

Mirosław Sobecki

Kultura symboliczna a tożsamość



*Studium tożsamości kulturowej
Polaków na Grodzieńszczyźnie
z perspektywy edukacji międzykulturowej*

Trans Humana

Miroslaw Sobecki

*Kultura
symboliczna
a tożsamość*



Miroslaw Sobecki

Kultura symboliczna a tożsamość



*Studium tożsamości kulturowej
Polaków na Grodzieńszczyźnie
z perspektywy edukacji międzykulturowej*

*Trans Humana
Białystok 2007*

Recenzenci: prof. dr hab. Zenon Jasiński
 prof. dr hab. Iwona Kabzińska

Praca została przygotowana w ramach grantu:
„Kultura polska na wschodnich pograniczach. Transmisja dziedzictwa kulturowego
mniejszości narodowych”, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych
(projekt badawczy PBZ KBN 085/H01/2002-9)

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

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nacz. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 085 745-72-86 zamówienia: tel. 085 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2007

ISBN 978-83-89190-99-4

Druk i oprawa: MZGraf s.c.

*Książkę dedykuję moim Najbliższym
– Krystynie, Konradowi i Jakubowi*

Spis treści

Wstęp	11
-------	----

.1.

Rozważania nad tożsamością kulturową w kontekście edukacji międzykulturowej – tło teoretyczne

1.1. Idea edukacji międzykulturowej na tle przemian w Europie Środkowo-Wschodniej	17
1.1.1. Geneza i istota edukacji międzykulturowej	17
1.1.1.1. Istota edukacji międzykulturowej – próba ujęcia teoretycznego	22
1.1.1.2. Edukacja międzykulturowa a edukacja wielokulturowa	26
1.1.1.3. Edukacja międzykulturowa a mniejszości	29
1.1.1.4. Edukacja międzykulturowa a pedagogika kultury	31
1.1.2. Cele edukacji międzykulturowej i przestrzenie jej praktycznej realizacji	34
1.1.2.1. Kształtowanie pożądanych postaw wobec odmienności kulturowej	35
1.1.2.2. Budowanie tożsamości kulturowej jako źródła poczucia bezpieczeństwa i warunku koniecznego otwarcia na odmienność kulturową	44
1.1.2.3. Oferowanie wiedzy wielo- i międzykulturowej oraz przygotowanie do jej upowszechniania	47
1.1.2.4. Umiejętności upowszechniania wiedzy oraz kształtowania postaw czyli metodyka	49
1.1.2.5. Integracja mniejszości w ramach wielokulturowego społeczeństwa	51
1.1.3. Rodzina i szkoła jako główne miejsca realizacji edukacji międzykulturowej	52
1.2. Kultura jako obszar refleksji	59
1.2.1. Kultura symboliczna i komunikacja kulturowa podłożem procesów tożsamościowych	64
1.2.1.1. Kultura jako komunikacja	64
1.2.1.2. Komunikacja jako potrzeba i jako warunek <i>sine qua non</i> ludzkiego istnienia	67
1.2.1.3. Komunikacja w obrębie grupy i między grupami	68
1.2.1.4. Istota kultury symbolicznej	70
1.2.2. Symbol kulturowy – próba operacjonalizacji pojęcia	72
1.2.2.1. Istota znaku – symbolu jako podstawy analizy w perspektywie semiotycznej	74
1.2.2.2. Komunikacja symboliczna	76
1.2.2.3. Znaczenie symboli kulturowych w odczuwaniu wspólnoty	78
1.2.3. Semiotyka społeczna a edukacja międzykulturowa	82

1.2.3.1.	Kontekst społeczno-kulturowy procesów znakowych	85
1.2.3.2.	Skojarzenie jako konstrukt analityczny a metoda semiotyczna	88
1.2.4.	Problematyka dziedzictwa kulturowego na pograniczu kultur	91
1.2.4.1.	Istota tradycji i jej znaczenie w budowaniu tożsamości	91
1.2.4.2.	Kanon kulturowy a tradycja	93
1.2.4.3.	Kompetencje kulturowe jako indywidualny przejaw zakotwiczenia w kulturze grupy	97
1.2.4.4.	Dziedzictwo kulturowe grupy jako zasoby symboliczne stanowiące podstawę komunikacji	99
1.3.	Tożsamość jednostki w warunkach zróżnicowania kulturowego	104
1.3.1.	Tożsamość społeczno-kulturowa jako kwestia egzystencjalna, komunikacyjna i pedagogiczna	104
1.3.1.1.	Subiektywne i obiektywne kryteria określania tożsamości	112
1.3.1.2.	Dwa oblicza tożsamości: indywidualna <i>versus</i> społeczna	113
1.3.1.3.	Korelatywne i kryterialne atrybuty tożsamości	115
1.3.1.4.	Poczucie tożsamości jako rdzeń tożsamości jednostki	117
1.3.2.	Tożsamość kulturowa a kręgi kulturowe. Wielowymiarowość tożsamości społeczno-kulturowej	122
1.3.2.1.	Europejski wymiar tożsamości	126
1.3.2.2.	Miejsce wspólnoty narodowej w wielowarstwowej i wielowymiarowej tożsamości	128
1.3.2.3.	Kategoria ojczyzny jako wartościujący element w tożsamości narodowej	134
1.3.2.4.	Polskość w kategoriach: symboli, identyfikacji i przeżycia	135
1.3.2.5.	Miejsce regionu w tożsamości	138
1.3.2.6.	Sfera religijna w wielowymiarowej tożsamości	141
1.4.	Interakcjonizm symboliczny a edukacja międzykulturowa	144
1.4.1.	Interakcyjny charakter tożsamości	145
1.4.2.	Korzenie symbolicznego interakcjonizmu	147
1.4.3.	Znaczenie jako centralna kategoria w interakcji	150
1.4.4.	Interakcjonistyczny paradygmat interpretacyjny	152

.2.

Tożsamość kulturowa mieszkańców Grodzieńszczyzny – badania własne

2.1.	Grodzieńszczyzna jako obszar pogranicza kulturowego	157
2.1.1.	Pogranicze w teorii i praktyce pedagogicznej	157
2.1.2.	Historyczno-kulturowe uwarunkowania zróżnicowania kulturowego pogranicza Polski i Białorusi	161
2.1.2.1.	Krótką historia Grodna oraz jej symboliczne korelaty	161
2.1.2.2.	Polacy na Grodzieńszczyźnie po rozpadzie ZSRR i powstaniu niepodległej Białorusi	174
2.2.	Założenia metodologiczne badań własnych nad tożsamością kulturową Polaków na Grodzieńszczyźnie oraz wyniki badań	197
2.2.1.	Cele badań	197

2.2.2.	Opis zastosowanej metody i jej uzasadnienie	200
2.2.3.	Przyjęte problemy i hipotezy	205
2.2.4.	Teren badań i dobór grupy	210
2.3.	Tożsamość Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie ze szczególnym uwzględnieniem osób studiujących pedagogikę	215
2.3.1.	Identyfikacja badanych z polskością	215
2.3.2.	Czynniki stanowiące o identyfikacji z polskością w opinii badanych	221
2.3.3.	Identyfikacja z polskością na tle innych kategorii identyfikacyjnych	225
2.3.4.	Profile identyfikacyjne czyli polskość na tle innych identyfikacji	238
2.3.4.1.	Koncepcja profili i ich teoretyczne typy	238
2.3.4.2.	Profile identyfikacyjne badanych	245
2.4.	Kompetencje kulturowe	251
2.4.1.	Poziom kompetencji kulturowych badanych	255
2.4.2.	Poziom kompetencji kulturowych a identyfikacje badanych	258
2.4.3.	Polska tożsamość kulturowa	261
2.4.3.1.	Tożsamość kulturowa a profile identyfikacyjne	283
2.4.3.2.	Tożsamość kulturowa badanych a uznawane przez nich kryteria identyfikacji z polskością	288
2.5.	Znaczenie interakcyjne wyodrębnionych symboli z zakresu kultury estetycznej	295
2.5.1.	Nazwiska twórców kultury jako kryterialne symbole kultury polskiej	296
2.5.2.	Kanoniczne dzieła kultury polskiej jako kryterialne symbole kultury polskiej	302
2.5.3.	Postacie historyczne i daty jako kryterialne symbole kultury polskiej	309
2.5.4.	Incipity jako kryterialne symbole kultury polskiej	314
2.6.	Miejsce polskiej literatury w tożsamości kulturowej badanych	319
2.7.	Rodzinne uwarunkowania tożsamości kulturowej Polaków na Białorusi	328
2.7.1.	Tożsamość a język komunikacji w rodzinie	328
2.7.2.	Relacje z dziadkami a tożsamość badanych	339
2.8.	Analiza tożsamości kulturowej w wymiarze międzypokoleniowym. Typy transmisji kulturowej w rodzinach mniejszości polskiej na Grodzieńszczyźnie	351
2.8.1.	Typ klasyczny i rodzina S.	353
2.8.1.1.	Związek S. i jego rodziny z polskością, na tle innych wymiarów identyfikacyjnych	354
2.8.1.2.	Relacje międzypokoleniowe w rodzinie S. a przekaz dziedzictwa kulturowego w obrębie kultury polskiej	357
2.8.1.3.	Świadomość kulturowa rodziny S. w zakresie kanonu polskiej kultury estetyczno-literackiej	358
2.8.2.	Typ odwróconej socjalizacji i rodzina G.	368
2.8.2.1.	Identyfikacja narodowa członków rodziny	369

2.8.2.2. Język komunikacji w rodzinie	372
2.8.2.3. Świadomość kulturowa rodziny G. w zakresie kanonu polskiej kultury estetyczno-literackiej	374
2.8.3. Typ pragmatycznej reaktywacji i rodzina K.	383
2.8.3.1. Identyfikacja narodowa członków rodziny K.	384
2.8.3.2. Język komunikacji	386
2.8.3.3. Świadomość kulturowa rodziny K. w zakresie kanonu kultury polskiej	388
2.9. Konkluzje	394
2.9.1. Odniesienia do praktyki pedagogicznej	398
2.9.2. Ekstrapolacje	400
Literatura cytowana	403
Summary	418
Краткое изложение	420
Aneksy	422

Wstęp

Zmiany zachodzące w Europie zmuszają do pogłębionej refleksji nad rolą, jaką pedagogika ma odegrać w kształtowaniu człowieka żyjącego w warunkach intensywnej dyfuzji kulturowej. Otwarcie przestrzeni komunikacyjnych, które stało się możliwe dzięki przemianom politycznym i rozwojowi techniki, stworzyło możliwości funkcjonowania jednostki w wielu różnych wymiarach kulturowych. W sposób szczególny dotyczy to naszej części kontynentu. Upadek radzieckiego imperium sprawił, że mieszkańcy byłych republik ZSRR oraz państw satelickich, a dzisiaj obywatele suwerennych państw nie tylko uzyskali możliwość swobodnego przemieszczania się, ale także warunki do kulturowego samookreślenia. Całe dziesięciolecie życia w warunkach ustroju totalitarnego uczyniły znaczne spustoszenia zarówno w świadomości ludzi, jak też w infrastrukturze kulturowej. Jednak czas nie unicestwił fundamentów tradycji i pragnień powrotu do korzeni, do kultury, która kształtowała życie przodków.

Coraz liczniejszym Polakom towarzyszy także refleksja, że do pełni życia narodo-wego nie wystarcza jedynie faktyczna, plemienna, językowa i terytorialna przynależność do danego narodu, że człowiekowi kulturalnemu nie wypada być jedynie materiałem statystycznym. Wejście w nowe tysiąclecie zaowocowało także bardziej wyważonym podejściem do techniki i cywilizacji oraz ich roli w życiu człowieka. Świat wartości, ponownie nabiera większego znaczenia w poszukiwaniu równowagi życiowej, a refleksja nad kulturą i kulturowym zakorzenieniem jest potrzebą ujawnianą coraz częściej przez wciąż liczniejsze grupy ludzi. Stanowi ona odtrutkę wobec rozprzestrzeniającego się dynamicznie bezdusznego imperium wirtualnej zdehumanizowanej przestrzeni, wygenerowanej przez coraz sprawniejsze systemy informatyczne. Do świadomości ludzi wciskają się coraz brutalniej całe zastępy wirtualnych androidów, jedynie zewnętrznie przypominających człowieka. Potrzeba budowania, bądź odnajdywania naturalnej wspólnoty, opartej na fundamentalnych wartościach jest artykułowana coraz częściej. W tym kontekście, zadaniem pedagogów, jest stwarzanie możliwości odnajdywania dróg do budowania takiej wspólnoty.

Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, dojrzewa świadomość wielowymiarowości kulturowego funkcjonowania jednostki. Obok wymiaru narodowego, dominującego od kilku stuleci w tożsamości kulturowej większości Europejczyków, coraz większą rolę odgrywa poczucie jedności budowane na wartościach wspólnych dla wszystkich narodów zamieszkujących kontynent. Przybierająca realne kształty integracja wschodniej i zachodniej części kontynentu pozwala inaczej spojrzeć na zawarte w programach szkolnych odwołania do greckiego i rzymskiego antyku. Wszak to właśnie tu – podobnie jak w judeochrześcijańskim uniwersum kulturowym – odnajdujemy większość symboli pozwalających rozumieć się wszystkim świadomym tego dziedzictwa Europejczykom. BIBLIA oraz grecka i rzymska mitologia stanowią niezgłębione skarbnice odniesień do budowania europejskiej tożsamości widocznych choćby w postaci frazeologizmów obecnych we wszystkich europejskich językach.

Ale swój renesans przeżywa też przywiązanie do lokalności. Odwołania do regionu po całych dekadach deprecjacji czy wręcz ośmieszenia znów stanowią mocny punkt oparcia w budowaniu kulturowych samoopisów zamieszkujących Europę Wschodnią ludzi. Zwłaszcza na obszarach obejmujących współczesną Litwę, Białoruś czy Ukrainę, a dawniej stanowiących wschodnie części Rzeczypospolitej często daje się zauważyć rosnącą dumę z przywiązania do regionu. Dotyczy to zwłaszcza Polaków, którzy przetrwali najgorsze czasy wojennych zawieruch i stalinowskich „operacji etnicznych” i do dziś mieszkają na ziemi swoich ojców domagając się uznania swojej autochtoniczności i prawa do narodowego i kulturowego samookreślenia. Są oni „stąd” po swojemu „tutejsi”. W odróżnieniu od unikających ongiś narodowego określenia mieszkańców wschodnich Kresów Rzeczypospolitej, chcą oni być dzisiaj Polakami „stąd” właśnie. W większości zdają sobie sprawę, że ich polskość jest nieco inna od polskości rodaków z Macierzy, ale jednocześnie coraz częściej świadomie budują w swojej świadomości refleksję, w której odmienność ta ma uzasadnienie właśnie w lokalności. W tym kontekście Polak ze współczesnego Grodna różni się od Polaka ze Szczecina w podobny sposób jak szczecinianin różni się od białostoczanina.

W dobie rewitalizacji identyfikacji z narodem przodków, a także uświadamianych procesów integracji w skali kontynentu i w wymiarze globalnym, ważne jest zastanowienie się, jaką rolę w procesie identyfikacji z grupą narodową osób pozostających poza sferą codziennych oddziaływań kultury narodowej odgrywa kultura symboliczna? Jakie pola znaczeniowe generują w świadomości żyjących poza Macierzą Polaków ważne dla kultury polskiej symbole? Jakie miejsce w samookreśleniu współczesnych autochtonicznych Polaków zamieszkałych poza granicami ojczyzny zajmuje przeżywanie kanonicznych symboli kultury narodowej? Jaki jest charakter tego przeżycia? I wreszcie, czy owo przeżywanie można wpisać w intencjonalny proces? Pytania te nabierają szczególnego znaczenia w dobie nowej fali migracji tworzącej zwarte skupiska Polaków m.in. w Irlandii i Wielkiej Brytanii.

Takie pytania tkwiły u podstaw podjętego przedsięwzięcia. Zdając sobie sprawę ze znaczenia kultury symbolicznej w przetrwaniu narodu polskiego oraz złożoności losów historycznych terenu badań, mam jednak nadzieję, że wyniki eksploracji wskażą

tendencje, które będzie można odnieść do wielu grup narodowych w tej części Europy. Wierzę także, że mądre odwołanie się do dziedzictwa narodowego będzie stanowiło ważny element kształtowania przyszłego obywatela Wspólnoty Europejskiej, Europy Ojczyzn, której siła tkwić będzie przede wszystkim w różnorodności. To zaś nie będzie możliwe bez poprzedzonego solidnymi eksploracjami badawczymi zintegrowanego wysiłku kulturalizacyjnego najważniejszych instytucji kształtujących nasz pogląd na świat: rodziny, szkoły, Kościoła oraz oczywiście całej gamy instytucji medialnych. Koordynacja oddziaływań oraz inspiracja do konkretnych działań musi być postrzegana, jako jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji w każdym z poszczególnych elementów jej systemu.

Niezwykle ważne zadanie stoi tu zwłaszcza przed bardzo młodą subdyscypliną pedagogiczną, jaką jest pedagogika międzykulturowa. Jej rola będzie większa wraz ze wzrostem intensywności procesów integracji i dyfuzji kulturowej zachodzących w naszej części świata. Nieantagonistyczne współlistnienie oparte na docenianiu zróżnicowania kulturowego, szacunku do rdzennych wartości i potrzebie dialogu, to wielkie zadanie postawione przez współczesny świat przed pedagogami i pedagogiką. Tereny pogranicza, także takiego, na którym realizowano prezentowane tu badania, wydają się być szczególnie odpowiednim laboratorium, w którym jak w soczewce skupiają się wspomniane wyżej procesy i problemy. Stąd znaczenie dokonywanych analiz – po uwzględnieniu całej złożonej specyfiki regionu – może wykraczać poza polską mniejszość narodową i poza Grodzieńszczyznę.

Chciałbym podkreślić, że chociaż doceniam rolę historycznego tła dla podnoszonych tu kwestii to jednak prezentowana praca nie jest publikacją historyczną, co w znacznym stopniu wpływa zwłaszcza na cytowane źródła. W pracy znajdziemy jedynie nieliczne odwołania do pozycji traktujących o losach Polaków na Białorusi przed okresem „pierestrojki”.

Pragnę także w tym miejscu podziękować wszystkim osobom, dzięki którym praca ta mogła zostać sfinalizowana: zwłaszcza moim Przyjaciołom z Katedry Edukacji Międzykulturowej, uczestnikom seminariów magisterskich prowadzonych przeze mnie w Grodnie, Rodzinom porzucanym po całym terytorium Grodzieńszczyzny stwarzającym niepowtarzalny klimat podczas badań oraz przede wszystkim moim Najbliższym – żonie i synom, za ich wyrozumiałość i nieustanne podtrzymujące na duchu wsparcie.

.1.

Rozważania nad tożsamością kulturową w kontekście edukacji międzykulturowej – tło teoretyczne



1.1.

Idea edukacji międzykulturowej na tle przemian w Europie Środkowo-Wschodniej

1.1.1. Geneza i istota edukacji międzykulturowej

Druga połowa XX wieku wraz z dynamicznymi przemianami politycznymi i kulturowymi zachwiała obrazem funkcjonowania zbiorowości narodowych kształtowanym w kręgu cywilizacji europejskiej od czasu Rewolucji Francuskiej i romantyzmu. Rozkwit ideologii narodowej doprowadził nie tylko do skrajnych wynaturzeń i tragedii w XX wieku, ale także do zaprzeczania potrzeby istnienia zbiorowości o charakterze narodowym w ideologiach postmodernistycznych. Demokratyzacja życia oraz upowszechnianie elementarnych praw człowieka sprawiły, że nowej dynamiki nabrały procesy aktywizowania się mniejszości narodowych. W wyniku burzliwych zmian politycznych, w Europie wciąż mamy liczne skupiska autochtonicznych mniejszości etnicznych i narodowych. Ich funkcjonowanie w społeczeństwie zawsze było wypadkową polityki krajów, które zamieszkiwali dawniej i zamieszkują dziś.

Spółeczeństwa krajów geograficznej Europy¹ w coraz większej mierze stają się wielokulturowe. Wygłaszanie przekonań o statycznym modelu państwa i narodu jest już dziś na szczęście ewidentnym anachronizmem. Dynamizm przemian politycznych oraz poszerzanie i pogłębianie się demokracji i podmiotowości sprawia, że współczesna rzeczywistość społeczna z jednej strony staje się coraz bardziej konglomeratem rzeczywistości subiektywnych, konstruowanych przez jej członków ciągle na nowo, ale z drugiej, wyzwala wciąż silniejszą potrzebę nawiązywania do wspólnych wartości grupowych i budowania identyfikacji z tymi wartościami związanymi.

Tak zarysowana dynamika każe nam patrzeć na kwestie kultury i wychowania jednocześnie z dwu perspektyw. Jedną z nich to perspektywa odśrodkowa, perspektywa integracji dużych przestrzeni, poszukiwania elementów wspólnych, ulepsza-

¹ Interesujące rozważania na temat różnych ujęć Europy znajdziemy w dziele Normana Daviesa, *Europa – Rozprawa historyka z historią*, Znak, Kraków 1999, s. 31-44

nia komunikacji w obrębie wielkich wspólnot symbolicznych. Druga zaś – wskazuje drogę w głąb, jest poszukiwaniem, swoistości, odrębności w ramach małych wspólnot budowanych w oparciu o codzienne interakcje. Obie perspektywy są komplementarne i równie niezbędne. Świadomość tego jest warunkiem *sine qua non* realizacji całej idei edukacji międzykulturowej.

Mimo humanistycznego odreagowywania koszmaru drugiej wojny światowej, czego efektem była KARTA PRAW CZŁOWIEKA, idea zbliżania narodów nie mogła długo znaleźć prawa obywatelstwa w większości krajów świata. Było tak także w naszym regionie, mimo oficjalnych deklaracji i politycznych sloganów. Zimnowojenna konfrontacja sprawiła, że w wielu krajach bloku sowieckiego w wychowaniu dominowała tendencja do ogniskowania go wokół rdzenia narodowego, rozumianego raczej, jako wspólnota polityczna. Warto zwrócić uwagę, że nawet tam, gdzie trudno było mówić o jednym narodzie, próbowano taki sztuczny twór implementować do ludzkiej świadomości, czego przykładem był tzw. naród sowiecki.

W Polsce szczyt propagowania ideologii monizmu narodowego przypada na dekadę politycznie naznaczoną przez Edwarda Gierka, czyli lata siedemdziesiąte minionego wieku. Wówczas to w oficjalnej propagandzie szczególnie mocno podkreślano wizję Polski, jako kraju jednolitego narodowościowo. Jednym z ważniejszych argumentów przywoływanych dla poparcia takiego stanowiska był powojenny transfer ludności. Jego bezpośrednim efektem były migracje ludności. Oznaczało to, że osoby poczuwające się do przynależności do innych niż polska grup narodowych powinny opuścić kraj. A z kolei Polacy – zwłaszcza zamieszkujący wschodnie obszary przedwojennej Drugiej Rzeczypospolitej – zmuszeni byli poddać się procesowi „repatriacji” i znaleźć nową „małą ojczyznę” gdzieś w północnych lub zachodnich częściach Polski w nowych granicach. Dążąc do monizmu narodowego i kulturowego jeszcze w latach siedemdziesiątych skwapliwie organizowano tzw. „akcję łączenia rodzin” i „pozwalano” wyjeżdżać do Republiki Federalnej Niemiec osobom czującym się Niemcami. W ten sposób Polskę opuszczali liczni autochtoni, którzy przetrwali najtrudniejsze powojenne lata.

Najbardziej charakterystyczne w tych działaniach, poza warstwą treściową, były dążenia o charakterze monistycznym, i w efekcie uznawanie monokulturowej jednolitości, jako najbardziej efektywnego modelu funkcjonowania państwa. Na poziomie globalnym można mówić o swoistym neokolonializmie, znajdującym swoje ucieleśnienie w kulturze masowej, zwłaszcza w jej homogenizacji, która w epoce ekspansji multimedialnej stanowi coraz częściej „papkę” anglosaskich standardów, występujących zwykle w wersji amerykańskiej. Monizm, jako obrona przed różnorodnością był w szczególności sposób pielęgnowany w dawnych państwach socjalistycznych. Jednolitość kulturowa – nawet pozorna – korespondowała z tak pożądaną polityczną jednością.

Pojawienie się edukacji międzykulturowej niewątpliwie wiązało się z zarysowaną sytuacją. U źródeł tej nowej subdyscypliny pedagogicznej odnaleźć można kilka zasadniczych kwestii narosłych w ciągu XX wieku. Pierwsza z nich to swoiste odreagowanie kataklizmu drugiej wojny światowej w sferze elementarnych wartości. Kolejna – to migracje polityczne i ekonomiczne, powstanie nowych diaspor etniczno-kulturowych. Trzecią

– stanowi rozwój mediów i możliwości komunikowania się ludzi. Następną – to przemiany polityczne niosące za sobą procesy integracyjne w skali kontynentu (włączanie się w struktury europejskie krajów Europy Środkowo-Wschodniej) jak i w skali regionalnej (integracja społeczności narodowych i etnicznych na szczeblu lokalnym np. mniejszość niemiecka czy Kaszubi). Kwestie te są w dużej mierze kontynuacją skomplikowanej historii regionu stanowiącej to, co Tadeusz Pilch nazywa brzemieniem przeszłości².

W odróżnieniu od Europy Środkowo-Wschodniej w zachodniej części kontynentu dochodziło w drugiej połowie XX wieku do intensywnych procesów migracyjnych. W okresie powojennym krajami imigracyjnymi stały się zwłaszcza były państwa kolonialne. Migracje miały głównie charakter ekonomiczny. Realizacja planu Marshalla ściągnęła do zniszczonych wojną Niemiec rzesze robotników z Bałkanów i Turcji. W stosunku do *gastarbeiterów*³ stosowano bądź politykę „rotacji”, bądź „integracji”⁴. Polityka rotacji oparta była na założeniu, że robotnicy cudzoziemscy pozostaną w Niemczech jedynie dopóty, dopóki istnieje będzie zapotrzebowanie na ich siłę roboczą i co pewien czas będą się zmieniali. W związku z tym nie zaistnieje potrzeba integrowania ich ze społeczeństwem i kulturą niemiecką. Okazało się jednak, że duża część robotników pozostaje. Od połowy lat siedemdziesiątych zaczęto organizować działania zmierzające do ułatwienia asymilacji dzieci robotników cudzoziemskich urodzonych w Niemczech. Wkrótce okazało się, że robotnicy nie zamierzają powracać do swych krajów, wielu z nich także nie zamierza zmieniać swej tożsamości kulturowej.

Tego rodzaju sytuacja doprowadziła bezpośrednio do zaangażowania się niektórych środowisk pedagogicznych w RFN w organizację takiego rodzaju edukacji, który ułatwiając integrację ze społeczeństwem niemieckim mógłby również zachować podstawowe elementy rdzennej tożsamości kulturowej robotników. W ten sposób narodziła się koncepcja wychowania i nauczania dwukulturowego. Trzeba jednak podkreślić, że w zasadniczym kształcie „pedagogika dla cudzoziemców” w wersji niemieckiej stanowiła swoisty „akt oświecania dzieci pochodzących z «zacołanych» środowisk kulturowych, miała im zapewnić awans cywilizacyjny”⁵. Jej słabościami poza widocznym protekcjonalizmem, były powierzchowność oraz ograniczenie odmienności kulturowej do folkloru i pewnej egzotyki.

W krajach o tradycjach imperialnych pierwszym zadaniem często było zniwelowanie postaw rasistowskich bądź szowinistycznych. W Wielkiej Brytanii rozpoczynano od uświadamiania uczniom brytyjskim istnienia różnych historycznych i kulturowych perspektyw⁶. Silne związki Francji z Algierią, ale też całym rejonem Maghrebu spo-

² T. Pilch, *O potrzebie dialogu kultur i ludzi – słowo wstępne*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2000, s. 12.

³ Warto zwrócić uwagę na etymologię słowa *gastarbeiter* – robotnik, gość. Emocjonalny wydzźwięk zbitki dwu słów z biegiem lat zupełnie się zmienił.

⁴ M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kregu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 94.

⁵ Ibidem, s. 98.

⁶ S. Malone, *Edukacja międzykulturowa z doświadczeń Wielkiej Brytanii*, [w:] *Edukacja między-*

wodowały, że zwłaszcza w południowej części kraju znalazła się duża grupa ludności arabskiej. Także w Polsce obserwuje się od niedawna zjawisko imigracji ekonomicznej. Co prawda zjawiska – co do skali – nie można w żaden sposób porównywać, do tego, co ma miejsce na Zachodzie Europy, jednak trend jest bardzo wyraźny. Coraz więcej osób z krajów byłego ZSRR decyduje się na dłużej pozostać w Polsce jedynie ze względów ekonomicznych. Obok przyczyn ekonomicznych częstym powodem przemieszczania się grup ludności są także zachodzące zmiany polityczne.

Nowe trendy w pedagogice, które stworzyły podwaliny pod istnienie edukacji międzykulturowej miały często wyraźny wydźwięk praktyczny. Narastające różnicowanie kulturowe spowodowane rozwojem cywilizacji, a nade wszystko ułatwieniami w podróżowaniu i komunikowaniu się oraz postępująca globalizacja sprawiły, że kwestia funkcjonowania w warunkach różnic kulturowych stała się jedną z najważniejszych w analizowaniu efektywności ludzkich działań.

Należy wyraźnie wydzielić dwa typy refleksji nad edukacją międzykulturową zależne od istnienia bądź nie – wyraźnie wyodrębnionej kultury większościowej. Jeden dotyczy sytuacji tzw. „tygla kulturowego”, a więc krajów, w których nie można mówić o (w miarę jednolitej), dominującej kulturze narodowej w sensie europejskim (np. USA czy Australia), drugi zaś obejmuje te procesy edukacyjno-kulturowe w krajach z wyraźną dominantą jednej kultury narodowej, mimo istnienia znacznego zróżnicowania kulturowego (np. Francja, Niemcy, Litwa).

W Niemczech edukacja międzykulturowa rozwinęła się z pedagogiki dla obco-krajowców (*Ausländerpädagogik*)⁷. Jej wyodrębnienie było związane z odejściem od pedagogiki, której cel stanowiła asymilacja imigrantów, na rzecz pedagogiki wielokulturowej zmierzającej do akceptacji kultury kraju pochodzenia i wyrażania siebie w jej obszarze.

Na konferencji UNESCO w Genewie w 1992 roku powołana została komisja do spraw kultury i rozwoju pod przewodnictwem Javiera Pereza de Cueillear. W opracowanym przez nią raporcie OUR CREATIVE DIVERSITY nawiązuje się do koncepcji edukacji międzykulturowej, według Ireny Wojnar, konkretyzującej intencje dialogu kultur. Napisano w nim: „Kultura pośredniczy w przenoszeniu wzorców zachowań, a także stanowi niewyczerpalne źródło zmian, kreatywności, swobody i rozbudzania zdolności innowacyjnych. Dla grup i społeczeństw jest ona energią, inspiracją i źródłem siły, a także świadomością i uznaniem różnorodności: jeśli różnorodność kulturowa stoi „poza nami, obok nas i przed nami” – jak to ujął Claude Levy-Strauss, to musimy nauczyć się, jak sprawić, by nie prowadziła nas do konfrontacji kultur, lecz do ich owocnego i harmonijnego współistnienia”⁸. Takie stanowisko jest dziś fundamentem budowania świadomości zwłaszcza na pograniczu kultur, co wyraża m.in. Iwona Kabzińska⁹.

kulturowa w kręgu potrzeb..., op. cit., s. 178.

⁷ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997, s. 9.

⁸ Cyt. za I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 72.

⁹ A. Samiec, *To nas łączy. Wywiad z prof. dr hab. Iwoną Kabzińską*, „Głos znad Niemna” 2004,

Na wspomnianej konferencji dyskutowano także podstawowe kategorie odnoszące się do szeroko rozumianej kultury. Wiele z nich – w swoim duchu – nawiązywało wprost do zróżnicowania kulturowego i roli edukacji w jego twórczym wykorzystaniu dla rozwoju poszczególnych ludzi, w czym były bliskie idei edukacji międzykulturowej. I tak oto już przy definiowaniu fundamentalnego pojęcia edukacji zostaje wyeksponowana kwestia kulturowa. Edukacja jest tu ujmowana jako „realizacja procesu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego jej życia z myślą o integralnym rozwoju (...) [jest to] proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia. To także sprzyjanie integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym **określonej wspólnoty** [podkreślenie M.S.], a tym samym przygotowanie rezerw ludzkich dla jej wzbogacenia.” Szczegółowe odniesienia do kultury znalazły się w definicji edukacji do kultury. Zdaniem uczestników konferencji obejmuje ona: „a) **wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego** oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym, b) zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury, c) **uwrażliwiania na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością**, d) **wychowanie estetyczne i artystyczne**, e) kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich, f) przygotowanie do krytycznego korzystania ze środków masowego przekazu, g) **kształcenie interkulturowe czy wielokulturalne**”¹⁰ [podkreślenia MS]. Ten sposób postrzegania „edukacji do kultury” jest w wielu miejscach bliski założeniom edukacji międzykulturowej, która w budowaniu pożądanych interakcji między reprezentantami różnych grup kulturowych kładzie duży nacisk na zakorzenienie we własnym dziedzictwie, dające podstawę do jego twórczej kontynuacji. Stąd podkreślone znaczenie „wprowadzenia do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego”, ale tak własnego jak i sąsiedzkiego (w bliższej i dalszej perspektywie). Jednak to wprowadzenie nie może stanowić celu samego w sobie. Musi być związane z „uwrażliwianiem na równoważną godność kultur”. Tak rozumiana edukacja, w której ważną rolę odgrywa także „wychowanie artystyczne i estetyczne”, może stać się fundamentem edukacji międzykulturowej, w terminologii I. Wojnar nazywanej „kształceniem interkulturowym”.

Warto zauważyć, że wśród analizowanych na konferencji kategorii znalazł się także „interkulturalizm”. Zakres tego terminu w największym stopniu pokrywa się z prezentowanym rozumieniem edukacji międzykulturowej. I tak zdaniem uczestników wspomnianej konferencji UNESCO „interkulturalizm [to] poznanie i ocena różnorodności kultur, określenie sposobów wymiany i wzajemnego wzbogacenia różnych składników życia kulturalnego w obrębie jednego kraju i między różnymi kulturami świata. Wyraża się w intencji przekraczania, zarówno dążenia do asymilacji odrębnych kultur jak ich biernej koegzystencji; zakłada rozwój szacunku do własnej kultury i dla

nr 45; także I. Kabzińska, *Some remarks on the process of formation of cultural and national identity of Poles from Belarus In the 20th century*, „Ethnologia Polona” 1999, vol. 20, p. 55-70.

¹⁰ I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS, Lublin 1998 s. 30

kultur odrębnych”¹¹. W odniesieniu do przytoczonych sformułowań nieco zaskakujące wydaje się zdefiniowanie terminu „kształcenie interkulturalne”. Rozumie się przezeń zmierzanie do „pogłębienia poszanowania kulturowych odrębności poprzez działanie różnych instytucji i mediów, odpowiednią politykę informacyjną i edukację, np. uczenie języków obcych”¹². W świetle cytowanych wcześniej konstatacji prezentowane na konferencji ujęcie „kształcenia interkulturalnego” wydaje się bardzo powierzchowne i może budzić zdziwienie, zaś przykład uczenia języków obcych, jako elementu takiego kształcenia jest nader symptomatyczny, choć ten aspekt poznawania Innych jest jak najbardziej istotny, to jednak zdaniem piszącego te słowa nie stanowi rdzenia międzykulturowych oddziaływań edukacyjnych. Omawiając na konferencji rozwój kulturalny zwrócono uwagę, że „wzbogacenie kultury, wzbogacenie zasobów ekspresji kulturalnej” powinno odbywać się „w duchu wzajemnego szacunku i tolerancji”.

Trzeba jednak dodać, że I. Wojnar posługuje się także terminem „edukacja interkulturalna”. Jej zdaniem jest to „swoiste przygotowanie do przeżywania wspólnoty z innymi, przewycięzania negatywnych nastawień wobec innych ras, wyznań czy obyczajów.” W kontekście intensywnych migracji o charakterze ekonomicznym lub politycznym autorka wskazuje na potrzebę „szczególnie wyważonego i starannego zaplanowania edukacji dla utrzymania poczucia tożsamości zainteresowanych osób, kształcenia postaw tolerancji wobec inności, otwarcia wszystkich kształconych na wielość kultur”¹³. W przypadku braku zaangażowania edukacji w budowanie kulturowej wspólnoty, bądź zaangażowania skrajnie ideologicznego dochodzi do skomplikowanych sytuacji identyfikacyjnych. Jednocześnie potrzeba odczuwania wspólnoty nie znika, jest egzystencjalnie ważna i staje się jedynie bardziej skomplikowaną, nawet na poziomie zdroworozsądkowej redukcji¹⁴.

1.1.1.1. Istota edukacji międzykulturowej – próba ujęcia teoretycznego

Współczesna edukacja międzykulturowa to teoria i praktyka edukacyjna obejmująca refleksję naukową i wyprowadzone z niej działania praktyczne umożliwiające przygotowanie ludzi do opartego na wzajemnych korzyściach współlistnienia osób reprezentujących różne grupy kulturowe. Podstawą takiego współlistnienia jest symbioza kulturowa wychodząca daleko poza elementarnie pojmowaną tolerancję. Jej istotą jest wyjście ku drugiemu człowiekowi, postrzeganemu jako Inny, dostrzeżenie pozytywów w jego obrazie, a następnie umiejętność wykorzystania tychże w budowaniu siebie, przy zachowaniu własnej tożsamości. W tym duchu formułowane są wskazania Tadeusza Lewowickiego, kiedy zauważa on, że „edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec <innych> – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z kul-

¹¹ Ibidem, s. 30

¹² Ibidem, s. 30.

¹³ Ibidem, s. 31.

¹⁴ Warto przeanalizować wypowiedzi mieszkających na Białorusi Polaków badanych przez Iwonę Kabzińską – I. Kabzińska, *Świat doświadczony i przeżywany oraz problem autoidentyfikacji: analiza wspomnień i relacji autobiograficznych mieszkańców Nalibok (Białoruś)*, „Studia Polonijne” 1998, t. 19, s. 53-88.

turami innymi, niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności”¹⁵.

Poza terminem edukacja międzykulturowa w refleksjach i badaniach z omawianego tu zakresu, nieco rzadziej możemy spotkać także termin pedagogika międzykulturowa. Nie wchodząc tu w dyskusję dotyczące relacji między terminami pedagogika i edukacja chcę podkreślić, że w dalszej części będę konsekwentnie używał terminu edukacja międzykulturowa, który w polskim środowisku naukowym w ciągu ostatniej dekady został przyjęty i zaakceptowany¹⁶. Być może w następnych latach wraz z narastaniem usystematyzowanych teoretycznych refleksji obejmujących pedagogiczne konteksty dyfuzji kultur termin pedagogika międzykulturowa będzie częściej przywoływany.

Strukturalną definicję edukacji międzykulturowej przedstawił Jerzy Nikitorowicz. Jego zdaniem, stanowi ona „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności”¹⁷. Tak rozumiana edukacja międzykulturowa – zdaniem autora – jest efektem narastającej wielokulturowości współczesnego świata, zwiększonej mobilności ludzi (migracji), a także dynamicznych zmian w systemie wartości zarówno jednostek jak i całych grup. Efektem tych procesów są dylematy identyfikacyjne oraz zwiększanie się rangi tożsamości kulturowej, które w efekcie prowadzą do tożsamościowej ambiwalencji.

W dalszych rozważaniach nad istotą edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicz podkreśla znaczenie komunikacji między kulturami, wskazując na konieczność wzajemnych zapożyczeń. Zdaniem autora, edukacja międzykulturowa „pomaga wychodzić poza kanon (...) jednakże jej sukces warunkowany jest nadaniem znaczenia wartościom rdzennym, aprobatą i zrozumieniem «świata zakorzenienia» i wyrażanym szacunkiem wobec niego”¹⁸. Wychodząc z takiego założenia, J. Nikitorowicz wskazuje na paradygmat współlistnienia, który umożliwia wzajemny rozwój wchodzących w interakcje kultur w wyniku „dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji” przywracających wiarę w człowieka, a zwłaszcza w «jego wrażliwość na potrzeby innych». Wydaje się, że takie rozumienie edukacji międzykulturowej jest bliskie fundamentalnym humanistycznym ideałom pedagogiki.

¹⁵ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 161

¹⁶ Szerzej o tej kwestii pisze Zenon Jasiński w swoim tekście – Z. Jasiński, *Mezкультурni pedagogika jako pedagogicka disciplina*, [w:] J. Prokop, M. Rybičkova (ed.), *Proměny pedagogiky*, UK, Praha 2005, s. 428-432.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2003, t. 1, s. 934.

¹⁸ Ibidem, s. 934-935.

Edukacja międzykulturowa w sposób szczególny ujawnia sens swego istnienia w warunkach intensywnej dyfuzji kulturowej, w sytuacji spotkania, przenikania się i konfrontacji kultury różnych grup. Choć należy z naciskiem podkreślić, że jej istoty nie można sprowadzić do funkcjonowania kulturowych mniejszości, czy nawet szerzej do relacji mniejszość – większość. Edukacja międzykulturowa dotyczy wszystkich sytuacji, w których stwierdzamy kulturowe zróżnicowanie oraz interakcję między różniącymi się przestrzeniami kulturowymi. W analizach rzeczywistości edukacyjnej obejmującej te interakcje, francuscy badacze wyróżnili trzy perspektywy: relacjonalną, grupową i instytucjonalną¹⁹. W pierwszej dominują aspekty psychologiczne związane z perspektywą jednostkową. Istotną rolę odgrywa tu m.in. zwielokrotniona przynależność kulturowa (np. podwojona identyfikacja narodowa). Oddziaływania edukacyjne w tej sferze związane są z relacjami interpersonalnymi. Druga z wyróżnionych perspektyw – grupowa, dotyczy już nie tyle jednostki, ile zbiorowości, z którymi ta jednostka się identyfikuje. Oddziaływania w istocie dotyczą grup. Obejmują one kwestie znaczące dla całej wyodrębnionej społeczności, dla jej spójności, struktury i dynamizmu. I wreszcie trzecia sfera – instytucjonalna koncentruje się na działaniach wyróżnionych, znaczących instytucji – placówek, które z racji swoich statutowych zadań są odpowiedzialne za transmisję kultury i relacje międzyludzkie. Oczywiście wszystkie trzy sfery zazębiają się o siebie i nie można analizować ich działania bez uwzględniania tego elementarnego założenia.

Nieco inne akcenty w analizowaniu istoty edukacji międzykulturowej prezentuje inny francuski badacz Carmel Camilleri²⁰. Jego zdaniem, w tym obszarze działalności pedagogicznej najistotniejsze jest dążenie do zrozumienia wewnętrznej logiki każdej z odmiennych kultur, co pozwala na uznawanie godności jednostek je reprezentujących. To zaś prowadzi do eksponowania relatywizmu kulturowego w wychowaniu, jako czynnika osłabiającego negatywne postawy np. w postaci ksenofobii czy nacjonalizmu. Inny czynnik, na który zwraca uwagę autor, to dostrzeganie dynamizmu społeczno-kulturowego, który sprawia, że kultury poszczególnych grup ewoluują, nigdy nie pozostając takimi samymi. To wiedzie do uznania, że także ulegamy zmianom w kulturowym funkcjonowaniu. I wreszcie ostatnia kwestia akcentowana przez C. Camilleri to pozbycie się lęku przed odmiennością, realizowane poprzez wyzbywanie się stereotypów i aktywne zwalczanie ignorancji. Autor zwraca uwagę, że w tych działaniach należy uwzględniać możliwości występowania napięć i konfliktów. Postuluje, aby nie unikać ich za wszelką cenę. Należy dać sobie prawo do występowania trudności i jednocześnie uczyć się jak je efektywnie pokonywać. Unikanie napięć prowadzi w ślepią uliczkę „hiperpoprawności politycznej”. A ta nie ma zbyt wiele wspólnego z edukacją międzykulturową, raczej stanowi jej ersatz – marnej jakości zastępnik.

Należy tu wyraźnie podkreślić, że obok eksponowanego w tej pracy ujęcia edukacji

¹⁹ C. Clanet, *L'interculturel – introduction aux approches interculturelles en education et de sciences humaines*, Toulouse 1993, p. 121, suivantes.

²⁰ C. Camilleri, *Principes d'une pédagogie interculturelle*, [d.] *Guide de l'interculturelle en formation*, J. Demorgon, E. M. Lipiansky (ed.), Metz, Paris 1999, p. 209 i nast.

międzykulturowej opartej na antropologicznym rozumieniu kultury, spotykamy także takie ujęcie, w którym dominuje perspektywa filozoficzno-politologiczna, najczęściej oparta na refleksji postmodernistycznej. W tym przypadku edukacja międzykulturowa postrzegana jest np. w perspektywie kulturowego kolonializmu. Takie spojrzenie w pedagogice polskiej znajdziemy u Tomasza Szkudlarka²¹. Autor zwraca uwagę na istnienie dwu orientacji w zarysowanej przez niego perspektywie edukacji międzykulturowej. Są to orientacje liberalne i radykalne. O ile pierwsze nastawione są na promowanie tolerancji o tyle drugie, dostrzegając w relacjach międzykulturowych jawną bądź ukrytą przemoc, skupiają się na aktywnym przeciwstawianiu się tym zjawiskom. Bardzo ważną kwestią, na którą zwraca uwagę T. Szkudlarek jest „oduczanie się dominacji”²². Sprawa dotyczy głównie przedstawicieli kulturowej większości i stanowi swoisty test intencji w zakresie międzykulturowości. Jeżeli integracja w istocie sprowadza się do asymilacji, czyli dążenia do wchłonięcia grupy mniejszościowej przez większość, wówczas mówienie o jakiegokolwiek edukacji międzykulturowej zupełnie traci sens. W tym kontekście – jak podkreśla autor – zupełnie innego niż zwykle znaczenia nabiera pojęcie tolerancji. Nie może być ona traktowana jako absolutne remedium na międzykulturowe relacje, ponieważ tolerujemy słabszych i gorszych, a nie lepszych i silniejszych. Stąd – zdaniem przywoływanego autora – edukacja międzykulturowa wiąże się z jednej strony z kształceniem kompetencji umożliwiających przedstawicielom mniejszości kulturowych równoprawne funkcjonowanie w społeczeństwie, ale z drugiej – wymaga od większości dystansu do własnej kultury, co wiąże się przede wszystkim z odejściem od przyjmowania charakterystycznego dla własnej kultury systemu wartości za „oczywisty” i niepodlegający dyskusji.

Stąd też niewątpliwie pierwszym warunkiem zaistnienia edukacji międzykulturowej jest wola. Rozumiana jako: chęć, zdecydowanie, swoista determinacja, nie jest ona czymś, czego można nauczyć się w sformalizowanej edukacji, a jednocześnie należy ona do tych cech, które od wieków znajdują się w centrum oddziaływań pedagogicznych. Niestety dzisiaj często pojawia się jedynie na marginesie wychowania. Tymczasem dla egzystencji człowieka ma ona znaczenie kardynalne, stanowiąc często zasadę tworzącą fundament charakteru. Bez woli trudno mówić o skuteczności jakichkolwiek działań, tak w obrębie budowania podstaw własnej tożsamości kulturowej, jak również przy wychodzeniu naprzeciw różnorodności. Wola w takim przypadku może być postrzegana, jako warunek internalizacji idei, uwewnętrznienia przekonania o ich zasadności. Stąd możemy przyjąć, że stanowi ona jakby wstępny etap realizacji edukacji międzykulturowej. Bez uruchomienia woli, opartej na wewnątrznie zlokalizowanym poczuciu kontroli, trudno jest mówić o podjęciu wysiłku poszukiwania zarówno istoty samego siebie jak również drogi ku innemu. Wola jest także podstawą współdziałania między jednostkami. Pierwszy krok do życia w różnorodności związany jest więc z tym, aby

²¹ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2004, s. 415 i nast.

²² *Ibidem*, s. 423

chcieć: ją dostrzegać, zrozumieć, zmierzać ku redukcji związanych z nią niepewności i lęku. Wreszcie trzeba chcieć traktować odmiennosc, jako szansę własnego rozwoju.

Kolejnym warunkiem zaistnienia edukacji międzykulturowej jest podmiotowość. W naukach społecznych wśród różnych ujęć podmiotowości wymienia się także takie, w którym wyraźnie łączy się ona z tożsamością. W tej perspektywie podmiotowość oznacza, że człowiek „ma określoną tożsamość, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”²³. Jedynie postrzeganie siebie, jako istoty aktywnie wpływającej na kształt otaczającej rzeczywistości umożliwi wyeliminowanie paraliżującego lęku przed światem zewnętrznym, także przed osobami, które lokujemy poza obrębem tych, których określamy krótko – My. W tym kontekście nadawanie znaczenia własnej podmiotowości jest pierwszym krokiem do uznania podmiotowości innych, a następnie dostrzeganie w niej szansy własnego rozwoju.

1.1.1.2. Edukacja międzykulturowa a edukacja wielokulturowa

W dziedzinie, w obrębie której lokowana jest prezentowana praca, funkcjonują dwa terminy edukacja międzykulturowa (*intercultural education*) i edukacja wielokulturowa (*multicultural education*). Obu terminów używa się bądź zamiennie, bądź próbuje się nadać im odmienne znaczenia, poszukując relacji między nimi²⁴.

W latach osiemdziesiątych Amerykanie Christine Sleeter i Carl Grant²⁵ dokonali przeglądu amerykańskiej literatury dotyczącej problematyki edukacji wielokulturowej. Stwierdzili oni, że termin *multicultural education* pojawił się w rozważaniach pedagogicznych w latach siedemdziesiątych. Wówczas to ukazały się w USA pierwsze artykuły i książki także z zakresu edukacji międzykulturowej. W tym samym czasie we francuskim obszarze językowym wszedł do obiegu termin *education interculturelle*. Dziś w Polsce w kontekstach pedagogicznych częściej nawiązuje się do terminu edukacja międzykulturowa. Jednak ciągle aktualna jest kwestia w miarę precyzyjnego rozróżnienia obszarów znaczeniowych obu terminów.

Wielokulturowość jest terminem stosowanym częściej niż międzykulturowość. Jej zakres znaczeniowy także jest zdecydowanie szerszy. Próbę uporządkowania sposobów rozumienia wielokulturowości podjął cytowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego Martin Haberman²⁶. Typologia ta jednak ma charakter enumeratywnego wyliczenia wszystkich sfer ludzkiej działalności, w których wielokulturowość może się wyrażać. Można ją potraktować, jako próbę filozoficznego uporządkowania ideologii wielokulturowości. Bardzo interesująca jest propozycja tego samego autora związana z stopnio-

²³ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, J. Reykowski, O. Owczinnikow, K. Obuchowski (red.), Wrocław 1985, s. 72.

²⁴ Zob. T. Lewowicki, *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1-2.

²⁵ C. E. Sleeter, C. A. Grant, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, „Harvard Educational Review” 1987, No 4.

²⁶ Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 274-276.

waniem celów edukacji wielokulturowej. Cele te wiąże on z relacjami międzykulturowymi, wyróżniając wśród nich: negację grup dyskryminowanych, tolerancję, akceptację różnorodności, obronę prawa do odmienności i odpowiedzialność za zmianę postaw wobec odmienności, zmierzającą do usuwania dyskryminacji i uprzedzeń.²⁷

Jednak w praktyce edukacyjnej przydatne są rozróżnienia dokonywane na mniejszym poziomie ogólności. Jednym z kryteriów dokonania takiego rozróżnienia może być istnienie interakcji między kulturami. W takim ujęciu **edukacja wielokulturowa** odnosiłaby się do tych procesów pedagogicznych, dla których wyzwaniem są przemiany kulturowe o skali ponadlokalnej, związane z procesami globalizacji kultury, integracji polityczno-gospodarczej w skali kontynentów. W grę wchodziłaby tutaj dyfuzja kultur odbywająca się na szczeblu wielkich kręgów kulturowych. Co szczególnie należy podkreślić edukacja wielokulturowa jest zwykle związana z brakiem autochtoniczności. Nie przypadkowo idee edukacji wielokulturowej rozwijały się intensywnie w USA i Australii. W obydwu krajach społeczeństwa mają korzenie imigranckie. Jak słusznie zauważa Dorota Misiejuk wielokulturowość wiąże się z rozpoznawaniem, a następnie wspieraniem różnic kulturowych a nade wszystko „rozcigananiem alternatyw kulturowych na wszystkie jednostki”²⁸.

Z kolei **edukacja międzykulturowa** przede wszystkim obejmuje te działania edukacyjne, które są związane z obszarami wyraźnego pogranicza dwu lub więcej kultur, najczęściej o charakterze autochtonicznym. Bardzo trafnie oddał to Leszek Korporowicz pisząc: „perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji”²⁹. Ma ona zatem charakter bardziej lokalny, a co z tego wynika – także bardziej konkretny, praktyczny, częściej odnoszony do określonych realiów związanych z dyfuzją czy też interferencją kultur.

W związku z tym przychylam się do takiej interpretacji, w której przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenianie we własnym dziedzictwie kulturowym. Zaś edukacja wielokulturowa obejmowałaby działania pedagogiczne uwzględniające zróżnicowanie systemu kulturowego miejsca, w którym odbywa się praca pedagogiczna oraz włączanie elementów różnych kultur w uniwersum symboliczne wychowanka. Można tu wyróżnić inne

²⁷ Ibidem, s. 276

²⁸ D. Misiejuk, *W kierunku edukacji globalnej. Ścieżki i pułapki wielokulturowości*, [w:] *Formirovani multikulturni společnosti v podminkach ČR a v zemích Středni Europy. Slezky ustav Slezského zemskeho muzea v Opavě. Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajeroва (red.), Praha – Opava 2000 s. 96

²⁹ L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), Warszawa 1997, s. 69

kultury (wyodrębniane wertykalnie) z uwzględnieniem koncepcji kręgów kulturowych, albo horyzontalnie. Najczęściej problematyka edukacji wielokulturowej odnoszona jest do sytuacji, gdy działania edukacyjne prowadzi się na obszarze zróżnicowanym etnicznie, zwłaszcza gdy owo zróżnicowanie ma charakter tygla kulturowego.

Oczywiście tak w jednym jak i drugim podejściu konieczne jest uwzględnienie antropologicznego pojmowania kultury, w którym mówi się nie o jednej, ale o wielu kulturach. Oba podejścia nie są rozłączne i w wielu miejscach ich zakresy zachodzą na siebie, jednak można wyróżnić specyfikę oddziaływań w obrębie każdego z nich. Wydaje się, że w przypadku edukacji międzykulturowej główną rolę odgrywają postawy i wartości, ze szczególnym uwzględnieniem emocji. Natomiast w edukacji wielokulturowej zaznacza się prymat wiedzy, kompetencji i sprawności, które pozwalają dobrze funkcjonować w sytuacji pluralizmu kulturowego.

W wyjaśnianiu różnic między edukacją wielo- i międzykulturową ciekawą propozycję zgłosił J. Nikitorowicz³⁰. Mianowicie podkreślił on, że wielokulturowość jest przede wszystkim czymś zastanym jest faktem, podczas gdy międzykulturowość jest bardziej zadaniem, a jako takie wymaga głębszej refleksji szukania porozumienia ponad różnicami budowanego na wspólnocie wartości. Najczęściej jednak kojarzy wielokulturowość z powszechnym zjawiskiem wynikającym z przemieszczania się grup ludzi będących reprezentantami określonych kultur oraz ich współistnienia na określonej przestrzeni³¹. Przy czym owa koegzystencja nie wiąże się z wzajemnym przenikaniem.

W roku 1971 – wielokulturowość jako nową ideologię państwową – zaproponował premier Kanady Pierre Trudeau³². Propozycja ta – dodajmy jedna z pierwszych na świecie – była efektem fiaska polityki integracyjnej prowadzonej wobec Indian i emigrantów opartej na zasadzie biculturalizmu angielsko-francuskiego. Trzeba przyznać, że działania w sferze wdrażania idei wielokulturowości do praktyki społecznej – w tym edukacyjnej – są w Kanadzie realizowane przez cały czas od początku lat siedemdziesiątych. O jednym z takich programów przeznaczonych dla migrantów ukraińskich pisze m.in. D. Misiejuk³³. Rolę pluralizmu kulturowego w życiu współczesnych społeczeństw coraz bardziej doceniają także osoby zamieszkujące kraje Europy Wschodniej. Dla wielu z nich wielokulturowość jest antidotum zarówno na unifikację pamiętaną z przeszłości jak i zagrożenia związane z globalizacją. Takie stanowisko reprezentują także przedstawiciele polskiej mniejszości na Białorusi³⁴.

³⁰ J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako podstawowe zagadnienie w refleksji pedagogicznej na progu euro-integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004, s. 14.

³¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2003, t. 1, s. 937.

³² H. Adam, *Kanadische Einwanderungspolitik, Fremdenfeindlichkeit und Multikulturalismus im Vergleich*, [in:] *Einwanderungspolitik Kanadas und USA*, Bonn 1994, s. 18, cyt. za: B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997.

³³ E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 1998.

³⁴ C. Karkowski, *Wielość kultur jest przyszłością świata*, „Magazyn Polski” 2004, nr 1.

Na zakończenie tej części nieco przekorna konstatacja sformułowana przez Mirosława Szymańskiego. Jego zdaniem edukacja międzykulturowa często będąc nastawiona na konkretne działania niekiedy „**unika odniesień do jakiegokolwiek ogólnej teorii kultury.** [podkreślenie M.S.] (...) Dominuje w niej przekonanie, że każda próba teoretycznego ufundowania wychowania i nauczania wielokulturowego przynosi więcej szkody niż pożytku, bo musi prowadzić do przeciwstawienia dominującej kultury większości kulturom mniejszości, a co za tym idzie do klasyfikowania i «stygmatyzowania» «innych» oraz zwiększania wobec nich dystansu kulturowego”³⁵. Taka opinia – może nazbyt wyostrzona – oddaje jednak w pewnej mierze rozdarcie immanentnie zawarte w specyfice nowej subdyscypliny pedagogiki. Dotyka ona bowiem kwestii leżących na pograniczach, także na pograniczach stanów i świadomości. Stąd konieczność unikania ortodoksji we wszelkich wymiarach (również metateoretycznym i metodologicznym) oraz poszukiwania mądrego eklektyzmu, którego zasadniczym celem jest spojrzenie na człowieka z maksymalnym uwzględnieniem perspektywy humanistycznej, ale jednocześnie spojrzenie, którego efektem powinien być precyzyjny, obiektywny opis. Tego typu podejście nie jest nowe. Charakteryzowało ono już prekursorów interakcjonizmu symbolicznego na początku XX wieku, kiedy chcieli oni połączyć w swoich działaniach naukowych humanistyczne rozumienie z przyrodniczym z ducha poznawaniem.

1.1.1.3. Edukacja międzykulturowa a mniejszości

Od początku refleksji związanych z edukacją międzykulturową jednym z podstawowych obszarów jej zainteresowania były mniejszości narodowe. Generalnie można je wyodrębnić wedle rozmaitych kryteriów. W edukacji międzykulturowej szczególne znaczenie mają jednak mniejszości narodowe i religijne. Swoją uwagę chciałbym skoncentrować na mniejszościach narodowych. Najczęściej mniejszość narodowa definiowana jest jako grupa obywateli danego państwa posiadająca atrybuty charakterystyczne dla narodu, takie jak: świadomość odrębności, odrębny od większości język, religie, dziedzictwo kulturowe, zwyczaje, i niezajmująca dominującej pozycji. Wymienione atrybuty nie muszą występować jednocześnie, jednak świadomość odrębności wydaje się być warunkiem koniecznym. Bardzo ważne dla funkcjonowania mniejszości narodowej jest także poczucie wewnętrznej solidarności oraz dążenie do samozachowania i osiągnięcia równości z większością w świetle prawa i praktyki społecznej³⁶.

Niekiedy za mniejszość narodową uznaje się wyłącznie ludność autochtoniczną, czyli taką grupę obywateli, która zamieszkuje terytorium danego państwa od wielu pokoleń i charakteryzuje się wymienionymi atrybutami³⁷. Takie podejście trudno jednak obronić w sytuacji wzmożonych ruchów migracyjnych o różnym zresztą podłożu. Dobrym przykładem jest pojawienie się w Polsce sporej grupy Greków po „puczu

³⁵ M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kregu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 102.

³⁶ Zob. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit.

³⁷ Taka sytuacja ma miejsce np. w Republice Czeskiej.

pułkowników“. Liczni z nich pozostali tworząc mniejszość, która wcześniej nie była reprezentowana w Polsce. Według norm międzynarodowych mniejszością narodową lub etniczną jest każda grupa obywateli o odrębnym pochodzeniu, tradycyjnie zamieszkała na terytorium danego państwa, pozostająca w mniejszości w stosunku do reszty obywateli i charakteryzująca się dążeniem do zachowania swojego języka, obyczajów, tradycji, kultury, religii lub świadomości narodowej czy etnicznej.

Współczesna Polska w przeciwieństwie do Drugiej Rzeczypospolitej zasadniczo nie jest krajem wielonarodowym. Polacy stanowią bowiem zdecydowaną większość. Niemniej istnieją mniejszości obejmujące kilka procent całego społeczeństwa. W przeprowadzonym na początku obecnego stulecia spisie powszechnym prawie 97% (niecałe 37 mln) mieszkańców naszego kraju zadeklarowało narodowość polską, a tylko 1,23% (471,5 tys. osób) zadeklarowało przynależność do innej narodowości. W odniesieniu do 2,03% (774,9 tys.) osób nie zdołano ustalić ich przynależności narodowościowej. Nieoczekiwanie okazało się, że największą mniejszością w naszym kraju są Ślązacy (173,2 tys. osób), następnie Niemcy (152,9 tys.), Białorusini (48,7 tys.), Ukraińcy (31,0 tys.) oraz Romowie (12,9 tys. osób). Stwierdzono także niewielkie liczebności: Rosjan (6,1 tys. osób), Łemków (5,9 tys.), Litwinów (5,8 tys.), Kaszubów (5,1 tys.), Słowaków (2,0 tys.), Żydów (1,1 tys.), Ormian (1,1 tys.), Czechów (0,8 tys.) a także Tatarów (0,5 tys.), i Karaimów (0,05 tys. osób). Wcześniejsze prognozy zakładały zupełnie inne liczby. Departament Wyznań i Mniejszości Narodowych MSWiA przed spisem szacował mniejszość niemiecką na liczbę 300-500 tys. polskich obywateli, Białorusinów na 200-300 tys. (podobnie Ukraińców), a Polaków tatarskiego pochodzenia na około 5 tys. osób. Według danych, będących w dyspozycji Urzędu Wojewódzkiego w Białymstoku, w województwie podlaskim miało zamieszkiwać ok. 240 tys. Białorusinów i 50 tys. Ukraińców.

Analizując wyniki spisu, warto odwołać się do rozgraniczenia pojęć: mniejszość narodowa i mniejszość etniczna³⁸. Pierwsze utożsamiane jest zwykle z narodem zorganizowanym we własnym państwie, drugie zaś z mniejszością bezpaństwową. Zgodnie z takim ujęciem za mniejszość narodową należy uznać np. Niemców czy Ukraińców, natomiast mniejszość etniczną stanowią m.in. Ślązacy oraz Romowie. Chociaż należy dodać, że kryterium to trzeba stosować ostrożnie, gdyż rygorystyczne jego zastosowanie pozbawiłoby miana mniejszości narodowej Polaków w wieku XIX oraz współcześnie Kurdów. W poszczególnych państwach definicje mniejszości zamieszczane są w regulacjach ustawowych dotyczących mniejszości. Tak jest np. z polską USTAWĄ O MNIEJSZOŚCIACH NARODOWYCH z 5 stycznia 2005 roku.

Pod względem struktury etnicznej Polska wyraźnie różni się od krajów sąsiedzkich. Na Ukrainie odsetek mniejszości jest największy i wynosi 22%³⁹. Ale prawie piątą część ludności państwa stanowią Rosjanie (17%). Pozostałe grupy są niewielkie i oddzielnie każda z nich nie przekracza 1%. Na Białorusi odsetek mniejszości jest nieco mniejszy

³⁸ Nie wnikam tu w szczegóły sporu o rozgraniczenie tych pojęć. Chciałbym jedynie zwrócić uwagę na tekst – I. Kabzińska, *Between ethnic group and nation*, „Ethnologia Polona” 2000, vol. 21, p. 7-25.

³⁹ Dane ze spisu, który odbył się w 2001 r. źródło – *Encyklopedia PWN* – wersja internetowa – hasło Ukraina.

i wynosi 18%⁴⁰. Tutaj także najliczniejsi są Rosjanie. Jednak ich przewaga nad innymi mniejszościami nie jest tak duża jak na Ukrainie. Co dziewiąty mieszkaniec Białorusi (11%) jest Rosjaninem. Polacy są drugą co do wielkości grupą mniejszościową (4%) a Ukraińcy trzecią (2%). Na Litwie mniejszości stanowią 17%⁴¹. Najliczniejsi są Polacy (7% ogółu ludności) oraz Rosjanie (6%). Wśród 14,0% mniejszości narodowych na Słowacji największą część stanowią Węgrzy, których jest aż 10%. Spośród sąsiadów Polski Czechy i Niemcy są krajami z najmniejszym odsetkiem mniejszości. W Czechach wśród 10% mniejszości zdecydowanie dominują Morawianie – 4%. W Niemczech mniejszości stanowią 9% ogółu ludności. Najliczniejsi są Turcy (2%) i Włosi (1%).

Kształtowanie się polityki edukacyjnej wobec mniejszości narodowych w dużej mierze zależało od szerszego kontekstu politycznego i tradycji określonego kraju. W związku z tym ustalanie wspólnych norm w ramach Unii Europejskiej nie zawsze przychodziło łatwo⁴². Zasadnicze międzynarodowe regulacje prawne dotyczące sytuacji mniejszości pojawiły się na początku lat dziewięćdziesiątych. W październiku 1993 roku podczas szczytu Rady Europy ogłoszono DEKLARACJĘ WIEDEŃSKĄ, która zobowiązywała Komitet Ministrów Rady Europy do przygotowania instrumentów prawnych dotyczących ochrony praw mniejszości. Rok później, w listopadzie 1994 roku, przyjęto Ramową Konwencję Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych⁴³.

1.1.1.4. Edukacja międzykulturowa a pedagogika kultury

Pedagogika kultury narodziła się w Niemczech na początku XX wieku w wyniku recepcji w pedagogice filozoficznych idei m.in. Wilhelma Diltheya, Georga W. F. Hegla i Wilhelma Humboldta. Rozumiana jako pedagogika ludzkiej duchowości była jednym z ważniejszych nurtów niemieckiej refleksji edukacyjnej. Według Bogusława Milerskiego tak rozumiana pedagogika kultury została w początkach drugiej połowy XX wieku wyparta z zasadniczego obszaru dyskursu pedagogicznego, a na jej bazie wykreowały się liczne nowe odgałęzienia, takie jak np. pedagogika hermeneutyczna⁴⁴, czy personalistyczna⁴⁵. W Polsce ten tok myślenia podjęli w dwudziestoleciu międzywojennym Bohdan Suchodolski, Sergiusz Hessen oraz Bohdan Nawroczyński. Bogdan Suchodolski po latach pisał, że pedagogika kultury to: „kierunek myśli pedagogicznej określający proces kształcenia, jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi war-

⁴⁰ Dane szacunkowe z 2005 roku – źródło – *Encyklopedia PWN* – wersja internetowa – hasło Białoruś.

⁴¹ Dane szacunkowe z 2005 roku – źródło – *Encyklopedia PWN* – wersja internetowa – hasło Litwa.

⁴² Zob. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich Francji i Hiszpanii wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Trans Humana, Białystok 1999.

⁴³ Szerzej o prawach mniejszości narodowych pisze M. Jagiełło, *Partnerstwo dla przyszłości. Szkice o polityce wschodniej i mniejszościach narodowych*, PWN, Warszawa 2000 s. 33-37.

⁴⁴ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003 s. 222

⁴⁵ *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.) UMCS, Lublin 1998, s. 5.

tościami (dobrami) kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych wartości⁴⁶.

Zdaniem Ireny Wojnar, tak S. Hessen jak i B. Nawroczyński interpretują klasycznie świat kultury i zgodni są w tym z niemieckimi poprzednikami. W tejże interpretacji podstawowe znaczenia mają wartości absolutne⁴⁷. Wydane tuż po drugiej wojnie światowej *ŻYCIE DUCHOWE* Nawroczyńskiego miało stać się podstawową polskojęzyczną pracą w nurcie pedagogiki kultury, pojmowanej jako pedagogika ducha. W tym samym kierunku podążyła I. Wojnar, dla której kultura stanowi „autonomiczny świat powinności i wartości” apelujący do duchowych wymiarów życia jednostki i pogłębiający jej osobową tożsamość. Zaś zadaniem pedagoga kultury jest analizowanie czynności budzenia w jednostce jej „kultury subiektywnej”, dzięki oddziaływaniu „kultury obiektywnej”. Jak uważa autorka – proces ten wyraża się w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury. Drogą do osiągnięcia „kultury subiektywnej” jest kształcenie. Zdaniem uczonej – pojęcie „Bildung” – kształcenie zajmujące centralne miejsce w tradycyjnej pedagogice kultury, nawiązuje wprost do idei greckiej *paidei* i rzymskiego *humanitas*, gdzie „człowiek istota – twórcza, rozwija się i pogłębia w wyniku nieustannej wymiany z wartościami kreowanego uniwersum kultury”. Tak rozumiane kształcenie jest możliwe poprzez:

- a) istnienie obiektywnego uniwersum ludzkich wytworów (tzw. dziedzictwa)
- b) szczególną rolę wartości
- c) osobiste procesy rozumienia⁴⁸.

Wyróżnienie tychże trzech kategorii wydaje się niezmiernie ważne. Każda z nich odgrywa kluczową rolę w procesie trwania kultury u jednostek i w zbiorowościach. Oczywiście punktem wyjścia musi tu być dziedzictwo, czyli obiektywne uniwersum. To ono stanowi *differentia specifica* kultury. Wszak możliwość kumulowania doświadczeń i przekazywania ich następcom stanowi o istocie ludzkiej kultury. To skumulowane i uznane za ważne doświadczenia poprzednich pokoleń stanowią dziedzictwo. Zaś katalizatorem jego przekazu, transmisji są wartości. To wokół wartości skupia się całe dziedzictwo. Właśnie wartości organizują jego treść. Zatem wartości nadają znaczenie, sens konkretnym elementom dziedzictwa poprzedników.

Zasadniczy nurt pedagogiki kultury przejął podstawowe kategorie humanistyki takie jak rozumienie, wartość i sens. Jak podkreśla I. Wojnar to właśnie w tej tradycji za Diltheyem dokonano rozróżnienia „procesów rozumienia w ujęciu psychologicznym (rozumienie człowieka” oraz w odniesieniu do obiektywnego świata wytworów kultury stanowiącego swoistą trzecią rzeczywistość, obok świata przyrody i psychologicznej rzeczywistości ludzkich przeżyć”⁴⁹.

⁴⁶ B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Innowacja, Warszawa 1993, s. 547.

⁴⁷ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 59.

⁴⁸ I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS Lublin 1998, s. 22.

⁴⁹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje...*, op. cit., s. 57.

Nieco innym torem niż inni badacze poszedł Bogdan Suchodolski. W swoim dziele *USPOŁECZNIE NIE KULTURY* zawarł podstawową ideę ścisłego zespolenia kultury z „osobowym życiem człowieka w perspektywie społecznego rezonansu”⁵⁰. Kultura nie ograniczała się według niego do sfery artystyczno-intelektualnej. Obce jej były powierzchowna erudycja i elitaryzm. Natomiast dużą uwagę B. Suchodolski zwracał na realia życia konfrontowane z ideałami i wartościami. Jego zdaniem, kultura nie powinna rozmiącać się z realnymi potrzebami jednostek. Powinna zaś stać się elementem doświadczenia konkretnych ludzi. Przywrócenie ludziom bezpośredniego kontaktu z wartościami musi mieć miejsce poprzez wychowanie uczestniczące, a nie jedynie przygotowujące do późniejszego udziału.

Dzisiaj mamy do czynienia z próbami twórczej kontynuacji tego wielkiego nurtu pedagogicznego rozwiniętego w minionym stuleciu. Powrót do niego po latach przemilczeń i dyskredytacji wiąże się z krytyką jednostronnego przyrodniczego paradygmatu analizy rzeczywistości i dominującego w drugiej połowie XX wieku. Janusz Gajda we wstępie do pracy zbiorowej *PEDAGOGIKA KULTURY* pisze o potrzebie krytycznego spojrzenia na „ten wielki kierunek myśli pedagogicznej, definiujący kształcenie, jako spotkanie jednostki ludzkiej z dobrami kultury”⁵¹. Warto przy tym podkreślić, że dobra kultury muszą być zawsze analizowane z perspektywy zanurzonej w kulturze jednostki, z perspektywy kształtowanego w jej świadomości indywidualnego uniwersum symbolicznego. Jak podkreśla B. Milerski „pedagogika kultury nie dokonuje waloryzacji treści kulturowych dla nich samych. Krytykuje więc wychowanie rozumiane w kategoriach formalnej transmisji tychże treści. W to miejsce proponuje wychowanie oparte na przeżywaniu i interpretacji kultury, które zmierza tak naprawdę do kształtowania jednostkowego bytu – człowieka”⁵².

W czasach apogeum znaczenia narodu, jako grupy odniesienia w identyfikacji, także w pedagogice kultury, kwestia narodowa zajmowała bardzo ważne miejsce. I tutaj znów warte przytoczenia są słowa B. Suchodolskiego. Jego zdaniem „tradycje polskiej pedagogiki, sformułowane i obronione przez B. Trentowskiego stanowiły wciąż orientację znaczącą dla rozważań zasadniczych akceptowanych i rozwijanych w dobie romantyzmu, a także i w czasach pozytywizmu. Zasady te obejmowały podstawowe treści świadomości narodowej. Dla polskiej pedagogiki kultury sednem stało się pojęcie narodu i jego losów wyznaczonych przez historię i współczesność. Ta właśnie problematyka znalazła się w bardzo poczytnej książce Lucjana Zarzeckiego pt. *WYCHOWANIE NARODOWE*”⁵³. W tym nurcie lokuje się to, co współcześnie Janusz Gajda nazywa pedagogiką pamięci⁵⁴. Zatem w ramach pedagogiki kultury analizuje się rolę tradycji

⁵⁰ I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury...*, op. cit. s. 24.

⁵¹ *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS Lublin 1998, s. 5.

⁵² B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003 s. 227

⁵³ B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Innowacja, Warszawa 1993, s. 549.

⁵⁴ *Pedagogika kultury*, op. cit., s. 6.

w konstruowaniu tożsamości, zwłaszcza w wymiarze małej ojczyzny, ale także wielkiej ojczyzny ideologicznej.

Irena Wojnar przypominając poglądy Bogdana Suchodolskiego dotyczące kształtującego się ruchu animacji kulturalnej wskazuje także na kwestie centralne dla edukacji międzykulturowej. Pisała: „Edukacja kulturalna jako synteza obrony kultury i obrony człowieka miałyby koncentrować się na konkretnych ludzkich jednostkach, pobudzać ich wrażliwość w skali międzyludzkiej, uczulać na los drugiego człowieka, pogłębiać ciekawość świata i strategie życia zorientowanego na wartości”⁵⁵. Wszak uwrażliwianie na drugiego człowieka, na jego odmienność, nie jest możliwe bez ciekawości świata. Otwartość na to, co w efekcie przynosi ta ciekawość, musi znaleźć się wśród katalogu wartości stanowiących fundament życia społeczno-kulturowego jednostki. Tak więc w podstawowym nurcie refleksji z zakresu pedagogiki kultury znajdujemy to, co dla edukacji międzykulturowej stanowi jej *differentia specifica*, mianowicie uwzględnianie kulturowej różnicy i obecności Innego.

Z drugiej strony I. Wojnar zauważa, że „w polskiej pedagogice kultury zachował się szczególnie silny nurt myślenia (...) o kulturze, jako podstawowej egzystencjalnej kategorii edukacyjnej, wzmacniającej humanistyczną jakość człowieka”⁵⁶. Także ten aspekt zbliża do siebie dwa nurty pedagogiczne: pedagogikę kultury i edukację międzykulturową. Jest nim ranga nadawana kulturze w życiu człowieka. Jeżeli spoglądamy na kulturę, jako centrum egzystencjalnych rozterek współczesnego człowieka to reprezentantom obu nurtów jest do siebie szczególnie blisko.

Dziś pedagogika kultury przeżywa swój renesans. Ważnym ośrodkiem rewitalizacji myśli pedagogicznej w tym obszarze jest ośrodek lubelski. Szczególnie ważne są poczynania Janusza Gajdy i Dariusza Kubinowskiego. Janusz Gajda należy do gorących zwolenników zbliżenia tradycji pedagogiki kultury do problematyki, którą zajmuje się edukacja międzykulturowa. Jest on autorem pojęcia neopedagogika kultury, które bardzo dobrze oddaje ducha czasów i intencje autora związane z uwzględnieniem współczesnych aspektów w analizowaniu rzeczywistości kulturowej. Z inicjatywy Dariusza Kubinowskiego wydawany jest rocznik PEDAGOGIKA KULTURY, w którym prezentuje się rozważania prowadzone z perspektywy obu subdyscyplin.

1.1.2. Cele edukacji międzykulturowej i przestrzenie jej praktycznej realizacji

Najważniejszym celem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego. Każdy człowiek, jako członek różnych zbiorowości, utożsamiając się z nimi, spotyka się jednocześnie

⁵⁵ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 62.

⁵⁶ I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS Lublin 1998, s. 27.

z ludźmi należącymi do innych zbiorowości. Kategoria „My” nie istnieje bez kategorii „Oni”. Jednocześnie wszyscy jesteśmy uczestnikami wielu grup. Kategoria „My” nie ma charakteru monistycznego. Monizm ewidentnie prowadzi do niebezpiecznej koncentracji na jednym wymiarze i grozi centryzmem, czyli ocenianiem całej rzeczywistości tylko i wyłącznie z perspektywy, jedynej grupy odniesienia, a następnie do symbolicznego zawłaszczania przestrzeni. Jest to jeden z podstawowych mechanizmów nacjonalizmu.

Obszarem spotkania jest odmiennność kulturowa. Zarówno stopień owej odmienności jak i siła oddziaływania kultury (kultur), z którą (którymi) identyfikuje się jednostka są bardzo różne. To w oczywisty sposób wyznacza rangę oddziaływań w zakresie edukacji międzykulturowej. Ranga ta będzie zapewne inna dla mieszkającego w Wielkiej Brytanii rodowitego, rdzennego Anglika, którego język dominuje we współczesnej kulturze globalnej, a konserwatyzm stanowi centralną wartość kulturową narodu o wspaniałej historii, inna zaś dla mieszkającego w Polsce Litwina, którego język jest językiem zaledwie kilku milionów osób. Każdy mieszkający na Sejneńszczyźnie Litwin – jeżeli nie chce zamykać się w etnicznym getcie – musi z konieczności posiadać przynajmniej minimalne kompetencje w kulturze i języku polskim oraz – jeżeli chce osiągnąć sukces na miarę ponadlokalną – musi także odnaleźć się w uniwersalnej kulturze współczesnej, z angielskim, jako jej głównym nośnikiem. Nie bez znaczenia jest również stopień homogeniczności środowiska zamieszkania. Naturalnie w regionach silnie zróżnicowanych kulturowo, zwłaszcza na obszarach pogranicza kultur, potrzeba edukacji międzykulturowej będzie występowała z inną intensywnością niż w regionach bardziej jednolitych.

W pracach dotyczących edukacji międzykulturowej spotyka się różne podejścia do prezentowania celów, jakie są związane z jej istotą. Nierzadko są to enumeratywne wyliczenia nawiązujące do podstawowych celów wychowania, a uwzględniające fakt postępującego zróżnicowania kulturowego. Niekiedy podejmuje się próbę uporządkowania celów, tworząc z nich pewne grupy. Taką próbę podjął m.in. Przemysław Grzybowski wyodrębniając cele w sferze postaw, umiejętności i świadomości⁵⁷. To podejście jest bliskie prezentowanemu w tej pracy. Moim zdaniem, cele edukacji międzykulturowej koncentrują się wokół postaw wobec odmiennych kultur, ale także kultury własnej, wokół budowania własnej wielowymiarowej tożsamości kulturowej i wreszcie wokół kształtowania kompetencji w postaci wiedzy i umiejętności, które dwie pierwsze kategorie celów – związane z postawami i tożsamością – pozwolą realizować.

1.1.2.1. Kształtowanie pożądaných postaw wobec odmienności kulturowej

Celem edukacji międzykulturowej wydaje się być ukształtowanie właściwych postaw wobec odmienności kulturowej zbudowanych na bazie samoakceptacji i zakorzenienia

⁵⁷ P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2007, s. 80-81.

w obrębie własnej kultury. Jak słusznie zauważa J. Gajda tolerancja czy zrozumienie dla odrębności i inności należą do podstawowych przesłań edukacyjnych wynikających z założeń nowego humanizmu⁵⁸. Niekiedy daje się zauważyć próby wydzielenia z edukacji międzykulturowej działań obejmujących, bądź edukację przeznaczoną dla mniejszości narodowych, służącą zachowaniu ich dziedzictwa kulturowego, umacnianiu tożsamości, bądź też edukację przeznaczoną dla przedstawicieli grup dominujących, nakierowaną na budowanie wrażliwości wobec potrzeb grup mniejszościowych. Wydaje się, że takie dychotomiczne spojrzenie, w którym uwzględnia się albo wyłącznie większość, albo tylko mniejszość, jest szkodliwe⁵⁹. Przynajmniej dlatego, że umacnia linie podziału, eksponując opozycyjność odmiennych grup kulturowych. Tymczasem warto zauważyć, że istnieje pilna potrzeba budowania takiego modelu, który miałby charakter uniwersalny i nie dzielił oddziaływać w obrębie edukacji międzykulturowej na te przeznaczone dla przedstawicieli kultur dominujących i te skierowane do reprezentantów grup kulturowo zdominowanych. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że model taki powinien uwzględniać różnice wynikające z nierównego statusu kultur. Jego najważniejszą częścią powinna być koncepcja budowania właściwych postaw wobec odmienności kulturowej i osób będących reprezentantami odmiennych kulturowo grup.

Stąd jako właściwe uznaje się takie postawy, które wyrażają się nie tylko w umiejętności dostrzegania tego, co wartościowe w innych niż własna grupach oraz wyrażania szacunku wobec takiej odmienności, ale również umiejętności wykorzystywania odmienności jako szansy rozwojowej. Różnice w takim ujęciu stanowią dodatkowe źródło efektywniejszego budowania siebie. Jak zauważa Lech Witkowski inni „nie mają obowiązku być takimi jak my, choć też szansą i ich i naszą jest zobaczenie, jaką wartość może nieść wzajemne otwarcie się na siebie”⁶⁰. Pierwszym krokiem jest właśnie dostrzeżenie takiej szansy, przekonanie się do tego, że odmienność kulturowa może posłużyć do ubogacenia siebie.

Postawy wobec odmienności mogą być diametralnie różne. Ten kto jest inny, obcy, może być zarówno wrogiem jak i przyjacielem⁶¹. Ważne jest, aby sprzyjać takim przekształceniom, które pozwolą traktować „obcego” jako przyjaciela a nie wroga. Danuta Markowska wskazując, że przeciwstawienie „swój-obcy” nie jest pojęciem klasyfikującym a jedynie kategorią kontekstualną, zaprezentowała modele ukazujące przekształcanie się obrazu obcego we: wroga, zasymilowanego-akulturowanego, przy-

⁵⁸ J. Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2000, s. 23.

⁵⁹ Podobną opinię wyraża Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004, s. 92.

⁶⁰ L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Uarlińska (red.), Toruń 1995, s. 20.

⁶¹ Bardzo znamienne dla ewolucji stosunków do obcego jest znaczenie greckiego słowa *ksenos*. Jak zaznacza Stefan Srebrny, znakomity znawca antyku, w starożytnej Grecji słowo to oznaczało i obcego i gościa, czego ślad znajdziemy w *Blagalnicach* Ajschylosa (zob. Ajschylos, *Tragedie*. Warszawa 1954). Dzisiaj greckie *ksenos* używane jest jedynie w odniesieniu do „obcego”, na przykład w terminie ksenofobia.

jaciela⁶². Autorka zauważa, że zanim uzna się obcego za wroga wcześniej jest on dziwny, niepokojący, anormalny, zagrażający. Jeżeli jednak obcego uzna się za interesującego (ciekawego) to z czasem staje się on stymulatorem do zrozumienia kondycji ludzkiej, złożoności otoczenia. Pogłębiona refleksja zbliża, emocje zmieniają swój charakter, co w konsekwencji może nawet prowadzić do tego, że dawny wróg zostaje przyjacielem.

Podobne stanowisko reprezentuje J. Nikitorowicz. Autor podkreśla, że wzmożone wzajemne oddziaływania i modyfikacje stylu życia związane z komunikacją międzygrupową doprowadzają do tego, że inny może przestać być obcym, nieznanym, wzbudzającym nieufność i lęk stać się znanym, ciekawym, twórczym i wartościowym⁶³. Zwrócenie uwagi na inne kultury może i powinno zaowocować również większym zainteresowaniem kulturą rodzimą. Poprzez zestawienie z odmiennością można uzyskać bardziej adekwatny obraz własnej kultury. Niektórzy autorzy twierdzą wręcz, że celem wielokulturowych spotkań jest zwrócenie uwagi na własną kulturę i jej wyeksponowanie⁶⁴. Inaczej mówiąc w edukacji międzykulturowej chodzi o to, aby uwzględnić wzajemne odnoszenia się do siebie różnych kultur, a nie tylko sterować i w swoisty sposób kontrolować ich istnienia obok siebie. Celem jest tu wzajemne wzbogacanie się. Istota tak pojmowanej edukacji tkwi w tym, że każda jednostka lub społeczność nie rozwija własnej tożsamości sama, lecz w interakcji z innymi, i interakcje te powinny stanowić możliwość wzajemnego wzbogacania się⁶⁵.

Zadaniem wychowawców jest więc przygotowanie dzieci i młodzieży do pozytywnego myślenia dotyczącego odmienności. Jeżeli to możliwe, właściwe nastawienie dotyczące obcych kultur powinno funkcjonować jeszcze przed kontaktem z nimi. Chodzi tu o podkreślenie, że każda kultura posiada swoją racjonalność, każda niesie ze sobą określone walory etyczne i estetyczne. Nie oznacza to jednak zrezygnowania z możliwości krytycznej analizy obcej kultury, gdyż – jak podkreślają niektórzy badacze – „byłoby to równoznaczne z jej ignorowaniem”⁶⁶. Tworzy się tu raczej przestrzeń do zaistnienia relatywizmu kulturowego. Różnica kulturowa nie podlega wartościowaniu w postaci hierarchizacji, co jednak nie oznacza całkowitego wyeliminowania krytycznego stosunku do tego, co odmienne kulturowo. Różnice takie nie muszą mieć trwałego charakteru, co jest typowe dla współczesności.

Podobny sposób myślenia obowiązywałby w kwestii, którą L. Witkowski nazywa potrzebą „unaocznienia przygodności w kulturze”⁶⁷. Dotyczy ona uświadomienia

⁶² D. Markowska, *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, [w:] *Oblicza peryferyjności*, T. Popławski (red.), Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994, s. 325.

⁶³ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 8.

⁶⁴ B. Hackl, *Vom Fremden und vom Eigenen*, [in:] *Miteinander lernen*, Innsbruck 1993, s. 8.

⁶⁵ L. Porcher, *Glanz und Elend des Interkulturellen?* [in:] *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*, M. Hohmann, H. H. Reich (hrsg.) Waxmann Wissenschaft, Munster – New York 1989, s. 35.

⁶⁶ C. Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, [in:] *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main 1993, s. 16.

⁶⁷ L. Witkowski, *Ambivalencje tożsamości...*, op. cit., Toruń 1995, s. 20.

uczniom, że ich usytuowanie kulturowe wynika ze splotu różnego rodzaju okoliczności, które mogłyby być inne (np. inne miejsce i czas urodzenia) i gdyby takie były to doświadczenia i zachowania tychże uczniów mogłyby być identyczne jak doświadczenia i zachowania „innych”. W związku z tym osadzenie kulturowe nie może stanowić powodu do wywyższania się nad innych lub poniżania kogokolwiek z racji jego odmienności kulturowej. Przy czym – jak podkreśla dalej Witkowski – to, co stało się naszym udziałem poprzez wrastanie w czasoprzestrzeń kulturową, powinno być odbierane jako wartościowe, nie może jednak stanowić „obowiązku dla innych”⁶⁸.

Bardzo ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej w wymiarze teoretycznym może być opracowanie zasad postępowania, które pozwolą zapobiegać konfliktom, „ślepej, emocjonalnej konfrontacji”⁶⁹. W takim ujęciu edukacja międzykulturowa stawia przed sobą ambitne zadanie „wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa wielokulturowego – niezależnie od ich pochodzenia i kultury jaką reprezentują – do życia i współżycia w po-nowoczesnym świecie, tak by zachowany został pokój społeczny, ale nie za cenę kolonizowania świadomości mniejszości przez dominującą większość”⁷⁰.

Wychodząc z założenia, że w opisach kultur podejmowanych przez antropologów od dawna obowiązującą praktyką jest określanie wartości typowych dla badanych kultur⁷¹ możemy założyć, iż jednym z celów edukacji międzykulturowej będzie podkreślenie, że odmienność zarówno w hierarchii wartości jak i ich strukturze, w różnych kulturach jest rzeczą absolutnie naturalną. W związku z tym należałoby konsekwentnie dążyć do zrewidowania obiegowych poglądów na temat „postępu kulturowego”. Jak zauważa Brunon Bartz, rozpowszechniony wśród niemieckich nauczycieli ewolucjonistyczny obraz rozwoju kultury sprawia, że często uważają oni za cywilizacyjną normę to, co występuje w ich kulturze. Wszelkie więc odstępstwa, np. w sposobie ubierania się, czesania czy wyrażania emocji, odmienne od przyjętych tradycyjnie w Niemczech, są uznawane za przejawy „zacofania” i stanowią powód do „misji cywilizacyjnej”⁷².

Obok zapobiegania fetyszyzowaniu ewolucyjnego sposobu pojmowania rozwoju cywilizacji istotne jest także redukcowanie eurocentrycznego widzenia porządku kulturowego świata. Przy tym w samej Europie ważnym zadaniem jest przezwyciężenie postawy eurocentrycznej przy jednoczesnym zachowaniu przywiązania do europejskich korzeni kulturowych, traktowanych jako fundament europejskich kultur narodowych i jako takie stanowiących naturalną płaszczyznę zrozumienia i dialogu. Równie

⁶⁸ Ibidem, s. 20.

⁶⁹ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997, s. 13.

⁷⁰ M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kregu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 101.

⁷¹ Zob. A. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s. 325.

⁷² B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania...*, op. cit., s. 12.

istotnym celem wydaje się uwrażliwienie na losy przedstawicieli mniejszych grup, słabszych pod różnymi względami od grupy (grup) dominujących.

Współczesność to nieuchronność kontaktów z odmiennością kulturową. Grupy kulturowe wchodząc ze sobą w interakcje tworzą różnego rodzaju stosunki. Jeżeli chodzi o typy współżycia różnych grup kulturowych, to za Alvinem Bertrandum, który wyodrębnił je jako rodzaje społecznych interakcji, można wymienić następujące typy: separatyzm, konfrontacja (konflikt), opozycja (rywalizacja), asymilacja (akulturacja, amalgamacja), akomodacja (podporządkowanie, kompromis, tolerancja), kooperacja (pluralizm kulturowy). Przy czym kooperacja może być formalna bądź nieformalna⁷³. Warto zwrócić uwagę na niesymetryczność wymienionych kategorii. Większość z nich dotyczy sytuacji, w których jedna grupa jest obiektem opresji ze strony drugiej⁷⁴. Wydaje się, że w edukacji należy większe znaczenie przywiązywać do tej strony interakcji, która związana jest z pozytywnym znakiem. Stąd analizując przyczyny ksenofobii, agresji wobec innych kulturowo, czy też dystansu dzielącego różne grupy warto większą uwagę poświęcić otwarciu, dialogowi czy wreszcie symbiozie kulturowej.

Traktowanie narodu albo jako zbiorowości politycznej albo kulturowej ma zasadnicze konsekwencje dla socjalizacji i wychowania. Niepoddawane refleksji różnice istniejące w dwu podejściach powodują w świadomości jednostek niebezpieczną kontaminację. Częstokroć deklarowanie, iż jest się członkiem narodu dotyczy jedynie sfery politycznej i ogranicza się do posiadania obywatelstwa. Jednocześnie tego rodzaju identyfikacje mają charakter etniczności primordialnej, czyli takiej, w której odszukujemy siebie „w różnych źródłach etnicznych, które **dziedziczymy** społecznie, które reprodukują się wraz z naszą sytuacją społeczną”⁷⁵. Takie automatyczne (z urodzenia) członkostwo w grupie uważane jest przez niektórych jako powód do wywyższania się ponad tych, którzy członkami grupy narodowej stali się w toku swego życia – czasami w wyniku świadomej konwersji. Tymczasem etykietalna i pozarefleksyjna tożsamość oparta tylko i wyłącznie na deklaratywnej identyfikacji prowadzi często do ksenofobii, rasizmu czy nacjonalizmu⁷⁶. Dzieje się tak zwłaszcza w większości państw europejskich, w których mamy do czynienia z wielowiekowym autochtonizmem i obecnością kulturowo definiowanych narodów. Do takich krajów niewątpliwie należy Polska. Nieco inna sytuacja panuje w państwach o proveniencji imigracyjnej (USA, Kanada, Australia), czy też w krajach z dominującą polityczną definicją narodu (Francja).

⁷³ Cyt. za A. Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 47.

⁷⁴ Zwraca na to uwagę m.in. T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.) przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Szczurek-Boruty, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 33.

⁷⁵ W. Żelazny, *Etniczność. Ład – Konflikt – Sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 89.

⁷⁶ W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001.

Niewątpliwie rozróżnianie etnicznej i politycznej definicji narodu wpływa na postawy wobec przedstawicieli innych grup narodowych. Wśród tychże postaw – po ich negatywnej stronie – najczęściej dyskutowane są etnocentryzm i nacjonalizm. W moim przekonaniu, jeżeli nacjonalizm rozważamy w wąskim rozumieniu, to oba pojęcia są sobie bliskie. Etnocentryzm często wymieniany jest jako jeden z typowych przejawów niechętnych zachowań wobec innych. Etnocentryzm kulturowy wiązany ze stereotypami i uprzedzeniami, zdaniem niektórych, oznacza swoistą „kulturową krótkowzroczność“, która każe z własnej kultury czynić „podstawę wartościowania“ innych kultur⁷⁷. Warto jednak podkreślić, że możemy mówić o dwu obliczach, czy odmianach tego zjawiska. Pierwsza z nich to etnocentryzm negatywny, który jest nacjonalizmem. W tym przypadku mamy do czynienia nie tylko z pozytywnym wartościowaniem dorobku kulturowego własnej grupy narodowej, ale jest to powiązane z jednoczesną deprecjacją dorobku innych grup. Niejednokrotnie wystarczy już – jak to zauważa J. Leoński – jedynie wartościowanie przedstawicieli jednych grup przez reprezentantów innych⁷⁸. Taki sposób koncentrowania się na własnej grupie często prowadzi do separatyzmu i wykluczania innych z zajmowanej przestrzeni, a tym samym wykluczania interakcji. To w tym kontekście uzasadniona jest opinia E. Gellnera, że nacjonalizm jest przede wszystkim zasadą polityczną, która głosi, że jednostki polityczne powinny pokrywać się z narodowymi. Niekiedy rosnące poczucie podmiotowości grup dotychczas zdominowanych rodzi postawy etnocentryczne z ich strony. Tak było np. z czarnym nacjonalizmem w Afryce i Ameryce. Na takie zjawisko zwraca uwagę L. Witkowski pisząc o realizacji w Stanach Zjednoczonych tzw. strategii etnocentryzmu. Zauważa on, że „strategia ta może być realizowana bardzo drastycznie“, a wówczas „mniejszości mogą tak agresywnie domagać się uwzględnienia przez większość swoich praw i swojej odrębności, że stają się często nosicielami takiej samej presji na dominację jak ta, której same uległy“⁷⁹. Mamy wtedy do czynienia z prostym odreagowaniem i przejęciem tych samych mechanizmów, które wcześniej były (lub ciągle są) przyczyną opresji.

Możemy jednak mówić także o etnocentryzmie pozytywnym. W tym przypadku skupianie się na wartościach charakterystycznych dla własnej grupy i nadawanie im znaczenia nie jest związane z deprecjonowaniem dorobku kulturowego innych. Tego rodzaju etnocentryzm jedynie eksponuje podłoże kulturowe własnej grupy odnosząc się z szacunkiem dla dorobku innych. Oczywiście taka sytuacja może mieć miejsce wtedy, kiedy etniczność stanowi wartość przy budowaniu narodowej identyfikacji. Etnocentryzm pozytywny jest więc związany z internalizacją kultury własnej grupy, nie tylko z jej poznaniem, ale także uznaniem za własną, podczas kiedy dorobek kulturowy

⁷⁷ B. Kielar, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne*, F. Grucza (red.), Wydawnictwa UW, Warszawa 1989, s. 55.

⁷⁸ J. Leoński, *Nacjonalizm młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 61.

⁷⁹ L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości...*, op. cit., Toruń 1995, s. 22.

innych pozostaje jedynie na poziomie wiedzy o nim. Stąd już blisko do nieco innego spojrzenia na patriotyzm i wychowanie patriotyczne. Budowanie emocjonalnego związku między dziedzictwem kulturowym a identyfikacją narodową wcale nie musi być konfrontacyjne. Ważne jest – aby realizując to, dostrzegać również inne niż narodowa perspektywy, w tym europejską i regionalną. Etnocentryzm pozytywny, w którym przykładając duże znaczenie do kultury własnej grupy etnicznej nie czynimy tego kosztem innych grup jest znanym nam dobrze patriotyzmem. Właśnie takie rozumienie patriotyzmu znajdujemy także w rozważaniach Karola Wojtyły na temat tożsamości⁸⁰.

Istotne jest jednak, aby grupa narodowa nie była jedyną kulturową grupą odniesienia, nawet wówczas, gdy nie jest ona wywyższana ponad inne. John Dewey zauważył, że w wychowaniu należy przede wszystkim podkreślać wszystko to, co zespala ludzi w działaniu na rzecz wspólnych im celów, niezależnie od wszystkich uwarunkowań. Mówienie o konsekwencjach konfliktów, choćby było ono najbardziej obrazowe i przerażające na nic się zda. Ta zasada podkreślania wspólnych ponadnarodowych celów jest zdaniem Deweya podstawą do kształtowania takiego sposobu myślenia, zgodnie z którym „suwerenność narodu byłaby pojmowana jako coś wtórnego i przejściowego w porównaniu z pełniejszą bardziej twórczą i wolną wspólnotą wszystkich ludzi”⁸¹. A wówczas nie ma miejsca na jakikolwiek rodzaj etnocentryzmu. Jednak w sytuacji, w jakiej się znajdujemy na obecnym etapie ważne jest podkreślenie, że możliwe do przyjęcia są tylko takie podejścia, w których duma z własnej przynależności narodowej nie wyklucza poszanowania innych i partnerskiego korzystania z ich dorobku.

Na marginesie warto zauważyć coraz częstsze przenikanie do literatury polskiej anglosaskiego rozumienia nacjonalizmu. Dotyczy ono ujęcia kulturowego narodu i obejmuje zarówno to, co nazwano etnocentryzmem negatywnym jak i etnocentryzm pozytywny. W połączeniu z niechęcią, z jaką wielu autorów stosuje dziś (dla wielu anachroniczny) termin patriotyzm, mamy wiele przykładów dość bezkrytycznego przeniesienia anglosaskiej wizji nacjonalizmu na polski grunt. Jako jeden z pierwszych uczynił to skądinąd znakomity znawca polskiej historii i kultury Norman Davies w swojej książce *BOŻE IGRZYSKO*. Otóż wśród polskich nacjonalistów umieszcza on Joachima Lelewela i Fryderyka Chopina⁸². Stosuje także terminy „nacjonalizm powstańczy” i „nacjonalistyczna konspiracja” w odniesieniu do powstań 1830 i 1863 roku i zjawisk społecznych z nimi związanych⁸³. Przy czym autorowi nie jest obcy termin patriotyzm, którego również używa – choć zdecydowanie rzadziej w innych partiach tej samej książki⁸⁴.

⁸⁰ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005, s. 73.

⁸¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 136.

⁸² N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, (autoryzowany przekład – Elżbieta Tabakowska), Znak, Kraków 2000. s. 531.

⁸³ Ibidem, s. 538 i nast.

⁸⁴ Ibidem, s. 529.

Bezkrytyczne używanie terminu nacjonalizm za anglosaskimi autorami nie uwzględnia pułapek, w jakie wpadali oni sami raz stosując go jako termin neutralny, innym zaś razem nazywając negatywne zjawiska społeczne. Jak pisze Miroslav Hroch, dotyczyło to zarówno Ernsta Gellnera jak i wcześniejszych autorów, klasyków socjologii narodu Eryka Hobsbawma i Benedykta Andersona oraz wielu innych⁸⁵. Stąd też wyraźnie opowiadam się za tymi anglosaskimi autorami (m.in. Leonard Doob, Raphael Samuel), którzy uważają tak szerokie stosowanie terminu nacjonalizm za źródło nieporozumień i proponują ograniczanie jego znaczenie tylko do oznaczenia narodowego egoizmu⁸⁶. Natomiast w przypadku pozytywnych przejawów identyfikacji z narodem proponują oni powrót do – dobrze osadzonego w polskiej świadomości, choć nieco zapomnianego i zepchniętego na margines rozważań – terminu patriotyzm. Termin ten – chociaż zdecydowanie rzadziej – pojawia się także w literaturze anglosaskiej⁸⁷.

Otwarcie się na inne kultury jest nie tylko pożądane, ale wręcz konieczne. Nie jest już dziś możliwe, aby ograniczać się jedynie do własnej, choćby mającej największy zasięg kultury. Należy też podkreślić, że nie chodzi tylko o to, aby odmienność „tolerować”⁸⁸, lecz aby się dzięki niej wzbogacać i odnajdywać bardziej siebie. Takie widzenie współistnienia kultur dostrzegamy u wielu myślicieli. Hans Georg Gadamer w *DZIEDZICTWIE EUROPY* nazywa rzeczy po imieniu, twierdząc, że w prawdziwym wychowaniu „inny” powinien być dla nas zwierciadłem, w którym możemy się przejrzeć⁸⁹. Ta nośna metafora może stanowić osnowę wszelkich oddziaływań w zakresie relacji międzykulturowych. Tak jak inni ludzie mogą być dla nas probierzem wartości czy ułomności, tak inne kultury stanowić mogą zwierciadła, w których odbija się nasza własna⁹⁰.

W podobnym duchu pisał też Vladimir Bibler: „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”⁹¹. Ten sposób myślenia dotyka istoty międzykulturowości w jej egzystencjalnym wymiarze. Jean Paul Sartre pisał, że aby poznać prawdę o sobie

⁸⁵ M. Hroch, *Małe narody Europy...*, op. cit., s. 104.

⁸⁶ Ibidem, s. 106.

⁸⁷ M. Viroli, *For Love of Country: an Essay on Patriotism and Nationalism*, Clanderon Press, Oxford 1995.

⁸⁸ O potrzebie odejścia od pojmowania tolerancji jako remedium na wszelkie dolegliwości w kontaktach z innymi pisałem szerzej [w:] M. Sobecki, *Tolerancja jako wartość w edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Gajda, J. Izdebska, *Kultura – Wartości – Kształcenie – wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, WSSM Suwałki, Suwałki 2004.

⁸⁹ H. G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992.

⁹⁰ A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 15.

⁹¹ V. S. Bibler, *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982, s. 187.

należy „przejsć przez innego”. Inny jest niezbędny dla naszej egzystencji⁹². Z kolei za L. Witkowskim chciałbym przywołać myśl Michała Bachtina, że „nie ma w człowieku wewnętrznego, suwerennego terytorium. On wszystek znajduje się na granicy, patrząc w głąb siebie, patrzy w oczy innemu lub oczyma innego”⁹³. Tak więc przestrzeń spotkania z Innym, przestrzeń interakcji i dyfuzji jest równocześnie przestrzenią kreowania tożsamości. A ponieważ tożsamość nie jest nam dana raz na zawsze konieczne jest podkreślenie, że to właśnie dzięki Innemu nasza tożsamość jest ciągle aktualizowana⁹⁴. Tę samą perspektywę, ale w ujęciu grupowym, prezentował ks. Józef Tischner pisząc: „Ten tylko trwa w historii, kto pokonuje czas tworzeniem własnej kultury. Ale własnej kultury nie tworzy się w próżni. Własną kulturę tworzy się z inspiracji kultur sąsiednich”⁹⁵. Nie ma więc tożsamości bez obecności Innego, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i grupowym.

Na poprzednich stronach uzasadniliśmy jakiego rodzaju postawy i dlaczego należy uznać za pożądane. Obecnie skupimy się na sposobach wpływania na postawy tak, aby przybrały one pożądaną postać. Warto tu przywołać teoretyczną koncepcją zmiany postaw, jaką jest teoria Rosenberga⁹⁶ nawiązująca do koncepcji równowagi poznawczej. Zgodnie z tą teorią, postawa zawiera w sobie elementy, którymi są po pierwsze – przekonania o tym, że przedmiot postawy pozwala na realizację określonych wartości albo uniemożliwia ich osiągnięcie, po drugie – uczucia wywołane przez przedmiot postawy. Zdaniem autora teorii oba elementy mają tendencję do pozostawania z sobą w harmonii. Główna teza tej teorii zawiera stwierdzenie, że ponieważ oba elementy postawy (przekonania i uczucia) pozostają ze sobą w harmonii, to zmiana jednego z nich musi z konieczności prowadzić do określonej zmiany drugiego elementu. Jeżeli wpłyniemy na zmianę czyjegós przekonania, z przekonania, że przedmiot postawy pozwala na osiągnięcie pożądaných wartości, na przekonanie, że uniemożliwia ich osiągnięcie, to wtedy uczucie wobec przedmiotu postawy zmieni swój znak z pozytywnego na negatywny. Z kolei gdy uda się zmienić czyjeś negatywne uczucia wobec przedmiotu postawy na pozytywne, to wraz z tym wystąpi zmiana przekonań. Istnieją więc trzy drogi zmiany postaw: przez zmianę uczuć, przekonań, bądź jednych i drugich jednocześnie⁹⁷.

Zmiana przekonań z neutralnych bądź negatywnych na pozytywne odbywa się zazwyczaj poprzez przekazywanie osobom, których postawy chcemy zmienić, określonych informacji. Informacje te muszą oznaczać, że przedmiot postawy może

⁹² “pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l’autre. L’autre est indispensable à mon existence, aussi bien d’ailleurs qu’à la connaissance que j’ai de moi” – J. P. Sartre, *L’existentialisme est un humanisme*, za: M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996, p. 39.

⁹³ Cyt. za L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1991, s. 106.

⁹⁴ „(...) identité requiert l’existence d’un autre: de quelqu’un d’autre, dans une relation grace à laquelle s’actualise l’identité de soi” – R. D. Laing, *Soi et les autres*, Gallimard, Paris 1971, p. 99.

⁹⁵ J. Tischner, *Wstęp*, [w:] A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 10.

⁹⁶ S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981, s. 268.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 269.

wpływać na poprawienia możliwości realizacji wartości, ważnych dla osób, których postawy chcemy zmienić. Inny musi więc stać się dla nas atrakcyjnym, posiadającym możliwości wzmocnienia naszej tożsamości. W tym duchu pisał ks. J. Tischner: „zamiast o tolerancji, wołałbym powiedzieć o wzajemności. Wzajemność oznacza, że każdy pozostaje sobą dzięki drugiemu. My – dzięki Wam, Wy – dzięki Nam. Jesteśmy nie tylko ze sobą, ale i dla siebie”⁹⁸. Taka sytuacja, w której współistniejemy jako reprezentanci różnych kultur, wzajemnie na siebie wpływając, odnosząc obopólne z tego korzyści, ale jednocześnie pozostając cały czas sobą jest symbiozą kulturową. Ważnym elementem symbiozy są zapożyczenia. Są one czymś absolutnie normalnym. Dopóki istnieje wewnętrzne przeświadczenie o związku z grupą, zbudowane na solidnym fundamencie zinternalizowanej kultury grupy odniesienia, dopóty interakcja kultur o charakterze symbiozy i związane z nią zapożyczenia nie stanowią zagrożenia tożsamości.

Podobne podejście znajdziemy w modelu Milтона Benneta⁹⁹, którego zwolennikiem w polskiej pedagogice jest m.in. Dorota Misiejuk¹⁰⁰. Według autora proces budowania wrażliwości międzykulturowej przebiega od zaprzeczania istnieniu różnic poprzez opieranie się zróżnicowaniu kulturowemu, a następnie minimalizowanie jego znaczenia, aż po akceptację różnorodności oraz adaptację i integrację różnorodności. Mamy więc przejście od postaw o charakterze etnocentrycznym poprzez postawy związane z tolerancją aż do postaw opartych na dialogu i wymianie wartości. Chciałbym tu zaakcentować aktywne wyjście naprzeciw różnorodności kulturowej, będące zdecydowanie czymś więcej niż przyzwoleniem na jej istnienie. Tylko takie podejście może stanowić źródło optymizmu w projektowaniu przyszłości pedagogiki w analizowanym obszarze.

1.1.2.2. Budowanie tożsamości kulturowej jako źródła poczucia bezpieczeństwa i warunku koniecznego otwarcia na odmienność kulturową

Intensywne zmiany, których jesteśmy uczestnikami, rodzą liczne zagrożenia dla funkcjonowania człowieka. W swoich publikacjach wskazuje na nie m.in. J. Nikitorowicz. Jego zdaniem, źródłem zagrożeń są procesy modernizacji, transformacji i globalizacji prowadzące do „nieprzewidywalnych zmian”¹⁰¹. Tego rodzaju procesy prowadzą do stanów niepewności, chwiejności czy wręcz zagrożenia tożsamości. Tymczasem, aby kształtować pożądane postawy wobec odmienności należy najpierw zadbać o własną tożsamość. Bardzo często sięgając do rdzenia oddziaływań edukacyjnych w sferze

⁹⁸ J. Tischner, *Wstęp*, op. cit., s. 11.

⁹⁹ M. Bennet, *Towards etnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, [in:] *Education for the intercultural experience*, M. R. Page (ed.), Intercultural Press, Yarmouth 1993, p. 29.

¹⁰⁰ D. Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005 s. 84-86.

¹⁰¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 13.

międzykulturowej podkreśla się nie tylko brak sprzeczności między otwieraniem się na odmienność a pogłębianiem związku z własną grupą odniesienia, lecz zwraca się też uwagę, że lepsze poznanie i przyswojenie dorobku **innych** kultur, może przebiegać dopiero na „fundamencie głębokiego przeżycia własnej kultury”¹⁰².

Brak zdecydowanej kulturowej grupy odniesienia w okresie późnej adolescencji – czy nawet wczesnej dorosłości – może prowadzić do stanu społecznej i kulturowej anomii. W takiej sytuacji ukazywanie dorobku innych kultur – także (a może przede wszystkim tych sąsiedzkich) – może nieść za sobą dwojakiego rodzaju niebezpieczeństwo. Po pierwsze może wywoływać reakcje obronne. Wszak instynktowne niemalże bronienie swoich pozycji, angażuje emocje zwłaszcza wtedy, kiedy brak argumentów w postaci zinternalizowanej wiedzy kulturowej, czyli treści kultury poznanych i uznanych za własne, tworzących uwewnętrznione uniwersum kulturowe nazywane przez A. Kłoskowską walencją kulturową. Negatywne, emocjonalne reagowanie na odmienność – oparte na agresji i bezrefleksyjnym odrzuceniu, najczęściej cechuje osoby bardzo słabo zakorzenione w kulturze pochodzenia.

Po drugie – możliwa jest inna reakcja. Brak zakorzenienia tworzy swoistą pustkę, próżnię, która musi zostać wypełniona. Jeżeli nie wystąpi przedstawiony wyżej syndrom obronny wówczas bardzo prawdopodobna jest konwersja. To co inne, zwłaszcza zaprezentowane w korzystnym świetle, w sytuacji braku zakorzenienia może okazać się niezwykle atrakcyjne. Czasem zupełnie zewnętrzne i drugorzędne atrybuty nowo poznanej kultury przyciągają – zwłaszcza młodych ludzi – niezwykle szybko. Przy tym, im większy dystans dzieli kulturę pochodzenia i kulturę nową, tym skutki konwersji na dłuższą metę są bardziej dramatyczne. W najlepszym przypadku możemy tu mieć do czynienia ze zjawiskiem, które Martine Abdallah-Pretceille nazywa mimetyzmem kulturowym, prowadzącym do efektu kameleona¹⁰³. Polega on na identyfikowaniu się z każdym atrakcyjnym innym w zależności od sytuacji.

Uwzględniając powyższe z całym naciskiem należy podkreślać, że droga ku innemu prowadzi przez poznanie samego siebie, własnego dziedzictwa kulturowego. Podstawowym warunkiem realizacji idei edukacji międzykulturowej jest dbałość o własną tożsamość, zwłaszcza w jej kulturowym wymiarze. Takie stanowisko jest coraz częściej obecne wśród polskich nauczycieli¹⁰⁴. Uznają oni, że jedyną możliwością uniknięcia Scylli ksenofobii i Charybdy konwersji jest zdrowa tożsamość kulturowa. Jej podstawą jest: po pierwsze wielowymiarowość i wewnętrzna homeostaza; po drugie internalizacja, czyli taki stan, w którym treści kulturowe i odpowiadające im wartości zostaną zaakceptowane i uznane za własne przez jednostkę; po trzecie wreszcie otwartość, czyli skłonność do wchodzenia w interakcje z Innym. Ten trzeci aspekt najwyraźniej podkreśla francuski badacz problematyki Selim Abou, kiedy pisze, że „tożsamość

¹⁰² T. Szkołut, *Tożsamość jednostki a kulturowy „horyzont znaczenia”*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury*, UMCS Lublin 1999, s. 333.

¹⁰³ M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996, p. 154; Idem, L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris 1996.

¹⁰⁴ E. Nasalska, *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000 nr 1.

kulturowa jest żywą dialektyką mnie i innego, inaczej mówiąc jestem tym bardziej sobą im bardziej jestem otwarty na innego”¹⁰⁵.

Wielowymiarowość zaś obejmuje przede wszystkim zdolność do postrzegania siebie jako członka różnych wspólnot kulturowych, zorganizowanych na wielu poziomach i obejmujących różną liczbę członków. Najmniejszymi wspólnotami kulturowymi są zazwyczaj wspólnoty lokalna i regionalna. Poczucie związku z regionem nabiera ostatnio coraz większej wagi w oddziaływaniach edukacyjnych i w oficjalnej polityce oświatowej¹⁰⁶. Oczywiście wspólnotą ciągle najsilniej eksponowaną w działaniach kulturalizacyjnych jest naród. Zwłaszcza w ostatnich dwu stuleciach kształtowanie tożsamości narodowej stanowi jedno z podstawowych zadań systemów edukacyjnych. Wokół narodu jako wspólnoty kulturowej ogniskują się działania kulturalizacyjne zarówno szkoły jak i rodziny, zwłaszcza w zakresie tego, co obejmuje wychowanie patriotyczne. Niektórzy skłonni są wręcz twierdzić, że „żyjemy w świecie znacjonalizowanym”¹⁰⁷. I wreszcie tożsamość europejska, to zadanie stosunkowo nowe, choć faktycznie od dawna realizowane w szkołach. Wymaga jednak redefinicji i zmian akcentów. Tożsamość europejska musi być bardziej świadomie oparta na poczuciu przynależności do grupy dysponującej takim samym rdzeniem wartości i reprezentujących je symboli. Tymczasem wciąż dominuje perspektywa stricte polityczna. Bycie Europejczykiem dla wielu ludzi w Polsce oznacza bycie obywatelem państwa należącego do Wspólnoty Europejskiej. Identyfikacja obywatelska dzierży tu zdecydowany prymat nad identyfikacją kulturową. Co prawda w szkole od dawna realizowane są treści związane z kulturowymi fundamentami Europy, ale idea wspólnoty kulturowej nie jest wyraźnie eksponowana, bądź też nie przykłada się do niej wagi. W ten sposób uczeń do końca nie wie dlaczego zmuszany jest do uczenia się o „nudnych starożytnych Grekach i Rzymianach”.

W każdym z tych wymiarów: regionalnym, narodowym i europejskim budowanie tożsamości musi odbywać się z uwzględnieniem odmienności. Tożsamość grupowa zawsze konstruowana jest ze świadomością istnienia innej grupy. Przy czym opozycja nie może nosić znamion konfrontacji, ale raczej zestawiania cech specyficznych. Ważnymi katalizatorami budowania tożsamości z wykorzystaniem różnicy kultur są umiejętność wychodzenia na pogranicza oraz wrażliwość międzykulturowa¹⁰⁸. Efektem oddziaływań w tej mierze jest wielowymiarowa tożsamość kulturowa. Jak podkreśla D. Markowska zyskujemy ją „w procesie wychowania, samowychowania i uczestnictwa

¹⁰⁵ S. Abou, *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981, p. 44.

¹⁰⁶ *O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, MENiS – Biblioteczka Reformy nr 24, Warszawa 2000, s. 16.

¹⁰⁷ T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 40.

¹⁰⁸ Zob. D. Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 84.

społecznego”, ale także „współdziałania i konfliktów”¹⁰⁹. Autorka zauważa także, że konsekwencją postrzegania tożsamości kulturowej jako ciągłego procesu, który można diagnozować w określonym punkcie kontinuum czasowego, jest także powinność zachowywania dotychczasowego stanu, lecz rozwój. Postulat ów ma charakter *stricte* pedagogiczny, albowiem nawiązując do teoretycznej refleksji wyraźnie wskazuje na powinności związane z działaniem.

Na tożsamość europejską można także patrzeć jako na tę sferę, która wychodzi poza (ponad) sferę narodową. Jak pisze J. Nikitorowicz dla wielu młodych ludzi niezwykle ważna jest dzisiaj możliwość łączenia wartości rdzennych – podstawowych z uniwersalnymi, globalnymi¹¹⁰. Wydaje się, że świadomość przynależenia do europejskiej wspólnoty kulturowej jest ważnym krokiem do realizacji tego zadania.

1.1.2.3. Oferowanie wiedzy wielo- i międzykulturowej oraz przygotowanie do jej upowszechniania

Wiedza międzykulturowa opiera się na uwzględnianiu różnych punktów widzenia. Zawiera podstawowy paradygmat dokonania wysiłku spojrzenia na wspólną rzeczywistość oczyma interlokutora reprezentującego odmienną tradycję. Zwłaszcza dotyczy to kwestii, w których kultury zachodzą na siebie zarówno terytorialnie jak i temporalnie. Z takim zjawiskiem mieliśmy do czynienia przez wieki w naszej części Europy. Oczywiście – w sytuacji daleko idących różnic – często nie jest możliwe znalezienie kompromisu i wspólnego stanowiska. Jednak już znajomość optyki reprezentowanej przez sąsiada stanowi pierwszy krok do dialogu i zrozumienia.

Jak wykazały wyniki badań eksperymentalnych prowadzonych przez Barbarę Weigl dostarczanie dzieciom wiedzy wielokulturowej powoduje silne i systematyczne efekty w postaci przypisywania przez nie większej ilości zalet i wad przedstawicielom innych grup narodowych niż było to w przypadku dzieci niepoddanych oddziaływaniom czynnika eksperymentalnego¹¹¹. Wskazuje to na zwiększanie się różnic wewnątrzkategoriowych w postrzeganiu innych, a tym samym osłabieniu stereotypów. Przy czym efekty nie dotyczyły tylko i wyłącznie grup etnicznych i narodowych uwzględnionych w procedurze eksperymentalnej, ale także innych. Można więc mówić o efekcie generalizacji, czyli że przewartościowanie swego stosunku do jednej grupy, może pociągać za sobą zmianę postawy do innych.

To, że wiedza na temat specyfiki innych grup zmienia postawy wobec odmienności kulturowej jest jednym z aspektów edukacji międzykulturowej. W zasadzie budowanie takiej wiedzy opiera się o uznawanie pluralizmu oraz relatywizmu kulturowego.

¹⁰⁹ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

¹¹⁰ J. Nikitorowicz, *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Kultura – Wartości – Kształcenie: wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, J. Gajda, J. Izdebska (red.), Suwałki 2004, s. 32.

¹¹¹ B. Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995, s. 84.

W takim ujęciu przedstawiamy wiedzę o kulturach, które istnieją obok siebie, niejako równolegle, pomijając aspekt interakcji¹¹². Zwykle w takich przypadkach oddziaływania edukacyjne koncentrują się na treściach specyficznych, których reprezentantami są symbole stanowiące według P. Boskiego kryterialne atrybuty stanowiące o przynależności do danej grupy kulturowej¹¹³.

Zupełnie inaczej jest w przypadku treści o charakterze międzykulturowym. Są one charakterystyczne dla interferencyjnego pogranicza kultur. Możemy mówić o istnieniu tychże treści jedynie w przypadku interakcji zachodzących między systemami kulturowymi dwu lub więcej – wchodzących z sobą w interakcje – grup. W takich przypadkach trudno nieraz zdecydować, do której z grup należy przypisać określony element. W każdym z takich przypadków znajdujemy wdzięczne pole do analiz dla edukacji międzykulturowej. Panujące do tej pory zawłaszczanie symboli-atrybutów przez jedną z grup należy zastępować wnikliwym rozpatrywaniem ich złożonej proveniencji. Ważnym instrumentem takiej analizy powinna być z jednej strony teoria wielowymiarowej tożsamości społeczno-kulturowej z drugiej zaś zasadniczy paradygmat symbolicznego interakcjonizmu nakazujący interpretację wytworów działającego aktora z jego własnej perspektywy. Trzeba więc nabywać umiejętności swoistej kulturowej empatii, wczuwając się w sytuację twórcy przekazu, a zwłaszcza w kontekst kulturowy, który towarzyszył generowaniu wytworu.

Takie spojrzenie, w którym uczymy się analizowania relacji międzykulturowych, czy nawet praktycznego zagłębiania się w nich zaprezentował swego czasu Jacques Demorgon¹¹⁴. Sformułowane przez autora zasady wchodzenia w relacje międzykulturowe dotyczą: po pierwsze – uświadamiania sobie wspólnych cech, zachowań czy symboli; po drugie – określonej wrażliwości i emocjonalności pozwalających na znoszeniu napięć czy wręcz międzykulturowego szoku; po trzecie – kreatywnego wykorzystania zrytualizowanej pokojowej rywalizacji (w rodzaju rywalizacji sportowej) dającej ujście naturalnej potrzebie konkurowania.

Wyzbycie się jednowymiarowego spojrzenia na powstawanie kryterialnych nawet atrybutów daje nam szansę na dialog z reprezentantami innych grup roszczących sobie prawo do wyłączności w traktowaniu określonego wytworu jako elementu własnego dziedzictwa kulturowego. Najbardziej klasycznym przykładem dla nas jest INWOKACJA W PANU TADEUSZU. Konstruktywny dialog polsko-litewski w dziedzinie określania przynależności kulturowej utworu Mickiewicza jest możliwy tylko wówczas jeżeli oby-

¹¹² Zdarza się to czasami także na wschodnim pograniczu Polski o czym pisze Jolanta Muszyńska – J. Muszyńska, *Autoidentyfikacje jednostki a kompetencje komunikacyjne do kultury Innego*, [w:] *Otázky narodní identity, determinanty a subjektivní vnímání v podmínkách současné multietnické společnosti, Slezský ústav slezského zemského muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2001.

¹¹³ Zob. P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

¹¹⁴ J. Demorgon, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989, p. 87.

dwie strony zrezygnują z ortodoksyjnego wyłączenia innych niż własne kulturowych wpływów na powstawanie dzieła. Nie można popełniać elementarnego grzechu analizowania tego co działo się przed dwoma stuleciami z dzisiejszej perspektywy. Faktem podstawowym jest choćby nieistnienie wówczas samodzielnych tworców państwowych takich jak Polska czy Litwa. Natomiast należy uwzględnić w analizie współczesne instrumentarium pojęciowe. W typ przypadku kluczowe wydaje się rozróżnienie na ojczyznę prywatną i ideologiczną.

Innym najbardziej chyba zaniedbanym obszarem, wymagającym wyraźnych działań edukacyjnych w sferze budowania wiedzy jest obszar zintegrowanej kultury europejskiej. W wielu krajach w nauczaniu humanistycznym w niedostatecznym stopniu wskazuje się na *differentia specifica* kultury europejskiej, akcentując konkretne wytwory jako atrybuty kryterialne europejskiej zbiorowości kulturowej. Zbyt często odnieść można wrażenie, że podczas szkolnego nauczania historii, literatury czy wiedzy o sztuce konkretne treści są wykorzystywane przez nauczycieli jako zestaw niepowiązanych ze sobą elementów. Zbyt rzadko podkreśla się choćby rolę greckiego antyku w wykreowaniu europejskiej tożsamości. Przy czym ważne jest, aby nie ograniczać się jedynie do opisu poszczególnych wytworów – symboli. Chodzi tu przede wszystkim o wskazanie jak owe symbole funkcjonują w kulturze europejskiej przez cały czas jej trwania, a przez to ukazania znaczenia, jakie mają one dla mieszkańców kontynentu.

1.1.2.4. Umiejętności upowszechniania wiedzy oraz kształtowania postaw czyli metodyka

Działanie w zakresie edukacji międzykulturowej jest często związane z unikaniem groźących niebezpieczeństwa. Pedagodzy zmuszeni są do balansowania między Scyllą nacjonalizmu i Charybdą globalizacji i uniformizacji, wskazywania na rolę właściwie pojmowanego relatywizmu kulturowego, któremu najbardziej zagrażają konteksty zawłaszczające. Klasycznym przykładem jest tu „ustalenie” narodowości wielkich ludzi z przeszłości, znaczących dla określonych grup etnicznych. Z tej perspektywy często szuka się odpowiedzi na pytania: jakiej narodowości był Mickiewicz, albo czy Jagiełło był Białorusinem? Pomijając kwestię zasadności tych czy innych pytań o podobnym charakterze warto wyposażać ludzi żyjących na pograniczu w wiedzę, która ma charakter międzykulturowy. Wiedza taka przede wszystkim wskazuje na rozbudowane i wielowymiarowe kulturowo konteksty.

Warto zwrócić uwagę na to, że edukacja międzykulturowa wymaga otwartości na inne społeczności i ich kultury¹¹⁵. Nie wystarczy wiedzieć tylko o tym co stanowi istotę sąsiedniej kultury. Konieczne jest zauważanie tego, co jest częścią wspólną, co wynika z wzajemnych – świadomych i nieświadomych – zapożyczeń. Ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest wykorzenianie postaw związanych z zawłaszczaniem

¹¹⁵ T. Lewowicki, *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn – Warszawa 2005, s. 19.

symboli kulturowych na pograniczu. Zadanie to wiąże się z umiejętnością pogłębionej refleksji dotyczącej rzeczywistości kulturowej wzajemnie przenikających się przestrzeni symbolicznych. Niezbędne jest tu wykorzystanie tego, co w interakcjonizmie nazywane jest „przyjmowaniem perspektywy działającego aktora”, czyli uwzględnianie szeroko rozumianego kontekstu powstawania faktów kulturowych, z podkreśleniem wzajemnego oddziaływania symbolicznych przestrzeni kulturowych.

Metodyczne kształtowanie umiejętności takiego postrzegania rzeczywistości kulturowej mieści się wśród podstawowych zadań edukacji międzykulturowej. Powinno ono być realizowane od najwcześniejszych etapów edukacji, aż po Uniwersytety Trzeciego Wieku. Jednak najważniejsze jest przygotowanie nauczycieli. Nauczyciele traktowani jako profesjonalni edukatorzy powinni dysponować międzykulturową wrażliwością, która pozwoli im otwierać umysły uczniów na poznawanie złożoności kulturowej świata. Aby to osiągnąć nie wystarczy unikać stereotypowego myślenia, konieczny jest trening oparty na solidnej wiedzy z zakresu podstaw edukacji międzykulturowej i zróżnicowania w obrębie poszczególnych kręgów kulturowych.

Przykład programu uwrażliwiania kulturowego proponuje w swojej najnowszej książce Jerzy Nikitorowicz¹¹⁶. Jak podkreśla autor, proponowany przez niego program opiera się na istotnej zasadzie: potrzebie bazowania na kulturze własnej oraz aktywnej współpracy osób znaczących. Istotą programu jest wychodzenie ku Innemu wsparte na akceptacji i pozytywnej waloryzacji własnej kultury. Zawiera on cykl działań przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Wcześniej podobne programy przygotowano i wdrożono na pograniczu polsko-niemieckim w Opolu. Program był skierowany do uczniów nauczania początkowego i dotyczył podstawowej kwestii w relacjach interetnicznych czyli modyfikacji stereotypów i uprzedzeń. Jego przebieg oraz efekty zostały zaprezentowane przez Barbarę Weigl¹¹⁷. Nad programem rewitalizacji tożsamości w wymiarze regionalnym pracuje od wielu lat Kazimierz Kossak-Główczewski. Jako jeden z pierwszych w Polsce kładł nacisk na dowartościowanie sfery regionalnej w konkretnych działaniach pedagogicznych. Podkreślał, że „istniejące realnie społeczne różnorodności zamykane są ciągle w kategoriach państwa narodowego”¹¹⁸. Współ z Witoldem Bobrowskim autor zrealizował konkretny program funkcjonowania szkolnictwa kaszubskiego. Jednym z konkretnych efektów tego programu jest fakt, że język kaszubski jest dziś językiem, z którego można zdawać egzamin maturalny.

Do bardzo interesujących działań metodycznych z zakresu edukacji międzykulturowej prowadzonych poza ośrodkami uniwersyteckimi należy zaliczyć przedsięwzię-

¹¹⁶ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

¹¹⁷ B. Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, [w:] M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń 1995 oraz *Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998.

¹¹⁸ K. Kossak-Główczewski, *Sytuacja edukacyjna w subgrupach narodu na przykładzie Kaszubów: region, akulturacja, tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995, s. 87.

cia Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach oraz Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” w Lublinie. W obu miejscach prowadzi się ożywioną i szeroko zakrojoną działalność, w której ważne miejsce zajmuje nawiązywanie do dziedzictwa wielokulturowej Rzeczypospolitej.

1.1.2.5. Integracja mniejszości w ramach wielokulturowego społeczeństwa

Jednym z zasadniczych celów edukacji międzykulturowej wydaje się być również kształtowanie właściwych zasad współżycia między przedstawicielami różnych kultur. Mit jednorodności kulturowej został dziś ostatecznie pogrzebany. Jesteśmy zdani na życie w społecznościach bardziej lub mniej zróżnicowanych kulturowo. Czy będą to autochtoni czy też imigranci, osoby o odmiennych korzeniach kulturowych będą coraz wyraźniej zaznaczać swoją obecność. Należy, więc wypracować grupowe strategie współlistnienia większości i wielu mniejszości kulturowych. Owe strategie mogą przybierać różną postać. Zdaniem Andrzeja Sadowskiego – socjologa od wielu lat zajmującego się pograniczem kultur – charakter międzyetnicznego współżycia rozumianego jako „całokształt trwałych interakcji między dwiema lub więcej grupami etnicznymi odbywających się na określonym obszarze” może być analizowany z perspektywy teorii asymilacji, teorii tygla (melting pot) oraz teorii pluralizmu kulturowego¹¹⁹. Według teorii asymilacji, zróżnicowanie etniczno-kulturowe z biegiem czasu zanika poprzez tworzenie się społeczeństwa jednolitego kulturowo i etnicznie. Przy czy owo zanikanie różnic spowodowane jest **celową** redukcją cech specyficznych kultur odmiennych od dominującej. Asymilacja związana jest ze świadomym dążeniem do monizmu kulturowego. Punktem odniesienia jest oczywiście kultura grupy dominującej. Wszelkie działania większości zmierzają do wyeliminowania różnic poprzez przyjęcie przez mniejszość wzorów kulturowych większości. Podstawowe założenie teorii tygla oparte jest na mieszanii się kultur w wyniku długiego współlistnienia. Największe znaczenie mają tu małżeństwa zawierane między przedstawicielami różnych grup etnicznych. Lecz główną zasadą jest w tym przypadku redukcowanie znaczenia różnic kulturowych oraz unikanie wykorzystywania tychże różnic w analizie funkcjonowania społeczeństwa. W przypadku zróżnicowania narodowego nie zaprzecza się istnieniu odrębności, ale minimalizuje się ich rolę, eksponując znaczenie jednoczącego czynnika nadrzędnego w postaci obywatelstwa (czyli narodu jako zbiorowości politycznej – a nie kulturowej). Oczywiście dziś najlepszym tego przykładem są Stany Zjednoczone, ale pierwowzoru należy upatrywać w porewolucyjnej Francji. Trzecia teoria – teoria pluralizmu kulturowego dotyczy takiej interakcji między grupami etniczno-kulturowymi mieszkającymi w tym samym kraju, w której każda z nich utrzymuje odrębność kulturową, żadna grupa nie dominuje nad inną. W praktyce trudno o zupełne wyeliminowanie domina-

¹¹⁹ A. Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 46

cji, choćby dlatego, że jest ona bardzo silnie związana z polityką. Zaś w obowiązujących w krajach naszego kręgu kulturowego regułach życia politycznego decyduje: rządzi ten, kto ma za sobą większość. W warunkach europejskich często to właśnie kwestie etniczno-kulturowe w zasadniczy sposób kształtują relacje społeczne, niwecząc ideę pluralizmu kulturowego.

Wydaje się, że integracja mniejszości rozumiana jako włączanie ich w struktury społeczne z zachowaniem specyfiki kulturowej tychże mniejszości oraz ich podmiotowości jest dziś optymalną drogą międzyetnicznego współżycia. Zatem celem edukacji międzykulturowej w tym zakresie byłoby wskazywanie na warunki niezbędne do integracji. Obie strony i większość i mniejszość muszą mieć świadomość kompromisu. Większość uznaje prawa mniejszości do nieskrępowanego kultywowania jej dziedzictwa oraz szanuje podmiotowość mniejszości, wreszcie uznaje, że odmienność kulturowa wzbogaca, a inne grupy etniczne wnoszą ważny wkład w rozwój kulturowy całego państwa. Oczywiście fundamentem takiego podejścia jest uznawanie zasady relatywizmu kulturowego. Z kolei mniejszość nie nadużywa przyznawanych jej przywilejów i zachowuje lojalność wobec państwa zamieszkania. Zwłaszcza ta ostatnia kwestia wydaje się szczególnie ważna, ponieważ integracja mniejszości często przebiega skutecznie wówczas, jeżeli przywiązuje się właściwą wagę w wychowaniu sferze obywatelskości¹²⁰. Przedkładanie lojalności obywatelskiej nad etniczną pozwala oderwać się od gorsetu etnocentryzmu, który bardzo łatwo przechodzi w bardziej lub mniej zafałszowane formy nacjonalizmu.

1.1.3. Rodzina i szkoła jako główne miejsca realizacji edukacji międzykulturowej

Rodzina jest miejscem pierwszych kontaktów społecznych, także jako pierwsza wprowadza dziecko w kulturę. Problematyce tej nauki społeczne poświęcały i poświęcają nadal wiele uwagi. Także w dziedzinie tożsamości i tożsamości kulturowej fundament kreowany jest w rodzinie. Dokonywanie systematycznego przeglądu literatury poświęconej roli rodziny w kulturalizacji wykracza poza ramy tej pracy. Nawiążę więc tylko do tych autorów, którzy w swoich publikacjach wyraźnie wskazują na uwzględnienie zróżnicowania kulturowego i kwestii tożsamości w oddziaływaniach socjalizacyjnych prowadzonych w rodzinie.

W tym obszarze, który obejmuje swoim zasięgiem edukacja międzykulturowa, pierwszorzędnym zadaniem rodziny jest wstępne kształtowanie tożsamości kulturowej młodego człowieka. Także jego stosunek do odmienności jest zazwyczaj wpisany w ogólne normy aksjologiczne stanowiące fundament wychowania w określonej rodzinie. Czasami dziecko ulega panującym w niej stereotypom. Tożsamość kulturowa, kształtuje się głównie poprzez przekaz tradycji i wartości kulturowych. Ów przekaz

¹²⁰ E. F. Isin, P. K. Wood, *Citizenship & Identity*, Blackwell, Oxford 1997, p. 43 and next.

inaczej przebiega w środowisku jednolitym kulturowo, inaczej zaś na obszarze nacechowanym kulturowym zróżnicowaniem. Jerzy Nikitorowicz wyróżnia cztery typy rodzin socjalizujących w warunkach zróżnicowania kulturowego opartego głównie na odrębnościach etnicznych i wyznaniowych¹²¹. Pierwszy z nich stanowią rodziny o charakterze zamkniętym zorientowane przede wszystkim na własną grupę. Przekaz treści kulturowych obejmuje głównie to, co związane jest z tradycją własnej grupy. Zwykle rodziny takie cechują się nieprzychylnymi postawami wobec innych, a zwłaszcza ksenofobią i nietolerancją. Taki typ rodzin autor nazywa socjalizującym etnocentrycznie. Drugi typ stanowią rodziny o charakterze otwartym, które nie tylko dostrzegają inne grupy etniczne, ale gotowe są wchodzić z nimi w interakcje a nawet zapożyczać elementy uznane za przydatne. Jednak mimo zapożyczeń w takich rodzinach zachowuje się tożsamość kulturową. Ten typ rodzin J. Nikitorowicz nazywa rodzinami socjalizującymi dualistycznie. Trzecią z kolei wyróżnioną sytuacją jest taka, w której mamy do czynienia z rozproszeniem i brakiem ukierunkowania w socjalizacji. Cechuje ją brak wyraźnej orientacji kulturowej. Pojawia się swoiste zagubienie często wynikające z intensywnej dyfuzji. Brak tu wyrazistych zachowań socjalizacyjnych, co w efekcie prowadzi do niewystępowania zachowań wyznaniowych czy etnicznych. Taki typ nazywany jest typem rozproszonym w oddziaływaniach socjalizacyjnych. I wreszcie ostatni przypadek, gdy mamy do czynienia z wycofaniem się z socjalizacji ukierunkowanej na mniejszościową grupę etniczną lub wyznaniową na rzecz grupy większościowej. Wówczas mówimy o typie rodziny wycofującej się z działań na rzecz przekazywania tożsamości grupowej. W takich środowiskach niechętnie ujawnia się własne korzenie kulturowe. Często jest to związane z traumą zrodzoną w czasie wielkich wydarzeń historycznych w XX wieku.

Jak podkreśla Leon Dyczewski to w rodzinie dziecko zakorzenia się w kulturze¹²². Trzeba jednak zauważyć, że dziś w dobie intensyfikacji życia społecznego, której jesteśmy świadkami, udział rodziny w kształtowaniu młodej osoby w okresie adolescencji zmniejsza się. Trudno więc uznać bezwarunkowo opinię M. Grabowskiej formułowaną w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, że „żadna inna grupa czy instytucja nie ma tak długo codziennego i bliskiego kontaktu z jednostką jak jej rodzina i żadna nie ma takich możliwości formującego oddziaływania na jednostkę”¹²³.

Rodzina pełni ważną rolę także w przekazie dziedzictwa kulturowego, zwłaszcza kultury symbolicznej. Podkreśla to m.in. Maria Tyszkowa. To rodzice jako pierwsi wprowadzają swoje dzieci w świat mitów, wierzeń i wyobrażeń o świecie¹²⁴ pełen określonych symboli, które częstokroć towarzyszyć będą młodemu człowiekowi przez całe

¹²¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001, s. 58-60.

¹²² L. Dyczewski, *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenianiu w kulturze narodowej*, [w:] *Rodzina. Młodzież. Regionalizm*, A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), Ciechanów 2000.

¹²³ M. Grabowska, *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*, [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, S. Nowak (red.), Warszawa 1989, s. 106.

¹²⁴ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), Warszawa – Poznań 1984, s. 40.

jego dorosłe życie. To w najwcześniejszym okresie dzieciństwa mają miejsce pierwsze inicjacje literackie.

Na kulturotwórczą funkcję rodziny wskazywał wspomniany już wcześniej L. Dyczewski¹²⁵. Po pierwsze – uczyony zauważa, że funkcja ta może być realizowana poprzez włączanie członków rodziny, a zwłaszcza przedstawicieli młodszego pokolenia, w kulturę narodową, ale także kulturę innych kręgów społecznych, z którymi rodzina jest związana. Po drugie – zdaniem autora – rodzina tworząc i rozwijając własną kulturę stanowi dla swoich członków naturalne środowisko do generowania właściwego tylko tej rodzinie systemu wartości, norm i wzorców zachowań. Po trzecie – co z przyjętej tu perspektywy jest bardzo ważne – rodzina zapewnia kontynuację dziedzictwa kulturowego. Jak twierdzi L. Dyczewski, „stanowi schronienie dla wielu elementów dziedzictwa kulturowego, które są pomijane lub lekceważone przez kulturę dominującą, lub politykę kulturalną rządu”¹²⁶. I wreszcie po czwarte – rodzina jest także istotnym regulatorem dyfuzji kulturowej. To właśnie na łonie rodziny następuje zaakceptowanie elementów kulturowych zapożyczonych od sąsiednich, odmiennych kulturowo, zbiorowości. Akceptacja poprzedzona jest selekcją. Dzięki selekcji rodzina cechuje się zarówno względną izolacją jak też otwartością wobec zewnętrznego świata. W ten sposób rodzina staje się przekazicielem kultury zarówno w wymiarze diachronicznym – z pokolenia na pokolenie – jak i synchronicznym, między różnymi zbiorowościami żyjącymi współcześnie.

Jednak możliwości rodziny w zakresie przekazu kultury są w oczywisty sposób zróżnicowane oraz ograniczone. Wskazywał na to już Robert Merton. W swojej klasycznej pracy *TEORIA SOCJOLOGICZNA A STRUKTURA SPOŁECZNA* pisał on, że rodzina jest „oczywiście najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu”, ale zaraz podkreślał „do bardzo niedawna pomijano jednak fakt, iż rodzina przekazuje przeważnie część kultury, dostępną warstwie społecznej i grupom, w których znajdują się sami rodzice”¹²⁷. Ta uwaga, nosząca ogólny charakter, szczególnego znaczenia nabiera w sytuacji, kiedy środowisko rodzinne lokuje się na obrzeżach kultury grupy odniesienia. A niewątpliwie z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku mniejszości narodowych. Psychologowie wskazują, że na efektywność przekazu międzypokoleniowego wpływają m.in.: natura przekazywanych treści i związanych z nimi wartości, waloryzowanie przez dziecko przedmiotu transmisji czy też jakość relacji interpersonalnych między członkami rodziny¹²⁸.

Analizowanie spuścizny kulturowej bez odwoływania się do relacji między pokoleniami wydaje się niemożliwe. Dziedzictwo zawsze jest związane z naszymi poprzednikami. To oni są depozytariuszami. To oni je wzbogacali i nadawali mu znaczenie. W znacznej mierze to nasi bezpośredni poprzednicy, czyli pokolenia rodziców i dziad-

¹²⁵ L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, KUL, Lublin 2003, s. 38 i nast.

¹²⁶ Ibidem, s. 39.

¹²⁷ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 2002, s. 222.

¹²⁸ T. Rostkowska, *Niektóre uwarunkowania transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, nr 1.

ków nadają mu kształt, rozkładając akcenty zgodne z wartościami aktualnie przez nie uznawanymi, preferowanymi i eksponowanymi. Jak zauważa D. Markowska, dziedzictwo przeszłości warunkuje tożsamość kulturową. Jednak podkreśla zarazem, że powinno być ono skierowane ku przyszłości¹²⁹.

Dzisiaj sukces realizacji założeń edukacji międzykulturowej zależy od komplementarnego zaangażowania rodziny i szkoły. Dotyczy to zresztą całości procesów dydaktycznych na wczesnych etapach. Zgodnie z tym, co podkreślono już wcześniej, edukacja międzykulturowa nie może ograniczać się jedynie do opracowywania efektywnych strategii integracji różnego rodzaju mniejszości kulturowych. Ponieważ jej idee dotyczą w równym stopniu mniejszości co większości, stąd ważne jest podkreślanie, że to właśnie w szkołach większościowych należy przykładać wagę do problematyki związanej z międzykulturowością. Jak pisze Zenon Jasiński, najważniejszą sprawą jest unikanie antagonizmów i „ukazywanie kultury narodowej i jej pielęgnowanie bez ponizania innych kultur”¹³⁰. Z kolei integracja europejska w większym niż dotychczas stopniu wyzwala ponadnarodowe konteksty kulturalizacji. Przy czym ważne jest podkreślanie, że rodząca się nowa Europa „kładzie nacisk na umiłowanie i poczucie ważności własnej kultury, dialog z innymi kulturami, szacunek dla innych kultur i otwartość na te kultury, a co bardzo istotne, zakłada inny rodzaj relacji między tymi kulturami, polegający na wymianie i współtworzeniu zamiast dominacji, wchłaniania i polaryzacji”¹³¹. Oczywiście realizacja takich zadań wymaga niejednokrotnie głębokich przewartościowań w dydaktyce i myśleniu o podstawowych wartościach. Dotyczy to wszystkich podmiotów zaangażowanych w pracę szkoły, ale przede wszystkim nauczycieli i dzieci.

Zdaniem Jerzego J. Smolicza, zaakceptowanie bądź odrzucenie przez dziecko własnego dziedzictwa kulturowego w znacznym stopniu zależy od roli, jaką w społeczeństwie pluralistycznym pełni szkoła¹³². Jednym z podstawowych czynników efektywności oddziaływań szkoły w tym zakresie jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego. Powinno ono obejmować nie tylko stronę ściśle merytoryczną, lecz także w większym stopniu niż to jest dotychczas, kwalifikacje psychopedagogiczne i komunikacyjne. W dużej mierze właśnie od umiejętności pedagogów w tym zakresie zależy czy ich uczniowie znajdują się w kręgu negatywnych postaw etnicznych.

Szczególne role w integrowaniu wpływów szkoły i instytucji pozaszkolnych sprzyjających kształtowaniu właściwego profilu statusu etniczno-kulturowego¹³³ przypada wychowawcy klasowemu. Wychodząc z ogólnych zasad humanizmu powinien on ukazywać ucz-

¹²⁹ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

¹³⁰ Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu euro-integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004, s. 92.

¹³¹ Ibidem, s. 92.

¹³² J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990, s. 11.

¹³³ O istocie statusu, [w:] M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Trans Humana, Białystok 1997, s. 120 i nast.

niom jak należy godzić sprawy osobiste z narodowymi, religijnymi i ogólnoludzkimi¹³⁴.

Badania na temat pracy nauczyciela wskazują, że „na ogół każdy nauczyciel interpretuje dla siebie przypisane (szkole) cele i stara się, aby uczniowie przyjęli te cele w jego interpretacji”¹³⁵. Z punktu widzenia rozważań podjętych w tej pracy ważne jest, aby w owym postrzeganiu celów szkoły problemy relacji międzykulturowych znalazły odpowiednie miejsce. Bardzo istotna jest także świadomość, że praca wychowawcza w tym obszarze musi być realizowana poprzez integrowanie oddziaływań szkolnych i pozaszkolnych. Niektórzy autorzy uważają ten czynnik za podstawowy warunek zwiększenia funkcjonalności wychowania humanistycznego w szkole¹³⁶, z którym ściśle wiąże się także pedagogika międzykulturowa. Jeszcze większe wymagania spoczywają na nauczycielach szkół mniejszościowych. Wyraźnie formułuje je Z. Jasiński¹³⁷. Jego zdaniem nauczycieli szkół mniejszości powinno przede wszystkim cechować ponadprzeciętne zaangażowanie w pracę oraz patriotyzm.

Oczywiście konieczne jest tu podkreślenie, że to właśnie nauczyciele jako pierwsi powinni dostrzegać potrzebę kształcenia w duchu międzykulturowości przełamując mocno zakorzeniony mit monistyczny. Dostrzeganie wzajemnych kulturowych wpływów i kulturowego zróżnicowania jest obowiązkiem każdej refleksyjnej jednostki, ale nauczyciele z racji funkcji, którą pełnią w społeczeństwie powinni włączać to do swoich podstawowych profesjonalnych umiejętności¹³⁸. Przy czym w sposób oczywisty kulturowa różnorodność nie może być kojarzona jedynie z przestrzenią, w której funkcjonują wyodrębnione – bardziej lub mniej formalnie – grupy mniejszościowe. Procesy migracyjne sprawiają bowiem, że nawet w środowiskach postrzeganych dotąd jako wyjątkowo kulturowo jednorodne, pojawiają się osoby, których punktem tożsamościowego odniesienia są inne niż autochtoniczne grupy. Stąd też pojawia się pilna potrzeba kształtowania międzykulturowej wrażliwości. W działaniach wychodzących naprzeciw zaspokojeniu tejsze potrzeby bardzo ważne miejsce przypada profesjonalnym edukatorom, którzy jako jedyni mogą takie działania uczynić elementem szerszej zakrojonego, zaplanowanego i systematycznie realizowanego planu.

W analizowaniu miejsca, jakie nauczyciel zajmuje w realizacji idei edukacji międzykulturowej, niezwykle istotne są także relacje nauczyciel – uczeń. Szczególnie ważą tu reprezentacje nauczycieli w świadomości uczniów. Bardzo przekonująco brzmi sugestia sformułowana przez Michaela Gilly, że „być może, reprezentacje tworzone przez uczniów wyrażają konieczność przyznania pierwszeństwa zaspokojeniu potrzeb

¹³⁴ J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne w średniej szkole ogólnokształcącej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989, s. 173.

¹³⁵ J-C. Filloux, *Psychologia grup i badania nad klasą*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, M. Debesse G. Mialaret (red.), PWN, Warszawa 1988, s. 301.

¹³⁶ J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne...*, op. cit., s. 175.

¹³⁷ Z. Jasiński, *Recz o patriotyzmie i postawie obywatelskiej nauczycieli szkół polskich na Zaolziu*, [w:] *Edukacja poprogresywna*, E. Smak, S. Włoch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 328.

¹³⁸ F. Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996, p. 36.

emocjonalnych nad zaspokojeniem potrzeb poznawczych¹³⁹. Nauczyciel postrzegany jako sprzyjający, przychylnie nastawiony do ucznia, jest przez niego akceptowany i cele przez niego wyznaczone są przez ucznia łatwiej przyswajane. Bardzo ważny w każdym przypadku, także w kontekście prezentowanej tu problematyki, jest osobisty przykład nauczyciela, który Aleksander Kamiński uważał za wręcz nieodzowny warunek wszelkich skutecznych oddziaływań wychowawczych¹⁴⁰. Pedagog – a zwłaszcza pedagog kultury – pracuje z intencją utrwalania i tworzenia więzi: między pokoleniami, narodowościami czy ludzkimi indywidualnościami. Więzy te są często budowane wokół: tradycji, doświadczania wartości, realizacji potrzeb a nawet generowania marzeń czy pragnień. W takiej optyce szczególnego znaczenia nabiera perspektywa hermeneutyczna. Jak pisze Krystyna Ablewicz, to „hermeneutyka jako metoda otwiera (...) umysł i serce na różnorodność świata”¹⁴¹. Sens fenomenów jest tu poznawany dzięki interpretacji. Pedagog nie ma prawa ani pełnomocnictwa do arbitralnego ustanawiania sensu. Powinien on raczej pomagać budować „narzędzia” do odnajdywania sensu oraz wskazywać drogi ku temu prowadzące. Może być tylko przewodnikiem, nigdy nieznośnym mentorem, albo co gorsza narzucającym swój punkt widzenia dyktatorem. Jednym z zasadniczych momentów w przygotowaniu nauczycieli jest kształtowanie w nich samych postaw otwartości na odmienność kulturową, umiejętności wspólnego z uczniami poszukiwania dróg ku innemu, a nie jedynie prowadzenia ich po utartych ścieżkach. Cechy nauczyciela jako intelektualisty muszą być inne od tych, które wcześniej chętnie wpisywano w estetykę pedagogiczną. To nie ogrodnik, pleniący chwasty, nie egzekutor wyższych racji, ale „bardziej czytelnik mający dostęp do bibliotek świata, otwierający te biblioteki innym, snując opowieści o perypetiach własnych lektur”¹⁴². Wydaje się to być nader ważne w obrębie tak delikatnej sfery jaką stanowią różnice kulturowe, a zwłaszcza różnice religijne. Stąd też odpowiednio przygotowany nauczyciel wydaje się być bodajże najważniejszym elementem w realizacji edukacji międzykulturowej, zwłaszcza na obecnym etapie jej rozwoju¹⁴³.

Aby odpowiednio realizować idee edukacji międzykulturowej konieczne jest określenie wymagań wobec osób, które mają w pierwszym rzędzie to czynić. Warto tu zauważyć, że w realizację założeń pedagogiki międzykulturowej poza rodziną i szkołą są zaangażowane także instytucje edukacji równoległej. Wśród nich istotną rolę odgrywają instytucje upowszechniania i animacji kultury. Z tej racji ważna jest obecność problematyki międzykulturowej także w przygotowaniu animatora kultury. Mam nadzieję,

¹³⁹ M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń, Role instytucjonalne a reprezentacje*, PWN, Warszawa 1987.

¹⁴⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1973, s. 28.

¹⁴¹ K. Ablewicz, *Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.

¹⁴² Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Toruń 1997, s. 185.

¹⁴³ Zob. W. Tulasiewicz, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Trans Humana, Białystok 1999 oraz F. Quillet, *L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maîtres*, Editions L'Harmattan, Paris 1991.

że podział na oddziaływania szkolne i pozaszkolne w dziedzinie edukacji międzykulturowej w dalszej perspektywie coraz bardziej będzie się zacierał, co będzie sprzyjało efektywności realizacji idei międzykulturowości. Jednak aktualnie rozdzielność tych dwu ważnych struktur wymaga podkreślania zasadności uwzględniania problematyki międzykulturowej zarówno w przygotowaniu nauczycieli jak i animatorów kultury.

Mówiąc o roli szkoły w realizacji idei edukacji międzykulturowej nie da się pominąć szkoły mniejszościowej. Za szkołę mniejszościową w pełnym tego słowa znaczeniu przyjmę za Z. Jasińskim¹⁴⁴ taką placówką, w której nauczanie odbywa się w języku mniejszości, do treści nauczania włączone są dzieje i kultura macierzystego narodu. Jak podkreśla autor, bardzo ważne, aby szkoła mniejszościowa posiadała przynajmniej minimalną autonomię w zakresie metod, form pracy, doboru treści oraz nadzoru pedagogicznego. Specyfiką takiej placówki jest to, że w szczególności sposób nakłada się tu na siebie sfera narodowa i obywatelska, stąd też niezwykle ważnym zadaniem szkoły mniejszościowej jest kształtowanie postawy lojalności wobec państwa. Szkoła taka pełni takie same funkcje jak inne szkoły, ale większą wagę przywiązuje do roli kulturotwórczej oraz narodowej, która ujmowana łącznie może być nazwana funkcją etniczno-kulturową¹⁴⁵. Realizacja tejże funkcji dotyczy przede wszystkim ochrony tożsamości kulturowej grupy mniejszościowej. Ma to miejsce głównie poprzez koncentrację na obronie wartości grupy oraz jej kultury, na podtrzymywaniu i udoskonalaniu języka ojczystego jako środka komunikowania, ale także na przekazywaniu dziedzictwa kulturowego. Jak podkreśla Z. Jasiński realizacja zadań szkoły mniejszościowej jest możliwa jedynie wtedy, gdy do ich wykonywania są dobrze przygotowani nauczyciele. Najistotniejsze jest tu rozumienie przez nich roli i istoty szkoły mniejszościowej. Ważne jest także, aby nauczyciele jak i nadzór pedagogiczny pochodzili z grupy mniejszościowej.

Oczywiście szkoła mniejszościowa musi reprezentować bardzo wysoki poziom nauczania. Musi więc osiągać znakomite rezultaty w dydaktyce. W innym przypadku traci ona uczniów, gdyż nie gwarantuje przygotowania ich do podstawowych ról społecznych. Jak znowu podkreśla Z. Jasiński „szkoła musi przygotowywać do życia w danym państwie, a nie w wyidealizowanym świecie, w «narodowym getcie»”¹⁴⁶. Stąd też pełna autonomia szkoły mniejszościowej nie jest możliwa.

¹⁴⁴ Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu euro-integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004, s. 89-90 oraz Z. Jasiński, *Narodowa i obywatelska rola szkoły mniejszościowej*, [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole 1993, s. 275.

¹⁴⁵ Więcej na ten temat [w:] M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół z niepolским językiem nauczania*, Trans Humana, Białystok 1997.

¹⁴⁶ Z. Jasiński, *Refleksje z badań nad szkolnictwem polskim w Czechosłowacji*, [w:] „Kalendarz Śląski” 1992, ZG PZKO, Czeski Cieszyn 1991.

1.2.

Kultura jako obszar refleksji

Wkraczając na pole związane z określeniem istoty kultury zdaję sobie sprawę przede wszystkim ze stopnia skomplikowania i rozległości zagadnienia. Celem pracy nie jest zaprezentowanie systematycznej analizy refleksji nad tym terminem, kluczowym dla wielu dziedzin humanistyki i nauk społecznych. W związku z tym skoncentruję się tylko nad ujęciami, które wydają się użyteczne w przyjętej perspektywie badawczej.

Niewątpliwie przydatnym sposobem patrzenia na kulturę będzie typ myślenia obecny przede wszystkim w naukach społecznych. Według jednego z klasyków myśli społecznej A. L. Kroebera „kultura jest to przyjęty zwyczajowo sposób działania, odczuwania i myślenia wybrany przez społeczeństwo spośród nieskończonej liczby i różnorodności możliwych potencjalnie sposobów życia”¹. Autor kładzie nacisk na wybór. Zakres pojęcia jest niezmiernie szeroki, obejmując sfery: intelektualną, emocjonalną i behawioralną. Nieco węższe ujęcie proponują antropologowie. Określają oni kulturę jako wyuczone, wspólne w obrębie grupy lub zbiorowości społecznej zachowania człowieka oraz efekty tych zachowań. Takie ujęcie znajdziemy w jednej z najczęściej przywoływanych definicji R. Lintona². Sposób patrzenia na kulturę, w którym będzie ona występowała jako specyficzna dla określonej grupy lub społeczności – interesuje mnie najbardziej.

Kultura może być atrybutem, cechą stałą życia człowieka jako przedstawiciela gatunku *homo sapiens*. W takim przypadku używa się terminu kultura w liczbie pojedynczej. Kiedy zaś kultura występuje w ujęciu dystrybutywnym wówczas stanowi ona zbiór cech i zjawisk występujących w **określonej zbiorowości**. Wówczas zawsze pytamy czyja jest to kultura? Termin kultura można także ujmować typologicznie, mówimy wtedy o kulturze związanej ze zbiorowością określonego typu (np. kultura robotnicza, arystokratyczna, szlachecka itp.). Tak rozumiana kultura jest więc zjawiskiem społecz-

¹ A. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s. 323.

² R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975 s. 44.

nym i co nas tu najbardziej interesuje, jest kumulowana oraz przekazywana w czasie i przestrzeni. Ale jest ona także sposobem organizacji życia zbiorowego głównie poprzez mechanizm nazywany adaptacją kulturową.

Bardzo istotny jest też wymiar czasoprzestrzenny tak pojmowanej kultury. Może być ona opisywana łącznie z określeniem konkretnego czasu i przestrzeni. Ulega bowiem przeobrażeniom np. w formie ewolucji i dyfuzji. Autorowi pracy bliskie jest traktowanie kultury jako: „zobiektywizowanego, ponadindywidualnego i względnie trwałego systemu wytworów materialnych, symbolicznych, które są nośnikami wspólnych wartości oraz wspólnych znaczeń i które muszą być zakorzenione w środowisku społecznym”³. Takie stanowisko ma też swoich krytyków. Między innymi wątpliwości co do zasadności takiego podejścia formułuje Alicja Szerląg⁴. Trzeba zgodzić się z autorką, kiedy poddaje w wątpliwość pełnienie przez tak rozumianą kulturę swoistej funkcji sprawczej, wręcz modelującej ludzkie sądy i zachowania, tworzącej ich abstrakcyjny, a nade wszystko obowiązujący wzorzec. Jednak rzecz polega na tym, aby nie wylać dziecka z kąpielą. Otóż nie zgadzając się z fatalistyczną lub przynajmniej deterministyczną wizją kultury, trzeba jednak doceniać istnienie wyraźnego punktu odniesienia, kotwicy pozwalającej uniknąć jednostce niekontrolowanego dryfu. Uwzględniając więc generalne założenie F. Znanieckiego, że człowiek rodząc się „zostaje zanurzony w kulturze swego czasu”⁵ traktuję czas zanurzenia przede wszystkim jako kontekst, wpływający na przejawianie się w danym momencie określonego, w miarę trwałego, rdzenia kultury. Nikt bowiem – zwłaszcza w czasach współczesnych – nie może zanegować ewolucji kultury, także w kontekście określonej grupy. W sposób oczywisty kultura – nawet definiowana antropologicznie – nie jest już dzisiaj absolutnym ładem aksjonormatywnym, wytyczającym względnie jednolitą drogę życiową zanurzonym w niej jednostkom. Jak wszystko, co dotyczy życia człowieka, także kultura ulega współcześnie intensywnym przemianom. Bez wątplenia żadna z kultur jakiegokolwiek zbiorowości w Europie Środkowo-Wschodniej nie jest dzisiaj ani homogeniczna, ani zamknięta. Natomiast często zagrożone są jej dwa inne atrybuty – ciągłość i stabilność.

Przywołując znany podział na kultury o charakterze indywidualistycznym i kolektywistycznym A. Szerląg kładzie nacisk na stanowiące kompromis między skrajnymi ujęciami kultury o charakterze wspólnotowym⁶. Zmieniając nieco akcent można powiedzieć, że są to kultury, w których poczucie wspólnoty jest wartością. Wspólnota opiera się m.in. na tworzeniu swoistych przestrzeni komunikacyjnych umożliwiających prowadzenie różnorodnych dyskursów, w których znajdują swoje odbicie zarówno jednostkowe jak i wspólnotowe narracje.

Zdaniem Ireny Wojnar, relacje między kulturą a kształceniem najlepiej opisuje

³ J. Koziellecki, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997 s. 19.

⁴ A. Szerląg, *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Impuls, Kraków 2001, s. 18.

⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973, s. 303.

⁶ Ibidem, s. 21 i nast.

klasyczne pojęcie – idea niemieckiej pedagogiki kultury – *Bildung*. Kultura traktowana jest tu „zarazem jako treść i jako efekt edukacji czy też innymi słowy, edukacja jest wektorem kultury, budzi w jednostce potrzebę poznania i odczucia wartości, rozwija potencjał twórczy. Kultura jest jednocześnie impulsem, przenika sens i sposoby działania myślenia edukacyjnego. Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie «efekt» edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury”⁷. Na konferencji UNESCO w Genewie w 1992 roku poświęconej roli edukacji w rozwoju kulturalnym stwierdzono, że podstawowa rola w edukacji kulturalnej przypada „wartościom, symbolom i wierzeniom, składającym się na tożsamość określonej kultury”. Podkreślano, że szczególnie miejsce w tejże edukacji należy nadać „treściom dziedzictwa kulturalnego, obejmującego dzieła sztuki i wytwory architektury, utwory muzyczne, literackie i teatralne, osiągnięcia uczonych, a także produkty kultury ludowej w dziedzinie wierzeń i obyczajów”⁸. Zauważono także potrzebę włączenia do programów edukacyjnych treści międzykulturowych. Głównie w kontekście imigrantów pochodzących z krajów o odmiennej kulturze. Jak podkreślała I. Wojnar ważna rola miała przypadać wyważanej i starannie zaplanowanej edukacji mającej na celu utrzymanie poczucia tożsamości migrantów oraz kształcenia postaw tolerancji wobec ich odmienności, a także – co bardzo istotne – otwarcia przedstawicieli większości na wielość kultur. Na spotkaniu w Genewie w 1992 roku dostrzegano także potrzebę edukacji międzykulturowej. Miała ona stanowić przygotowanie do „przeżywania wspólnoty z innymi, przewyżczania negatywnych nastawień wobec odmiennych ras, wyznań czy obyczajów”⁹.

Rozumienie wzajemnych relacji pedagogiki i kultury w czasach przełomu tysiącleci musi zawierać takie spojrzenia, które są dalekie zarówno od wszelkiego rodzaju ortodoksji, ale unikają także pułapek, w które wpadają bezkrytyczni zwolennicy nowych podejść. Jednym z nich jest perspektywa postmodernistyczna. Pewnego rodzaju nieodookreślenia tak charakterystyczne dla wszystkich nauk humanistycznych i częściowo społecznych mogą i powinny stanowić nie tyle słabość pedagogiki, ale jej siłę. Warto przytoczyć tu chociażby koncepcję standardu estetycznego. Według Davida Premacka, jest on główną kategorią, służącą do analizy rozwoju kultury poprzez pedagogikę¹⁰. Przywołując ten termin Michael Carrithers podkreśla, że siła standardu estetycznego w pewnej mierze polega na jego nieodookreśleniu. „Standard estetyczny najlepiej pojmować jako coś zasadniczo plastycznego i wymagającego pewnej oceny oraz wyobraźni. Standardy estetyczne (...) czymkolwiek są, nie są matrycą do powielania ani komputerowym algorytmem. Gdyby nie były plastyczne, gdyby nie można ich było ostatecznie zamienić w nowe standardy i nową wrażliwość, nie byłoby historii: odtwarzalibyśmy

⁷ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 65.

⁸ Ibidem, s. 67.

⁹ Ibidem, s. 68.

¹⁰ D. Premack, *Pedagogy and Aesthetics as Sources of Culture*, cyt. za M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kulturę*, Warszawa 1994, s. 18.

zawsze, wciąż od nowa, ten sam wzorzec zachowania”¹¹. Pojęcie standardu estetycznego jest dla nas ważne także z innego punktu widzenia. Z założenia ma ono podłoże interakcyjne oraz dynamiczne. Zmiana jest w tym przypadku czynnikiem zasadniczym. Wzajemny wpływ różnych elementów kulturowych jest więc rzeczą naturalną, a – jak podkreśla M. Carrithers – nawet asymilacja niekoniecznie musi mieć negatywny wydźwięk¹². Chociaż oczywiście tak skrajne przypadki nie dotyczą rzeczywistości, której poświęcona jest ta praca.

W związku z przyjętą tu perspektywą, ważne jest podkreślenie, że kultura jest zbiorem elementów zobiektywizowanych, nabytych w trakcie socjalizacji, w wyspecjalizowanym jej segmencie nazywanym przez A. Kłoskowską kulturalizacją. Kultura nie jest więc przekazywana na drodze biologicznej (geny), ale poprzez uczenie się. Może ono przybierać różne formy, od biernego naśladownictwa (nawet nieuświadomianego), aż po bardzo precyzyjny instruktaż. Za klasykiem teorii kultury należy także zauważyć, że wykazuje ona tendencję do integracji, chociaż nigdy nie staje się w pełni zintegrowana¹³. Chodzi tu zarówno o integrację poszczególnych elementów kultury, o jej spójność, jak również o zintegrowanie **znaczenia** każdego z elementów na poziomach: emocjonalnym, strukturalnym i funkcjonalnym.

Jedną z najbardziej charakterystycznych właściwości kultury jest także jej zmienność lub plastyczność. Jednak poszczególne, pojedyncze jej składniki mogą istnieć w tej samej postaci przez długie okresy. Z kolei złożone struktury elementów kulturowych ulegają bezustannej zmianie, a nawet jeżeli zachowują pewną trwałość, to często trudno o jednoznacznie stwierdzenie, czy jesteśmy jeszcze w obrębie pierwotnej formy wzoru, czy też znaleźliśmy się już niepostrzeżenie w nowej¹⁴. Z oczywistych względów w obliczu zmienności i plastyczności szczególną rolę pełnią zachowujące tę samą postać pojedyncze składniki, stanowiące o tożsamości określonej grupy kulturowej i poczuciu jej ciągłości w czasie.

To, co trwałe w kulturze opiera się na wartościach kulturowych. To właśnie one są charakterystyczne dla określonych zbiorowości w obrębie poszczególnych kręgów kulturowych. W kontekście badań empirycznych często istotna jest hierarchia wartości kulturowych, preferowanie jednych względem innych. W efekcie na szczycie hierarchii znajdzie się wartość będąca wartością centralną dla danej grupy. Maria Misztal wyróżniła trzy grupy definicji wartości kulturowych. Pierwsza obejmuje te przypadki, w których wartości traktowane są jako stany **pożądane** przez większość lub wszystkich członków danego społeczeństwa¹⁵. W celu bardziej precyzyjnego ujęcia wewnątrzgrupowej uniwersalizacji wartości czasami nawiązuje się tu do greckiego terminu *arete*,

¹¹ M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury*, Warszawa 1994, s. 88-89.

¹² Jako egzemplifikacja mogą posłużyć – przywołane przez M. Carrithersa fakty dotyczące zmiany niektórych ceremonii w tradycyjnych społecznościach na Nowej Gwinei, M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury*, op. cit., s. 89.

¹³ Zob. A. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s. 308 i nast.

¹⁴ Ibidem, s. 310.

¹⁵ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, s. 40-43.

dobrze oddającego zespół cech, których oczekuje się od każdej pozytywnie ocenianej jednostki, w określonej zbiorowości kulturowej.

Druga grupa zawiera te definicje wartości kulturowych, w których są one traktowane jako powszechnie w danym społeczeństwie **akceptowane przekonania** o charakterze egzystencjalno-normatywnym. Przekonania te zdaniem części teoretyków kultury mają bardziej charakter orientacji wartościujących. Dla nas jednak ważne jest, że owe orientacje jako powszechne w danej zbiorowości, uznaje się za wartości kulturowe. Sądy egzystencjalne tkwiące u podstaw tych orientacji trudno czasami uznać za wartości *sensu stricto*, dają one jednak obraz systemu wartości uznawanego w określonej kulturowej zbiorowości.

Trzecia grupa definicji wartości kulturowych traktuje je jako wartości **normatywnie** i odnosi je do **podzielanego systemu symboli**. Wartości stanowią tu podstawę wyboru określonych przedmiotów, działań, przekonań. Stają się więc swoistym kulturowym filtrem. Właśnie taki sposób definiowania wartości jest najbliższy pisaćemu te słowa. Poszczególne symbole, tworzące system z jednej strony reprezentują wartości, a z drugiej – w kontekście metodologicznym – są ich wskaźnikami. Wydaje się, że taki właśnie sposób postrzegania wartości kulturowych jest najbliższy pedagogice zarówno w aspekcie dydaktycznym jak i badawczym.

Na koniec warto dodać, że poza wartościami specyficznymi dla danej zbiorowości kulturowej czy – jeszcze szerzej – kręgu kulturowego, można również mówić o wartościach kulturowych uniwersalnych, które cechują kulturę ludzką w wymiarze globalnym. Można odnieść wrażenie, że takie myślenie o wartościach pojawia się wtedy, kiedy mówimy o człowieku jako twórcy kultury, zwłaszcza wtedy gdy wychodzi poza zaspokojenie elementarnych potrzeb związanych z biologicznym funkcjonowaniem. Tylko w rzeczywistości bogatej w takie wartości jak: dobro, piękno i prawda, człowiek – poprzez dążenie ku nim – ma szansę na wszechstronny rozwój i spełnianie się we wspólnocie, ma szansę bycia jednostką samoświadomą, kształtującą zarówno siebie – w wymiarze indywidualnym – jak i kulturę, której ten rozwój zawdzięcza. Wreszcie tylko w takich warunkach człowiek może stać się jednostką zdolną do podejmowania świadomych, odpowiedzialnych wyborów i otwartą na kontakt z innymi ludźmi, jednostką rozumiejącą ludzi właśnie poprzez kultury, które oni reprezentują.

Żadna społeczność nie jest idealna w swoim funkcjonowaniu. Każdy, kogo w jakikolwiek sposób zajmują zjawiska kultury wie jednak, że wartości rozumiane idealnie zawsze przybierają nieco inny kształt w zetknięciu z realnym życiem. Jednocześnie jednak – jak twierdził niegdyś Alfred Kroeber – wiemy także, że „dla zrozumienia kultury najważniejszą rzeczą jest poznanie jej wartości, gdyż bez nich nie dowiemy się, ani jakie są tendencje kulturowe, ani w jaki sposób kultura jest zorganizowana”¹⁶. Stąd też tak istotne jest docieranie do wartości tkwiących u podstaw funkcjonowania określonych społeczności. Rozpoznanie ich tworzy warunki do realnej, efektywnej pracy pedagogicznej, związanej z budowaniem kulturowej tożsamości.

¹⁶ A. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s. 309.

Niezwykle ważną rolę w dziedziczeniu kultury mają relacje międzygeneracyjne. Kultura jako dobro dziedziczone tworzy swoistą więź między pokoleniami, ale wraz ze wzrostem tempa przemian cywilizacyjnych zmieniają się tradycyjne sposoby przekazu kulturowego. W swojej klasycznej pracy *KULTURA I TOŻSAMOŚĆ. STUDIUM DYSTANSU MIĘDZYPOKOLENIOWEGO* Margaret Mead wyróżniła trzy typy kultur w oparciu o sposób transmisji kulturowej. Nazwała je kulturami postfiguracywnymi, kofiguracywnymi i prefiguracywnymi¹⁷. W kulturach postfiguracywnych dzieci naśladowują drogę życiową swoich rodziców. Dla prezentowanych tu badań nie jest bez znaczenia, że są one charakterystyczne dla tradycyjnych środowisk wiejskich, kultury chłopskiej¹⁸. W takich środowiskach w warunkach intensywnej globalizacji i homogenizacji często pokolenia zstępujące są depozytariuszami wartości grupowych. O znaczeniu pokoleń zstępujących – zwłaszcza pokolenia dziadków – w transmisji kultury mówią także działacze mniejszości¹⁹. Kultura kofiguracywna jest typowa dla społeczeństw przemysłowych. Polega ona na współlistnieniu młodej i starszej generacji. Warunkiem współlistnienia jest duża tolerancja wobec postaw i zachowań generacji wstępującej. W postindustrialnych społeczeństwach informatycznych coraz częściej mamy do czynienia z kulturą prefiguracywną, którą charakteryzuje to, że starsze pokolenia są zmuszone nie tylko uznać niezależność młodszych, ale także w znacznym stopniu uczyć się od nich nowych postaw, zachowań, przejmować nowo wytworzone elementy kultury. W takim układzie następuje pozornie paradoksalne odwrócenie ról i młodzież staje się w niektórych przypadkach nauczycielem dorosłych.

1.2.1. Kultura symboliczna i komunikacja kulturowa podłożem procesów tożsamościowych

1.2.1.1. Kultura jako komunikacja

Robert Craig, profesor komunikacji z University of Colorado dokonując próby klasyfikacji teorii komunikacji wyróżnił siedem tradycji, z których wyrastają te teorie²⁰. Każdą z nich możemy analizować z perspektywy ich przydatności w procesach edukacyjnych i socjalizacyjnych. O znaczeniu komunikacji w kontekstach stricte edukacyjnych szeroko pisze Hein Retter²¹. Tomasz Szkudlarek podkreśla, że idea związana z porozumiewaniem się w ramach kulturowej wspólnoty wolnych jednostek – przy jednoczesnym uwzględnianiu obszaru różnicy – jest obecna w wielu orientacjach współczesnej pedagogiki²². Można jednak zauważyć brak rozprawy traktującej w sposób systema-

¹⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978.

¹⁸ W. Adamski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] M. Mead, *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 1978, s. XXVII.

¹⁹ A. Bezzubow, *Nasza polityka ma być poza polityką*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 11.

²⁰ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003, s. 55 i nast.

²¹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005.

²² T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2004, s. 415.

tyczny o komunikacji w wymiarze socjalizacyjnym. Pierwszy z wyodrębnionych przez Craiga nurt to tradycja socjopsychologiczna, w której komunikacja jest traktowana jako wpływ interpersonalny. Podkreśla się w niej wyraźnie empiryczny charakter rozważań o komunikacji. Badacze nie koncentrują się na postulatach – „jak być powinno”, lecz na rezultatach konkretnych badań prowadzących do określenia – „jak jest”. Analizowane są zwłaszcza rezultaty procesu komunikowania i ich uwarunkowania. Zespół Carla Hovlanda reprezentującego ten nurt tradycji ustalił, że efekty komunikowania w dużej mierze zależą od wiarygodności źródła. Zaś wiarygodność oceniana jest przez pryzmat fachowości i rzetelności. Przy czym za fachowców uznawani są wszyscy ci, „którzy sprawiają wrażenie, że dobrze wiedzą o czym mówią”, natomiast rzetelność nadawcy komunikatu sprowadza się do „uznawania jego wypowiedzi za szczerą”²³. Ten nurt refleksji o komunikacji w kontekście kulturowym zwraca uwagę na rzetelność źródła przekazu. Szeroko rozumiana kwestia autorytetu wydaje się tu najistotniejsza.

Inna z wyróżnionych przez Craiga – tradycja cybernetyczna, dotyczy pojmowania komunikacji jako przepływu informacji. Z tej tradycji pochodzi ważne dla komunikowania pojęcie sprzężenia zwrotnego zaproponowane na początku XX wieku przez Norberta Wienera. Z tym nurtem myślenia o komunikacji wiąże się także nazwisko Claude’a Shannona. W swoich poszukiwaniach skoncentrował się on na efektywności komunikowania, rozpatrując problem bardziej technicznie, a ważnym elementem analizy procesu komunikacji uczynił zakłócenia. Jego zdaniem są one głównym wrogiem informacji ponieważ ograniczają przepustowość kanału informacyjnego. Innym ciekawym spostrzeżeniem Shannona – znacznie ważniejszym dla pedagogiki – było traktowanie informacji jako środka redukcji niepewności, ponieważ to właśnie niepewność jest coraz częściej głównym problemem współczesnego człowieka.

Trzecim nurtem tradycji wyróżnianym przez Craiga jest tradycja retoryczna. Wyrasta ona z grecko-rzymskiej retoryki i opiera się ona na kilku podstawowych założeniach. Po pierwsze na tym, że mowa jest tym, co odróżnia człowieka od zwierząt; po drugie, że publiczne przekonywanie na demokratycznym forum jest najbardziej efektywnym sposobem oddziaływania na innych; po trzecie, że przygotowanie retoryczne jest podstawą wykształcenia przywódcy politycznego jak i innych osób związanych z praktyką społeczną; i po czwarte wreszcie, że skuteczność komunikowania wynika z umiejętnego wykorzystania potęgi i piękna języka. Wydaje się, że ten właśnie nurt należy do najbardziej zaniedbanych przez pedagogów. Skupiając się nad techniczną efektywnością komunikacji często pomija się wpływ formy na końcowy efekt komunikowania. Najlepiej widać to na przykładzie komunikacji w subkulturze internetowej.

Następna z kolei – tradycja semiotyczna – należy do tych nurtów w refleksji nad komunikowaniem, które w szczególny sposób związane są z ujęciem rzeczywistości prezentowanym w tej pracy. Jak wiadomo semiotyka jest dziedziną zajmującą się znakami. W niektórych podejściach symbole są traktowane jako szczególna kategoria znaków²⁴.

²³ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003, s. 56.

²⁴ Tak jest właśnie w przywoływanej pracy E. Griffina, *Podstawy komunikacji społecznej...*, op. cit.

Autor bardziej przychyła się do propozycji Edmunda Leacha zawartej w jego pracy *KULTURA I KOMUNIKOWANIE*²⁵, w której zarówno znak jak i symbol są arbitralnymi oznakami. Czyli relacja między tym, co oznaczane/symbolizowane a tym, co oznacza/symbolizuje jest efektem ludzkiego wyboru, a nie przyrodniczego następstwa. To, co odróżnia znak od symbolu to według E. Leacha różnica relacji między elementami oznaczanymi/symbolizowanymi a oznaczającymi/symbolizującymi. Relacje te mogą przyjmując postać metonimii – w przypadku znaku, – bądź metafory, w przypadku symbolu. Jednak różnica ta nie przesądza o niemożności lokowania symbolu jako instrumentu komunikowania, w obrębie tradycji semiotycznej. Słowo jest tu zasadniczo traktowane jako symbol. Takie podejście jest głęboko zakorzenione w myśli europejskiej. Jego ślady możemy znaleźć już u Arystotelesa. Pisał on bowiem: „Słowa mówione są symbolami doświadczenia umysłowego, a słowa pisane są symbolami słów mówionych”²⁶.

Inną tradycją – stosunkowo bliską poprzedniej – jest tradycja socjokulturowa. Teoretycy reprezentujący ten nurt myślenia o komunikacji podkreślają, że to nie tyle słowa odzwierciedlają coś, co rzeczywiście istnieje, ile język, którym się posługujemy kształtuje naszą wizję rzeczywistości. Bardzo istotny jest tu język dzieciństwa. Ucząc się mówić, uczymy się także czego poszukiwać w świecie, w którym istniejemy. Nienazwane sfery rzeczywistości, nie istnieją w naszej świadomości. Według prekursorów tego podejścia Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa to język danej kultury określa kształt ludzkich myśli i działań. Stąd słowa nie są jedynie neutralnymi przekazywanymi znaczeń. Więc to od nich w istocie zależy kształt wyobrażonego świata. Także ten sposób postrzegania komunikacji między ludźmi będzie w znaczący sposób uwzględniany w dalszych rozważaniach.

Wyróżnione przez Craiga nurty refleksji nad komunikowaniem zamykają dwa: krytyczny oraz fenomenologiczny. Pierwszy związany jest z takimi myślicielami jak Max Horkheimer, Theodor Adorno i Herbert Marcuse. Przecistawiali się oni: a) kontroli nad językiem w celu utrzymania nierównowagi władzy; b) roli mediów w przytępieniu wrażliwości na represję; c) ślepej ufności pokładanej w metodę naukową i bezkrytycznej akceptacji badań empirycznych. Do tego typu myślenia nawiązują najchętniej zwolennicy postmodernistycznej wizji rzeczywistości. I wreszcie ostatnia z wyodrębnionych tradycja fenomenologiczna. Kładzie się w niej nacisk na interpretację własnych doświadczeń przez komunikujący się podmiot. Uwzględnianie tychże doświadczeń staje się podstawowym warunkiem procesu komunikowania. Według Carla Rogersa koniecznymi, a zarazem wystarczającymi warunkami porozumienia są: stosowność czyli „dopasowanie wewnętrznych uczuć jednostki, do ich zewnętrznych przejawów”, bezwarunkowo pozytywny stosunek oraz pełne empatii zrozumienie²⁷. Podobnego zdania był żydowski filozof Martin Buber, wedle którego komunikacja jest możliwa jedynie w sytuacji otwarcia się

²⁵ E. Leach, *Kultura i komunikowanie*, [w:] E. Leach, A. Greimas, *Rytuał i narracja*, PWN, Warszawa 1989, s. 30.

²⁶ Arystoteles, *Hermeneutyka. Dzieła wszystkie*, t. 1, PWN, Warszawa 1990, s. 69.

²⁷ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003, s. 66.

na doświadczenia drugiego człowieka poprzez udostępnienie mu części samego siebie²⁸. Niewątpliwie tego rodzaju perspektywa jest nieodzowna w praktyce badawczej, w badaniach prowadzonych na pograniczy kultur. Postawa empatii i zrozumienia jest w takiej sytuacji podstawowym warunkiem osiągnięcia jakichkolwiek rezultatów.

1.2.1.2. Komunikacja jako potrzeba i jako warunek *sine qua non* ludzkiego istnienia

„Ludzkie *ego* nigdy nie istnieje samodzielnie, nie ma żadnego „ja”, które nie byłoby częścią „my”, a nawet każde „ja” jest częścią wielu „my” pisał niegdyś w *SMUTKU TROPİKÓW* Claude Levi-Strauss. A nieco dalej kontynuował „ani jednostka nie jest sama w grupie, ani żadne społeczeństwo nie jest samo wśród innych”²⁹. Życie człowieka w grupie stanowi więc zarówno ważną cechę jego istnienia, jak również stanowi źródło podstawowych ludzkich potrzeb. Taką elementarną potrzebą jest porozumiewanie się. Kiedy zaś wychodzimy poza realizację biologicznych potrzeb tkwiących u podstaw fizycznej egzystencji człowieka, wówczas zachodzi konieczność wkroczenia w sferę komunikacji symbolicznej.

Według założeń Rousseau – interpretowanych przez Levi-Straussa w jego *TOTEMIZMIE* – człowiek staje się „świadomy siebie jako członka grupy stanowiącej pewne «my» – dopiero wówczas, gdy osiągnie zdolność używania metafor przy określaniu różnic i dokonywaniu porównań”³⁰. Wszystkie zwierzęta posiadają jakieś zdolności odróżniania podstawowych kategorii (np. płeć). Istoty ludzkie w toku rozwoju mowy i myślenia symbolicznego rozwijają zdolność tworzenia kategorii w stopniu niemającym odpowiednika u innych stworzeń. Ale u samych początków dyferencjacja kategoriałna ma charakter bardziej zwierzęcy niż ludzki³¹. Dopiero wchodzenie poprzez socjalizację i enkulturację w zagregowany świat kultury czyni człowieka *animal symbolicum*. Deprywacja w zakresie wyższych potrzeb wyzwała w jednostce konieczność coraz bardziej skomplikowanych aktów komunikacji w coraz liczniejszych układach interakcyjnych. Jest to zgodne z opinią Johna Stewarta „że w świecie ludzkim, istnieje podstawowy ruch skierowany na związek, a nie na oddzielenie. (...) Ludzie są istotami relacyjnymi, a nie odizolowanymi. Nasza natura i egzystencja domaga się kontaktu z innymi osobami. (...) Żeby stać się **osobą** musimy doświadczyć związku z innymi osobami”³². W konkluzji ludzie uzyskują swoją *differentia specifica* poprzez komunikację z innymi ludźmi. Jest tak zarówno w wymiarze zbiorowym (gatunkowym) jak i indywidualnym, co już w początkach ubiegłego wieku podkreślali interakcjoniści symboliczni w teorii jaźni odzwierciedlonej i znaczącego innego.

²⁸ Takie podejście jest reprezentowane w popularnej ostatnio w Polsce książce – *Mosty zamiast murów*, J. Stewart (red.), PWN, Warszawa 2002.

²⁹ C. Levi-Straussa, *Smutek tropików*, Warszawa 1992; za: E. Leach, *Levi-Strauss*, Prószyński i s-ka, Warszawa 1998, s. 50.

³⁰ E. Leach, *Levi-Strauss...*, op. cit., s. 52.

³¹ Ibidem, s. 54.

³² *Mosty zamiast murów...*, J. Stewart (red.), op. cit., s. 31

To samorealizacja – a konkretnie jej poziom w odniesieniu do każdego człowieka – wpływa ostatecznie na intensywność i poziom, a także skomplikowanie aktów komunikacji. Jednostka pozbawiona doznań wypływających z samorealizacji poprzez ciągle zabieganie o uzyskanie minimalnych podstaw do egzystencji będzie wykorzystywała minimum aktów komunikacji służących osiągnięciu zamierzonych przez nią celów. Z tego względu trudno oczekiwać szczególnej motywacji do wysiłku związanego z uczestnictwem w wysublimowanej kulturze estetycznej u osób będących w skrajnie trudnej sytuacji materialnej. Powód jest bardzo prosty, gros interakcji, w których uczestniczą takie osoby są związane z pozyskaniem środków do przetrwania. Komunikacja ogranicza się w tym przypadku do osób związanych z rolą zawodową i najbliższą rodziną. Inne grupy społeczno-kulturowe mogące stać się (bądź będące) przedmiotem identyfikacji schodzą na dalszy plan. Interakcje w ich ramach tracą na znaczeniu, atrofia ulega głębia kodu symbolicznego. Ożywienie może spowodować bądź poprawa statusu materialnego, czyli osiągnięcie pewnego minimum, pozwalającego nie koncentrować całej uwagi na interakcjach zapewniających byt, bądź dostrzeżenie możliwości uzyskania korzyści materialnych z poszerzenia spektrum interakcji o nowe (odnowione) przestrzenie kultury³³.

Nierozzerwalność związku kultura – komunikacja wynika także z funkcjonalnego i kontekstualnego spojrzenia na dany przekaz. Kontekst staje się tym hasłem, pod którym treści socjokulturowe mogą spełniać rolę mediatora w procesach tworzenia i interpretowania aktów komunikacji. Kontekst jest to świat wypełniony ludźmi tworzącymi przekazy – ludzie ci mają społeczną, kulturową i indywidualną tożsamość, dysponują też w miarę trwałymi przekonaniem, celami, pragnieniami oraz wiedzą, ale wchodzi między sobą w kontakty społeczne w określonych czasoprzestrzennie sytuacjach. Stąd tak ważna rola kontekstu. Tworzą go tak wiedza kognitywna o rzeczywistości pozajęzykowej, jak i znajomość społeczno-kulturowych uwarunkowań procesów porozumiewania się.

1.2.1.3. Komunikacja w obrębie grupy i między grupami

Kulturę można rozpatrywać jako zespół przestrzeni komunikacyjnych. Każda z tych przestrzeni w odniesieniu do jednostki jest intersubiektywnie określana. Posiadają one jednak nieokreśloności stanowione przez nową oryginalną twórczość i twórcze interpretacje przeszłych, zarejestrowanych aktów kulturowych. Owe interpretacje są naturalną barierą w komunikacji. W tym kontekście ważne jest, aby uniwersum symboliczne jednostki budowane w procesie kulturalizacji stanowiło sprawny instrument nie tylko porozumienia, ale także samorealizacji.

Wiadomo, że człowiek świadomościowo funkcjonuje zarówno w wymiarze synchronicznym jak i diachronicznym. Oczywiście najważniejsze dlań jest to, co dzieje

³³ Można przywołać niektóre przypadki tzw. tożsamości komercyjnej. Chodzi o instrumentalne identyfikowanie się z określoną grupą przede wszystkim w celu uzyskania korzyści materialnych, przy całkowitej nonszalancji obejmującej kod kulturowy grupy odniesienia.

się dziś i co nastąpi jutro. Ten punkt widzenia wydaje się być szczególnie akcentowany we współczesnej refleksji o edukacji i wychowaniu. Niemniej nieco zapomniana perspektywa diachroniczna dopomina się o wyraźniejsze jej uwzględnienie u progu XXI wieku. Taki postulat można sformułować chociażby w imię niepomijania istotnych elementów w analizie rzeczywistości. Sięganie w przeszłość ma znaczenie komunikacyjne. W porozumiewaniu się jednostek żyjących współcześnie niezbędne jest uwzględnienie symbolicznych zasobów wygenerowanych przez poprzednie pokolenie. Gdyby nie istniała kumulatywność kultury, niemożliwy byłby jej jakikolwiek rozwój. Zawrotne tempo, jakie przybierają przemiany współczesnej cywilizacji powoduje, że zdajemy się zapominać o tej podstawowej zasadzie.

Istotną częścią skumulowanej kultury mającą szczególne znaczenie w edukacji jest tradycja. Głównym jej składnikiem, istotnym w procesie enkulturacji, są symbole. Istnienie znaczenia jest warunkiem koniecznym, aby symbol – pośredniczył w relacjach jednostki z jej kulturowym otoczeniem. Możemy tu wyróżnić dwa sposoby pojmowania znaczenia. Z jednej strony mówimy o znaczeniu jako ważności aksjologicznej, z drugiej zaś jako o sensie. Istnienie w świadomości jednostki znaczenia jako sensu czyni komunikację zaledwie potencjalną. Często obiekt symboliczny, którego znaczenie-sens jest obecne w świadomości jednostki, nie jest przez tę jednostkę aktywowany dopóty, dopóki sygnał o tymże obiekcie nie dotrze do niej z zewnątrz. Mamy więc do czynienia z jedynie reaktywnym uruchamianiem znaczeń – sensów. Dłuższy brak interakcji, które aktywowałyby obiekty symboliczne, może wygaszać w jednostkowej pamięci ślady znaczeń – sensów symboli.

Aby symbole miały większą trwałość, aby mogły być aktywowane przez jednostkę bez zaistnienia zewnętrznych impulsów, konieczne jest, aby cechowała je ważność aksjologiczna³⁴. Powiązanie symbolu z wartością stanowi zarówno pełnię jego komunikacyjnej roli, jak też umożliwia właściwe jego umiejscowienie w świadomości jednostki. Dopiero nadanie wartości symbolom powoduje ich autonomiczną aktywizację. W takim ujęciu to ważność aksjologiczna świadczy o kompletności znaczenia w komunikacji symbolicznej.

Podstawową cechą symboliczno-interakcjonistycznej koncepcji znaczenia jest także ujmowanie go jako rezultatu procesu wzajemnych oddziaływań między jednostkami. Opisuje się więc społeczną genezę, prawidłowości funkcjonowania i społeczne skutki używania znaków – symboli. W klasycznej analizie interakcjonistycznej podkreśla się zwłaszcza kontekst pragmatyczny czyli stosunki między znakami – symbolami a ich użytkownikami. Mniejszą uwagę zwykle zwraca się na analizę semantyczną traktującą o relacjach między znakami – symbolami a rzeczywistością. Natomiast pomija się prawie całkowicie problematykę syntaktyczną, mówiącą o wewnętrznej relacji między znakami – symbolami w obrębie systemu znakowo-symbolicznego.

³⁴ Pojęcie ważności aksjologicznej znajdujemy u F. Znanieckiego, który także zaliczany jest do prekursorów myśli interakcjonistycznej. Zob. E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wyd. KUL, Lublin 1987.

Od strony metodologicznej najważniejsze w interakcjonizmie jest to, aby studia nad działaniem innych prowadzić ze stanowiska działających jednostek (aktorów)³⁵. W tym miejscu stanowiska prekursorów interakcjonizmu symbolicznego są szczególnie bliskie refleksji Floriana Znanieckiego związanej z koncepcją współczynnika humanistycznego. Znaniecki podkreślał, że fakty kulturowe nigdy nie są „niczyjeś”. Pierwsza zasada, którą powinien kierować się badacz jest uwzględnienie tego prostego faktu i opisywanie tychże faktów z perspektywy osoby, która je wykreowała. Nie można więc abstrahować od ściśle indywidualnych aspektów znaczenia, jakie rzeczywistości kulturowej nadaje kreująca ją –wraz z innymi członkami grupy – jednostka³⁶.

1.2.1.4. Istota kultury symbolicznej

Ważną propozycją dla optyki, jaka jest reprezentowana w tejże pracy była typologia zaproponowana niegdyś przez A. L. Kroebera, który dokonał podziału na kulturę rzeczywistości i kulturę wartości³⁷. Uwzględniając zastrzeżenia autora koncepcji, warto jednak podkreślić, że poczynione przez niego rozróżnienie ma istotny walor porządkujący. Umożliwia ono utworzenie pewnego rodzaju *continuum*, które pozwala kwalifikować poszczególne zjawiska kultury jako bliższe kulturze rzeczywistości, bądź kulturze wartości. Kroeber proponuje umieszczenie na takim *continuum* ważnych dziedzin aktywności człowieka w następującym porządku; od technologii, poprzez naukę, filozofię, religię do sztuki. Miejsce religii i sztuki jako dziedzin najbliższych kulturze wartości jest szczególnie istotne w kontekście dalszych prezentowanych tu rozważań i badań. Dla porządku należy dodać, że A. L. Kroeber wyróżnił jeszcze kulturę społeczną jako tę, która godzi pola zainteresowań antropologów i socjologów, oraz język jako specyficzny człon, współtworzący z poprzednimi całościowy obraz³⁸. Charakterystyczną cechą języka jest właśnie to, że nie jest on autonomiczny, czyli nie realizuje tylko jemu właściwych celów, ale podporządkowany jest trzem wcześniej wymienionym członom.

Podział kultury na dziedziny w oczywisty sposób związany jest z ogólnym pojmowaniem tego pojęcia. Kiedy rozumiemy kulturę za E. B. Taylorem jako całokształt społecznego dorobku (w najszerszym tego słowa znaczeniu) przekazywanego jednostce, to wówczas można ją dzielić wedle określonych kryteriów, np. kryterium typu potrzeb zaspokajanych przez ten czy inny rodzaj dorobku³⁹. Tą drogą poszedł niegdyś w polskiej etnologii Kazimierz Moszyński dzieląc kulturę na materialną, duchową i społeczną. Podział ten choć wciąż przywoływany, jest już jednak zdecydowanie anachroniczny. Autor uważał go zresztą za umowny i podkreślał wzajemne przenikanie się poszczególnych sfer. Jednak takie czy inne kryteria mają w przypadku prezentowanej pracy znaczenie drugorzędne.

³⁵ H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli Geore'a Herberta Meada*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), PWN, Warszawa 1975, s. 81.

³⁶ Zob. F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.

³⁷ A. L. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s. 362-396.

³⁸ Ibidem, s. 392-393.

³⁹ A. Pałubicka, *Kultura symboliczna*, [w:] *Słownik etnologiczny*, Z. Staszczak (red.), PWN Warszawa – Poznań 1987, s. 203.

Abstrahując od wartościujących porównań przedstawionego niżej podejścia z innymi, chciałbym podkreślić świadomość konsekwencji dokonanego wyboru. Związane są one przede wszystkim z faktem, że twierdzenie, iż cała kultura jest symboliczna ma wielu zwolenników. Wymienione założenia tkwiły u podstaw zainteresowania się kulturą symboliczną jako przestrzenią kreowania tożsamości. Właśnie kultura symboliczna coraz częściej stanowi przedmiot zainteresowań pedagogów. Między innymi M. Szymański zauważył, że „wzmógłony obieg treści symbolicznych kultury” w dużym stopniu stanowi o ogólnym kierunku przemian społeczno-kulturowych⁴⁰. Cechą charakterystyczną czasów, w których żyjemy jest łączenie się wpływów szkoły jako instytucji wprowadzającej w kanoniczny rdzeń kultury z wpływem mediów atakujących ludzi – także tych najmłodszych – homogenizowaną wersją kultury masowej oraz przypadkowymi nieraz fragmentami różnego rodzaju subkultur. Stąd właśnie analiza rzeczywistości symbolicznej pod kątem tworzenia warunków do budowania spójnej tożsamości stanowi dziś ważne zadanie pedagogów. Kwestia ta ma szczególne znaczenie na obszarach intensywnej dyfuzji kulturowej.

Sposób rozumienia kultury symbolicznej przyjęty w tej pracy najbliższy jest znaczeniu, jakie nadała mu Antonina Kłoskowska. Autorka nawiązała w nim do kultury wartości A. L. Kroebera. W myśl tego ujęcia – podkreślającego unikanie skrajnego pansemiotyzmu – przyjmuje się, że **nie cała kultura w najszerszym ujęciu nosi charakter semiotyczny lub symboliczny**. W związku z tym Kłoskowska wydzieliła trzy obszary kultury: kulturę bytu, kulturę społeczną (socjalną) i właśnie kulturę symboliczną⁴¹. Tę ostatnią autorka definiuje jako system znaczeń stanowiących obszar sztuki, wierzeń, historii i tradycji, wspólnych dla członków danej wspólnoty i dziedziczonych międzypokoleniowo. Dziedziczenie przebiega w procesie kulturalizacji. Przy czym kulturalizacja jest czymś innym niż socjalizacja polegająca na przyswojeniu kultury socjetalnej, będącej systemem norm i sposobów zachowań w interakcjach z innymi⁴². Kultura symboliczna jest utrwalana w postaci literatury i innych form przekazu, zwłaszcza związanych ze sztuką. W związku z tym – jak zauważa P. Boski – jej przekaz nie wymaga bezpośredniego kontaktu nadawcy i odbiorcy, co różni ją „od oralnego i bezpośredniego uczestnictwa w tradycyjnej kulturze etnicznej”⁴³.

Jak zauważa A. Pałubicka w określeniu kultura symboliczna przymiotnik **symboliczna** dotyczy „znaków” i „wartości”, które są korelatami postaw i znaczeń i nie sugeruje on idealistycznego statusu ontologicznego kultury⁴⁴. W nawiązaniu do tego

⁴⁰ M. Szymański, *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy*, „Dziecko i Edukacja” Materiały Programu Wspólnoty Europejskiej Tempu – REDESIGN, z. 2, Warszawa 1993.

⁴¹ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN 1981, s. 118-119, 129 i nast.

⁴² Jak podkreśla Paweł Boski, rozróżnienie kulturalizacji i socjalizacji obecne jest w amerykańskiej psychologii społecznej. Jako przykład wymienia książkę M. H. Segall, P. R. Dasen, J. W. Berry, Y. H. Portinga, *Human behavior in global perspective*, Pergamon Press, Elmsford 1990, p. 23-25.

⁴³ P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992, s. 77.

⁴⁴ A. Pałubicka, *Kultura symboliczna*, [w:] *Słownik etnologiczny*, Z. Staszczak (red.), PWN, War-

stwierdzenia, w niniejszej pracy chcę traktować kulturę symboliczną jako semiotyczną przestrzeń komunikacyjną utworzoną przez konfigurację symboli stanowiących podstawę do realizacji charakterystycznych dla określonej grupy autotelicznych wartości. Kultura symboliczna konkretnej grupy obejmuje więc zagregowane korelaty w postaci kryterialnych symboli stanowiących o przynależności do tejże grupy. W takim ujęciu jednostki wyznające te same wartości w ramach wewnątrzgrupowej komunikacji odwołują się do tych samych symboli.

Przyjęta tu koncepcja kultury symbolicznej eksponuje przede wszystkim jej znaczenie komunikacyjne i integracyjne. Kulturę symboliczną stanowi więc przestrzeń złożona ze znaków – symboli, która pozwala na definiowanie siebie w kategoriach grupowych oraz budowanie grupowej spójności. Symbole stanowią tu o więzi posługujących się nimi ludzi, wyzwalając podobne skojarzenia, emocje i zachowania.

1.2.2. Symbol kulturowy – próba operacjonalizacji pojęcia

Według Elżbiety Hałas procesy symboliczne w życiu zbiorowym mogą być traktowane jako ważna oś syntezy różnego rodzaju analiz funkcjonowania człowieka⁴⁵. Już na wstępie należy wyraźnie podkreślić, że możemy mieć do czynienia z dwoma, wyraźnie różnymi, tradycjami refleksji nad symbolem. Pierwsza związana jest przede wszystkim z literaturą i sztuką. Symbol jest tu określany jako motyw lub zespół motywów występujący w dziele literackim lub plastycznym, będący znakiem treści bezpośrednio nieujawnionych i jedynie sygnalizujących ich istnienie, z założenia przyjmującym różnorodność ich interpretacji. Tak rozumiany symbol stał się jednym z podstawowych środków ekspresji w kulturowym nurcie symbolizmu, zakładającym tajemniczość i wieloznaczność natury świata. W tej koncepcji istotą symbolu jest nieprzetłumaczalność: nieokreślonych i wieloznacznych treści, które on w sobie niesie. Nie sposób sprowadzić tu symbolu do jednego sprecyzowanego znaczenia, gdyż taka redukcja unicestwiłaby podstawowy jego sensu.

Z kolei druga tradycja refleksji nad symbolem jest bardziej związana z filozofią i sferą komunikacji społecznej. Według niej symbol to znak właściwy, należący do podklasy znaków zastępczych, pełniący funkcję substytucji, tj. zastępowania określonego przedmiotu, (obiektu fizycznego, zjawiska, zdarzenia itp.), wywołujący w umyśle określone stany psychiczne i emocjonalne (wyobrażenia, przeżycia) związane z tym właśnie przedmiotem. Tak rozumiany symbol jest zawsze znakiem konwencjonalnym, tj. ukonstytuowanym i funkcjonującym na podstawie umowy. Znajomość tej umowy jest niezbędnym warunkiem adekwatnego rozumienia tego symbolu⁴⁶. To zaś jest fundamentem budowania systemu umożliwiającego proces wzajemnej komunikacji.

szawa – Poznań 1989, s. 204.

⁴⁵ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001 s. 15

⁴⁶ Takie elementarne rozróżnienie znajdujemy w redakcji hasła symbol w encyklopediach PWN.

W tej pracy nawiązuję do tego właśnie nurtu, gdzie symbol jest traktowany jako znak właściwy. Jego zasadnicza rola związana jest z komunikowaniem, a nie pobudzeniem wyobraźni. Nie znaczy to jednak, że mamy do czynienia z relacją jednoznacznego przyporządkowania. Nawet w tej konwencji symbol wiąże się z określoną pulą komunikujących znaczeń odnoszących się do konkretnych fragmentów rzeczywistości.

Jedno z najszerzych ujęć symbolu zaproponował Ernst Cassirer. Stosował on to pojęcie bardzo szeroko i fundamentalnie. Według niego cała rzeczywistość ma charakter symboliczny. Człowiek zaś jest stworzeniem symbolicznym „homo symbolicus”⁴⁷. Według Cassirera człowiek za pomocą form symbolicznych tworzy własne środowisko kulturowe, od mitu, religii, sztuki aż po naukę. Jest to koncepcja maksymalistyczna. Za symboliczny – obok innych sfer rzeczywistości – Cassirer uznaje także – a może nade wszystko – język. Jako jeden z pierwszych symboli związanych z językiem wymieniane jest imię. To przez nie „sygnalizowany jest człowiek. Imię oznacza konkretnego człowieka”. Jak podkreśla za Susanne Langer Cyprian Rogowski – „znaczenie ma tu właściwie sens denotacji – dotyczy konkretnej osoby”⁴⁸. Wydaje się, że właśnie w sytuacji konfrontacji kultur, ich intensywnej dyfuzji, imię pełni rolę szczególnego i bardzo istotnego symbolu.

Odwołując się do rozróżnienia na treść i formę kultury, sam symbol chciałbym interpretować w nieco węższym ujęciu – jako formę symbolizowanej treści. Symbol jako forma stanowi łatwiej dostępną dla zewnętrznego obserwatora niejako powierzchniową stronę analizowanych zjawisk kulturowych. Treść – jej sens, istota – w sposób bezpośredni są dane jedynie samym uczestnikom kultury. Taki podział ma istotne znaczenie teoretyczno-analityczne.

Stosunkowo wcześniej pojawiło się zainteresowanie symbolem w socjologii. Także tutaj ważne miejsce zajmuje E. Durkheim. Jego koncepcja symbolicznych przedstawięń zbiorowych zrywała z XIX-wieczną romantyczną wizją symbolu⁴⁹. Jeszcze w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku ukazały się pierwsze wydania prac Roberta M. MacIvera⁵⁰. Później socjologiczny kontekst zainteresowania symbolem został zdominowany przez różne odmiany interakcjonizmu symbolicznego. Nowy impuls temu nurtowi nadał Herbert Blumer wraz z wydaniem pracy *SYMBOLIC INTERACTIONISM. PERSPECTIVE AND METHOD*⁵¹.

Przyjmując, że jedynie człowiek posiada zdolność do symbolizowania, należy odróżnić kulturowe znaki od biologicznych bodźców. Wszystkie zwierzęta reagują mechanicznie na odpowiednie sygnały, nie możemy jednak mówić o „myśleniu symbolicznym”. W sposób oczywisty sposób rozumienia symbolu kształtuje wizję kultury

⁴⁷ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Czytelnik, Warszawa 1977.

⁴⁸ C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu. Implikacje pedagogiczno-religijne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 104.

⁴⁹ É. Durkheim, *Representation individuelle et collective*, „Revue de métaphisique et de morale” 1898, t. 6, s. 273-302 za: E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

⁵⁰ Chodzi tu zwłaszcza o prace pod redakcją R. M. MacIvera, *Symbols and Values. An Initial Study*, Harper and Brothers, New York 1954 oraz *Symbol and Society*, Harper and Brothers, New York 1955.

⁵¹ H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice Hall, New York 1968.

symbolicznej. Odwoływanie się do symbolu stanowi także punkt wyjścia do określenia semiotycznego kryterium kultury symbolicznej⁵², które chciałbym uczynić teoretyczną osią dalszych rozważań.

1.2.2.1. Istota znaku – symbolu jako podstawy analizy w perspektywie semiotycznej

Fundamentem semiotycznej perspektywy jest znak. Według Pierre'a Guiraud „znak jest bodźcem (czyli substancją zmysłową), którego obraz myślowy jest skojarzony w naszym umyśle z obrazem innego bodźca i którego funkcją jest wywołanie tego ostatniego gwoli porozumienia się”⁵³. W przeciwieństwie do oznaki naturalnej znak ma charakter **intencjonalny**, zawsze świadczy o **zamiarze** zakomunikowania jakiegoś sensu. Chciałbym zwrócić uwagę na termin **skojarzony**, który chcę uczynić ważnym elementem dalszych rozważań. Skojarzenie w definicji P. Guiraud'a jest wytworzonym w umyśle powiązaniem między elementem oznaczanym i elementem oznaczającym, zbliżonym do **odniesienia** w słynnym trójkącie znaczeniowym Ogdena-Richardsa⁵⁴.

Semiotycy wyróżniają trzy podstawowe funkcje znaku: semantyczną, syntaktyczną i pragmatyczną. W pierwszej istotą jest treść znaczenia, czyli relacja między znakiem a oznaczanym fragmentem rzeczywistości. Druga funkcja dotyczy relacji między różnymi znakami. Trzecia wreszcie zajmuje się relacją między znakiem a jego użytkownikiem.

Zgodnie z powyższym, Charles Morris wyróżnił trzy aspekty procesu semiozy:

- a) semantyczny, obejmujący relację między znakiem a jego desygnatem (znaczenie jako relacja znaczące – oznaczane)
- b) syntaktyczny, obejmujący relację między znakami (znak jako część systemu)
- c) pragmatyczny, obejmujący relację między znakiem a jego użytkownikiem (znaczenie jako wartość)⁵⁵.

Aspekt pragmatyczny zawiera „stosunek nadawców i odbiorców znaków do komunikatu, który jest realizacją tych znaków”⁵⁶. Semioza jest swoistą syntezą tychże trzech aspektów. W kontekście prezentowanych rozważań najistotniejsza jest rola semiozy w budowaniu znaczeń intersubiektywnych. Kwestię tę szczegółowo poddawali analizie badacze z Uniwersytetu w Bradford w Wielkiej Brytanii⁵⁷.

Jak zauważa Krzysztof Piątkowski – jeden z prekursorów semiologii, Roland Barthes w odniesieniu do znaku wyróżnił trzy relacje. Jedną z nich nazwał wewnętrzną. Dwie pozostałe to relacje zewnętrzne. Relacja wewnętrzna dotyczy związku między elementem znaczącym (*signifiant*) a oznaczanym (*signifié*). W sytuacji niejednoznacznego przypo-

⁵² A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 129.

⁵³ P. Guiraud, *Semiologia*, op. cit., s. 29.

⁵⁴ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Warszawa 2003, s. 61.

⁵⁵ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą w etnologii. Studium metodologiczne*, UMK, Toruń 1993, s. 52.

⁵⁶ Ibidem, s. 64.

⁵⁷ S. J. Cowley, S. Moodley, A. Fiori-Cowley, *Grounding Sinus of Culture: Primary Intersubjectivity in Social Semiosis*, „Mind, Culture and Activity” 2004, No 2.

rządkowania obu elementów mówimy o relacji symbolicznej. Jeżeli natomiast porównuje się formy choćby dwu znaków mamy do czynienia z relacją paradygmatyczną. Istotnym wymiarem analitycznym staje się tu „pewna regularność współistnienia”⁵⁸.

Z kolei relacja syntagmatyczna wiąże się z problematyką podmiotowości. Stanowi ona istotę zestawiania znaków w komunikatach (wypowiedziach) konkretnych osób. Jest efektem pogodzenia konieczności i wolności w zestawianiu wybranych znaków. Badania oparte na tego rodzaju podejściu R. Barthes nazywa hermeneutyką redukcyjną. Ich cechą jest analiza semiotyczno-strukturalna. Jak podkreślają niektórzy, hermeneutyka redukcyjna pomija „bogate rezerwy symbolizmu, sprowadzając symbol do znaku”⁵⁹. Wydaje się jednak, że w przyjętej tu perspektywie właśnie ów zarzut może zostać podniesiony do rangi ważnego waloru. Warto też podkreślić, że obie teorie – mimo różnic – tworzą dający się wyraźnie wyodrębnić konstrukt, przydatny w analizach funkcjonowania kulturowego podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej.

Już w poprzednich fragmentach nawiązano do relacji między znakiem a symbolem. Zagadnienie to jest wciąż dyskutowane i w literaturze możemy znaleźć wiele różniejszych ujęć. Oczywiście nie ominiemy rafa w postaci dyskusji na temat różnicy między znakiem a symbolem, czy też generalnie podwójnego rozumienia tego ostatniego. Zdając sobie sprawę z istnienia dosyć radykalnych różnic w podejściu do tych kwestii chciałbym, na potrzeby tej pracy i analizowanej w niej rzeczywistości, wyraźnie przyjąć takie rozumienie, które proponuje E. Leach. W jego ujęciu symbol będąc ważnym ogniwem w procesie komunikacji siłą rzeczy staje się bliski znakowi, ale także jest wyraźnie od niego różny. Znak i symbol mają tu wspólną podstawę. Są oznakami, w których dwa elementy A i B są połączone ze sobą w wyniku arbitralnego ludzkiego wyboru. Zarówno w znaku jak i w symbolu nie zachodzi jednak naturalny i konieczny związek między elementami A i B. Różnica między nimi polega na tym, że znak ma charakter metonimii a symbol metafory⁶⁰. Na bliskość znaku i symbolu uwidacznianą w koncepcji E. Leacha chciałbym położyć szczególny nacisk.

Warto także zwrócić uwagę na zakres zainteresowania symbolem i głębię analizy. Analiza symboli kulturowych nie jest tym samym, co studiowanie kultury jako całościowego systemu symboli i znaczeń. Oczywiście nie są to przedsięwzięcia nie powiązane, ale nie są też identyczne. Na przykład problem odczytania symboli religijnych nie jest tym samym, co problem przeanalizowania całej kultury, jako systemu symboli i znaczeń. Pierwszy dotyczy po prostu pewnego zbioru symboli z punktu widzenia ich znaczeń. Drugi zaś oparty jest na całej teorii społecznej, w której pojęcie kultury odgrywa istotną rolę.

Dopiero odejście od zasady metonimii tworzy prawdziwie symboliczną rzeczywistość. Konteksty symbolu (A) i elementu symbolizowanego (B) są tu różne. Istota sym-

⁵⁸ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 79-81.

⁵⁹ Ibidem, s. 83.

⁶⁰ E. Leach, *Kultura i komunikowanie*, [w:] E. Leach, A. J. Greimas, *Rytuał i narracja*, PWN, Warszawa 1989, s. 30-33.

bolu polega także na tym, że jest on genetycznie arbitralny. **Symbolizowany** element rzeczywistości łączony jest z **symbolizującym** je elementem poprzez dość dowolne skojarzenie, które z czasem kulturowo się obiektywizuje, tworząc warunki do komunikacji. Klasycznym przykładem jest tu przywoływany przez Leacha wąż jako symbol grzechu⁶¹. Można także w tym miejscu odwołać się do koncepcji P. Ricoeura symbolu jako bi- lub poliwalentnego znaku językowego⁶².

Przykłady opisywanego wyżej funkcjonowania symboli znajdziemy również w innych perspektywach teoretycznych. Na przykład C. Rogowski zauważa, że u Piageta symbole „są wypadkowymi ludzkiej aktywności postrzegawczej i są wynikiem konkretnego działania”⁶³. Jednak konkretne postrzeganie i konkretne działanie poprzedza późniejszą refleksję będącą ich uzupełnieniem. W podobnym duchu nawiązują do Piageta reprezentanci nurtów neopsychoanalitycznych. Symbole są według nich rezultatem „działań i doświadczeń człowieka w kontaktach ze swoim środowiskiem i ze światem. **Podobne doświadczenia** [podkr. M.S.] prowadzą do powstania podobnych symboli, co ma swoją relewancję także w wymiarze czasowym”⁶⁴.

1.2.2.2. Komunikacja symboliczna

Mówiąc o komunikacji symbolicznej przyjmujemy tu założenie sformułowane w połowie ubiegłego wieku przez Leslie White’a, a rozpropagowane przez Claude’a Levi-Straussa, które brzmi „człowiek posługuje się symbolami; żadne inne stworzenie tego nie czyni. Organizm albo ma zdolność symbolizowania, albo jej nie ma; nie istnieją żadne stopnie pośrednie”⁶⁵.

Na komunikacyjny kontekst symbolu wskazywali Werner i Kaplan. Definiując **sytuację symboliczną** stwierdzili, że powinny ją stanowić w jednakowym stopniu uwzględniane „1 – adresant – jako właściwy podmiot tego procesu; 2 – adresat – u małego dziecka zwłaszcza matka, u młodzieży przede wszystkim nauczyciel; 3 – sam symbol; 4 – przedmiot referencyjny symbolu”. Zdaniem C. Rogowskiego taki układ elementów świadczy o tym, że powstawanie symbolu nie jest aktem indywidualnym, ale społecznym i zachodzi przede wszystkim we wczesnej fazie dzieciństwa⁶⁶. Zinternalizowane symbole są pochodną konkretnych aktów postrzegania i działania, zwłaszcza powiązanych z naśladownictwem i zabawą.

Co pewien czas do naszego uniwersum symbolicznego włączane są nowe elementy poprzez pozyskanie przyzwolenia społeczności, bądź przynajmniej wpływowej jej części. Jak wskazuje V. Turner „jednostki mogą dodawać osobiste znaczenie do publicznego znaczenia symbolu. (...) Pierwotnie prywatna «konstrukcja» może stać się częścią publicznej

⁶¹ Ibidem, s. 30.

⁶² Zob. C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu...*, op. cit., s. 174 i nast.

⁶³ Ibidem, s. 130.

⁶⁴ Ibidem, s. 171.

⁶⁵ L. White, *The Science of Culture*, New York 1949, s. 25, za: E. Leach, *Levi-Strauss*, Prószyński i s-ka, Warszawa 1998.

⁶⁶ C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar...*, op. cit., s. 131.

hermeneutyki lub standardowej interpretacji, jeżeli autor interpretacji dysponuje wystarczającą władzą, autorytetem lub prestiżem by jego poglądy zaczęły podzielać inni⁶⁷.

Victor Turner przywołuje ważne pytanie postawione niegdyś przez R. Firtha: jaka jest zależność między publiczną a prywatną interpretacją symboli? W odpowiedzi wskazuje, że symbole wyzwalają społeczne działania, a także działania jednostki w sferze publicznej. Jednak ich wieloznaczność sprawia, że różne jednostki mogą się odwoływać do tego samego znaczącego nośnika w bardzo różny sposób. Złożoność społeczeństwa – wynikająca choćby z różnego stopnia enkulturacji – sprawia, że nawet symbole kardynalne, albo jak pisze V. Turner dominujące, będą proste na poziomie *signifiant*, a złożone na poziomie *signifié*⁶⁸. To, co oznaczane/symbolizowane stanowi bowiem złożoną przestrzeń.

Zwłaszcza symbole kardynalne/dominujące posiadają relatywnie dużą przestrzeń i mogą ewokować bogactwo skojarzeń. Charakteryzuje je także duża dynamika. Wraz z upływem czasu zyskują one lub tracą nowe znaczenia. Istota symboli kardynalnych przejawia się w tym, że charakteryzuje je powtarzalność i powszechne występowanie w zachowaniach członków określonej grupy. Symbole kardynalne umożliwiają organizowanie skomplikowanych, trudnych do określenia odczuć i idei, poprzez nadanie im zrozumiałej formy. Dzięki niej możliwa jest międzypokoleniowa transmisja treści kulturowych i związanych z nimi wartości oraz przekładanie ich na konkretne działania. Jak podkreśla S. Ortner, centralne miejsce symbolom zapewnia zdolność porządkowania przez nie doświadczeń⁶⁹. Do symboli kardynalnych zaliczyć można zarówno całe złożone struktury np. obrzędy, jak i pojedyncze ich elementy np. przedmioty, czy postaci bohaterów na tyle na ile stanowią one/oni syntezę owych złożonych struktur.

Nie trudno zauważyć, że tak rozumiane symbole kardynalne bliskie są kanonowi kulturowemu. Dotyczą one tych elementów rzeczywistości kulturowej, które mają charakter konstytuujący dla określonej wspólnoty i są relatywnie trwałe. Nie tylko pozwalają one na integrację członków określonej grupy kulturowej, ale także umożliwiają dyskurs wokół podstawowych dla istnienia tejże grupy kwestii.

Victor Turner zauważa także, że znaczenia jakiegoś symbolu skupiają się wokół dwu punktów ciężkości. Pierwszy odnosi się do doświadczeń zmysłowych i zjawisk, które wiążą się z silnymi doświadczeniami emocjonalnymi (często we wczesnym dzieciństwie, ale także w okresie adolescencji i wczesnej dojrzałości). Drugi obejmuje „wartości i zasady moralne, doktryny religijne, ideały polityczne, wartości rodzinne, etyczne składowe prawa zasady organizacji społecznej”⁷⁰. Oba punkty powinny być w równym stopniu uwzględniane w prowadzonych analizach⁷¹.

⁶⁷ V. W. Turner, *Badania nad symbolami*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 100.

⁶⁸ Ibidem, s. 100.

⁶⁹ S. Ortner, *O symbolach kardynalnych*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 108.

⁷⁰ Ibidem, s. 101.

⁷¹ Szerzej na ten temat [w:] M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2005.

1.2.2.3. Znaczenie symboli kulturowych w odczuwaniu wspólnoty

Piszący te słowa ma nadzieję, że nadchodzące czasy nie będą wbrew pesymistycznym wizjom czasami anomii, skrajnego relatywizmu rozbijającego wszystko co wspólne oraz chaosu kulturowego⁷². Ważną rolę w kształtowaniu harmonii w sferze funkcjonowania kultury mogą odegrać właśnie symbole. Przychyłam się tym samym do opinii A. Kłoskowskiej, że procesy symbolizacji stanowią integralną część zjawisk społecznych i są właściwe społecznemu współżyciu ludzi⁷³. Przy czym symbole nie są autonomiczne, lecz „stanowią narzędzia działania, wskazując i dramatyzując relacje społeczne”⁷⁴.

Już w XVIII wieku Adam Fergusson zauważył, że „symbole wskazują w jakich relacjach społecznych pozostają ludzie i utrwalają porządek społeczny”⁷⁵. Jednak najczęściej w tym zakresie zawdzięczamy Emilowi Durkheimowi. To on pierwszy w socjologii sformułował pogląd, że życie społeczne we wszystkich jego aspektach możliwe jest tylko dzięki symbolizmowi⁷⁶. Pogląd ten ze względu na swój radykalizm był później często krytykowany, ale od czasów Durkheima jego sądy dotyczące analizy zbiorowych działań symbolicznych czy też symbolicznych wyobrażeń kształtowanych przez grupę pozostają inspiracją dla wielu badaczy. Jak podkreśla Elżbieta Hałas, Durkheim zrywał z romantyczną, idealistyczną koncepcją symbolu, ukazywał go natomiast jako „środek i wytwór pracy społecznej”⁷⁷. Jednak ten kierunek myślenia nie został podjęty przez późniejszych myślicieli i badaczy, co wydawało się naturalne choćby dla przedstawicieli nurtu humanistycznego w naukach społecznych.

Z kolei wielki autorytet socjologiczny połowy XX wieku Talcott Parsons kładł nacisk na wyłączenie symbolizacji z kontekstu społecznego. Zdaniem E. Hałas symbolizm stanowił dlań jedynie ekspresję kierujących systemem społecznym naczelných wartości. Nic więc dziwnego, że przy pozycji jaką zdobył sobie Parsons w socjologii, takie spojrzenie, którego cechą charakterystyczną było autonomizowanie symbolu, na długo zdominowało postrzeganie symbolu i jego roli w życiu społecznym człowieka. Zbiegało się to ze sposobem traktowania języka w teorii de Saussure’a. Symbole w takim ujęciu tworzyły autonomiczną dziedzinę, organizującą jedynie ramy zjawisk kulturowych. Elżbieta Hałas za Royem Wagnerem nazywa to ujęcie autystycznym⁷⁸.

Tymczasem w praktyce społecznej symbole kulturowe tak wcześniej jak i dzisiaj przede wszystkim odgrywają niezwykle rolę w utwierdzaniu społeczno-kulturowej tożsamości jednostki, wzmacniają jej więzi z innymi członkami grupy. Niedostrzeżenie tej kwestii spycha rozważania nad symbolem do teoretycznej próżni, bądź wyznacza im

⁷² Zob. A. Przeclawska, L. Rowicki (red.), *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Żak, Warszawa 1997, s. 11.

⁷³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1983, s. 83.

⁷⁴ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 29.

⁷⁵ Za: ibidem, s. 23.

⁷⁶ E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990, s. 223.

⁷⁷ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 24.

⁷⁸ Ibidem, s. 25.

stosunkowo wąskie pole. Przykładanie dziś niezbyt wielkiej wagi do sfery symbolicznej w instytucjonalnym budowaniu tożsamości sprawiło, że następuje jej rozchwianie, bądź rozmycie. Jest to w dużej mierze powodowane przez wciąż postępujące wymieszanie wielu przestrzeni symbolicznych, polegające na łączeniu różnych symboli, zaczerpniętych z różnych kręgów i poziomów⁷⁹. Ale winna jest także wspomniana wcześniej „autystyczna” koncepcja symbolu.

Wyjście poza taką zamkniętą perspektywę ujmowania symbolu dostrzegamy zasadniczo w interakcjonizmie symbolicznym oraz według E. Hałas w pracach Norberta Elias i Pierre’a Bourdieu. Zdaniem Hałas rola N. Elias polegała przede wszystkim na odrzuceniu solipsyzmu Maxa Webera w traktowaniu znaczenia. Elias krytykował skrajnie subiektywne traktowanie znaczenia. Jego zdaniem znaczenie współokreślają raczej znaczenia innych. Jest ono kreowane w stosunkach dialogu tworzących komunikacyjne figuracje⁸⁰. Takie ujęcie jest bliskie podejściu pragmatycznemu. Przede wszystkim Elias wiąże symbolizację z działaniem, także z uwzględnieniem jego konsekwencji dla życia grupowego⁸¹. Podobnie dla P. Bourdieu symbolizm nie jest jakąś swoistą, skrajnie autonomiczną rzeczywistością semiotyczno-lingwistyczną, lecz jest wytwarzany i praktykowany społecznie. Społeczną rolę symbolu francuski myśliciel wiąże przede wszystkim z kwestią władzy. Przy czym władza symbolu nie tkwi immanentnie w nim samym, lecz pochodzi z zewnątrz, ze stosunków społecznych. Kluczowe wydaje się tu stwierdzenia, że „siła sprawcza symbolizacji zawarta jest w społecznych warunkach jej użycia”⁸².

Jak twierdzą niemieccy badacze problematyki Paul Tillich i Georg Bitter społeczno-kulturowe pochodzenie symboli wymaga, aby były one uznawane, czyli obdarzone cechą szerokiej społecznej akceptacji. Muszą być ciągle na nowo weryfikowane i ratyfikowane. Jest to warunkiem ich funkcjonalności w życiu społecznym w zakresie komunikacji międzyludzkiej⁸³. Na sferę symboliki znacząco wpływają przemiany kulturowe współczesności. To jak żyjemy, jak się komunikujemy w coraz większej mierze zależy od rynku oraz postępującej globalizacji i homogenizacji kultury. Techniczny i ekonomiczny racjonalizm, w coraz większym stopniu opanowuje nasze życie, co zdaniem E. Fromma prowadzi do symbolicznego wyobcowania⁸⁴.

Przyjmując opisane wcześniej założenie o relacjach między znakiem a symbolem warto zauważyć to, co na interesujący nas temat swego czasu powiedział w odniesieniu do znaku Pierre Guiraud: „...jest (on) bodźcem (czyli substancją zmysłową), którego

⁷⁹ B. Fatyga, *Śmietnik symboliczny*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian*, A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), Warszawa 1993.

⁸⁰ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 25

⁸¹ N. Elias, *The Symbol Theory*, London 1991, p. 47, za E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit.

⁸² P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991, p. 60, za: E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit.

⁸³ C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu...*, op. cit., s. 286.

⁸⁴ E. Fromm, *Entfremdung – Vom Alten Testament zu bis zur Gegenwart*, [in:] *Entfremdung*, H. H. Schrey (hrsg.), Darmstadt 1975, s. 60-95, za: C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu...*, op. cit.

obraz myślowy jest skojarzony w naszym umyśle z obrazem innego bodźca i którego funkcją jest wywoływanie tego ostatniego gwoli porozumienia się⁸⁵.

W polskiej literaturze już dawno można było odnaleźć wypowiedzi uznające rolę symboli w kreowaniu – czy też podtrzymywaniu – tożsamości zbiorowej. Już w latach sześćdziesiątych minionego wieku Włodzimierz Pawluczuk podkreślając, że świadomość narodowa jest samoświadomością zauważał, iż jest ona „świadomością istnienia narodowych wartości i symboli grupowej jedności”⁸⁶. Takie stanowisko wyraźnie współbrzmiało z tezą E. Gellnera, że czynnikami decydującymi o przynależności jednostki do danego narodu jest uczestnictwo w danej kulturze narodowej, przez którą autor rozumie „system idei, znaków, skojarzeń, symboli, sposobów zachowania się i porozumiewania”⁸⁷. Kontynuację tego kierunku myślenia w Polsce dostrzegamy także w latach osiemdziesiątych⁸⁸.

Symbole kulturowe mają szczególne znaczenie w komunikacji wysokokontekstowej, to znaczy takiej, w której „większość znaczeń znajduje się w [samym] kontekście, a bardzo niewiele w samej informacji”⁸⁹. Komunikacja wysokokontekstowa wymaga znajomości odniesień symbolu kulturowego do symbolizowanej rzeczywistości. Symbol ewidentnie wychodzi tu poza doświadczaną realność choć jest w niej solidnie zakotwiczony.

Szczególną rolę symbole odgrywają w konsolidacji grup narodowych. Anthony Smith definiując kulturę podkreślał, że współstanowi ją „aktywnie kształtujący się repertuar znaczeń i sensów, zawarty w wartościach, mitach i symbolach, które mają jednożyć grupy ludzi posiadających te same doświadczenia i wspomnienia oraz odróżniać ich od obcych”⁹⁰. Już Renan określał naród jako codzienny plebiscyt⁹¹. Idąc za interpretacją tego sformułowania przytoczoną przez Kłoskowską i ekstrapolując je na inne zbiorowości ludzkie, u podłoża których tkwią więzi kulturowe, można by powiedzieć, że człowiek przypisuje się do kulturowych zbiorowości poprzez świadome wybory, akty identyfikacji, będące deklaracjami słownymi lub innymi czynnościami, których istotę stanowi wyrażenie związku z określoną częścią rzeczywistości symbolicznej. Oczywiście takich jednoznacznych deklaracji nie składa się codziennie. Bezpośrednia i klarowna deklaracja dokonuje się w specjalnych sytuacjach społecznych⁹². Jednak w codziennym zachowaniu odzwierciedlającym zwyczaje, tradycje, konkretne kody kulturowe można także dopatrywać się takich wyborów. A z pewnością dotyczy to sytuacji, w której zachodzą inten-

⁸⁵ P. Guiraud, *Semiologia*, WP, Warszawa 1974, s. 29.

⁸⁶ W. Pawluczuk, *Białorusini jako grupa etniczna*, „Studia Socjologiczne” 1968, nr 2.

⁸⁷ E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, PIW, Warszawa 1999, s. 16.

⁸⁸ A. Wierciński, *Antropologiczna koncepcja procesu symbolizacji*, [w:] T. Kostyrko (red.), *O komunikacyjnej funkcji przedstawień symbolicznych*, Instytut Kultury, Warszawa 1985.

⁸⁹ E. T. Hall, *Taniec życia*, PIW, Warszawa 1999, s. 244.

⁹⁰ A. Smith, *National Identity*, Penguin, London 1991, p. 187.

⁹¹ E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation*, R. Hellen, Paris 1934, p. 88 za A. Kłoskowską, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

⁹² A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 86.

sywne procesy dyfuzyjne. Pogranicza kultur są z pewnością terenem takich codziennych plebiscytów. Refleksyjne poczucie związku z określoną grupą kulturową ma charakter kontekstowy i interakcyjny. To od zróżnicowania kulturowego środowiska zależy w jakim stopniu potrzeba świadomego wyboru określonych elementów symbolicznych określonej rzeczywistości kulturowej jest obecna w życiu jednostki.

Oczywiście należy uwzględnić jeszcze jeden element w ewentualnym pojawieniu się „plebiscytowych” zachowań jednostek. Tym elementem jest indywidualny „próg wrażliwości”. Potrzeba identyfikacji, przypisywania się do grup kulturowych związana jest w tym miejscu z podstawowymi strukturami osobowości. Z drugiej strony konkretne przestrzenie kulturowe, w obrębie których tworzą się grupy kulturowe są wyobrażonymi wspólnotami komunikowania. Niektórzy badacze z obszaru niemieckojęzycznego są zdecydowanymi zwolennikami tezy „że symbole są kształtowane jednoznacznie przez afektywne przeżycia”⁹³. Jednak bez względu na psychologiczne uwarunkowania zmuszeni jesteśmy do internalizowania systemów symbolicznych z uwagi na konieczność komunikowania się w grupie, do której aspirujemy. Nie zawsze owe aspiracje mają autoteliczny charakter. Instrumentalizacja przynależności do grupy stwarza dysonans na linii identyfikacja – walencja kulturowa.

W ten sposób pierwotnie jednoznaczne symbole przybierają wieloznaczną postać. Patrząc z perspektywy logiki zawsze wtedy, kiedy nie mamy do czynienia z pojęciami równoważnymi czyli posiadającymi ten sam zakres możemy mówić o wieloznaczności, czyli wielu desygnatach jednego pojęcia⁹⁴. Zbiór wszystkich desygnatów określonego pojęcia stanowi jego zakres. Wiadomo jednak, że nie wszystkie desygnaty poszczególnych pojęć są aktywowane z równą częstotliwością i taką samą łatwością. Stąd interesujące jest stwierdzenie, które z desygnatów używane są najczęściej i najłatwiej. Przyjmujemy tu, że będą to desygnaty elementarne. Innymi słowy pojęcie stanowiące symbol musi być związane z wartością cenioną przez grupę, bądź wprost – stanowić uprawnioną historycznie egzemplifikację określonej wartości, obdarzonej ważnością aksjologiczną⁹⁵ czyli będącej korelatywnym atrybutem tożsamości grupowej⁹⁶. W ten sposób znajdujemy się blisko tego, co dawno temu zaproponował S. Ossowski – mianowicie korelatu kulturowego. Symbole kultury narodowej są tu skrótowymi reprezentacjami korelatów określonej kultury narodowej i jednocześnie atrybutami w określaniu grupowej tożsamości.

Jednak czym innym jest określenie zbioru symboli stanowiącego atrybuty służące identyfikacji grupowej, czym innym zaś ustalenie jaki posiadają one walor komunika-

⁹³ C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu...*, op. cit., s. 126.

⁹⁴ K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1975, s. 41-42.

⁹⁵ Zob. E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wyd. KUL, Lublin 1987.

⁹⁶ Istotę atrybutów korelatywnych i kryterialnych tożsamości zaprezentował P. Boski [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN; Warszawa 1992

cyjny⁹⁷. Innymi słowy jaki zakres znaczeniowy towarzyszy określonemu symbolowi. Stąd zbiór desygnatów określonego symbolu najczęściej i najłatwiej aktywowanych przez członków określonej grupy nazywać będziemy **elementarnym polem znaczeniowym symbolu**. Diagnozowanie takich pól może mieć bardzo duże znaczenie dla określania możliwości komunikowania się jednostek w obrębie kultury danej grupy.

Indywidualizację uniwersum kulturowego i jego związki ze sferą wartości podkreśla A. Kłoskowska. Pisząc o kulturze narodowej zauważa, że analiza kultury wymaga metody, która umożliwi zarówno operowanie obiektywnymi danymi stanowiącymi ucieleśnienie syntagmy kulturowej, jak i odnoszenie danych tej kultury **potencjalnej** do ludzkich postaw w ich poszczególnych wymiarach. Te postawy, zdaniem Kłoskowskiej, mają za przedmiot „już nie twarde fakty obiektywne, ale ludzkie wartości”⁹⁸. Bez uwzględnienia aksjologicznego kontekstu czyli odniesienia do wartości jako treści narodowego uniwersum, kultura symboliczna jest jedynie potencją, jest możliwością, ale nie jest jeszcze realizowana.

1.2.3. Semiotyka społeczna a edukacja międzykulturowa

Człowiek uzyskał swoją *differentia specifica* poprzez wytworzenie symbolicznego języka. Z kolei oparte na języku abstrakcyjne myślenie oraz wykreowanie instytucji służących przekazowi skumulowanych doświadczeń z pokolenia na pokolenie umożliwiły powstanie kultury. U źródeł tych procesów tkwi jednak symbol, jako elementarny atrybut komunikowania się z innym, które stanowi o tożsamości jednostki⁹⁹. Refleksja ta ukształtowana przez George’a Herberta Meada, powszechnie uważanego za prekursora interakcjonizmu symbolicznego – stanowi punkt wyjścia reprezentowanego w tym tekście stanowiska.

Według Jerzego Szackiego interakcjonizm symboliczny od początku jego istnienia cechował swoisty szlachetny eklektyzm. Nurt ten bowiem próbował łączyć przyrodnicze w charakterze poznania z humanistycznym w duchu rozumieniem. Z biegiem czasu został on zdominowany poprzez „opcję rozumiejącą” reprezentowaną przez Herberta Blumera. Jednak symbol jako taki w refleksji H. Blumera został zepchnięty na margines. Cała energia myśli interakcjonistycznej w wydaniu blumerowskim skoncentrowana została na znaczeniu nadawanemu obiektowi przez komunikujący się podmiot. Znaczenie zaś było analizowane przede wszystkim w kontekście aksjologicznym.

Tymczasem od początku XX wieku rozwijała się prężnie inna dyscyplina, która w wielu miejscach jest wyraźnie bliska symbolicznemu interakcjonizmowi, jest nią

⁹⁷ Zob. B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London 1996.

⁹⁸ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 84.

⁹⁹ Ten fragment rozważań został zamieszczony [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006.

semiotyka. Jej zakres zarysował Ferdynand de Saussure. Zdaniem szwajcarskiego uczonego semiotyka miała stanowić część psychologii społecznej i widział on ją jako „naukę badającą życie znaków w obrębie życia społecznego”¹⁰⁰. Podkreślał w ten sposób społeczną funkcję znaku. Różniło to jego poglądy od rozwijanej w mniej więcej tym samym czasie teorii znaku Charlesa Peirce’a, który kładł nacisk na logiczną funkcję znaku.

Trzeba jednak zauważyć, że nie wszyscy doceniali znaczenie semiotyki de Saussure’a w badaniach znaków w rzeczywistości społecznej. Elżbieta Hałas uważa, że tylko pozornie semiotyka „dostarcza gotowych narzędzi do badania symbolizacji w praktykach społecznych” ponieważ „jego teoria znaku, oparta na dualizmie *signifiant – signifié* nie odnosi się do procesów społecznych jako takich”¹⁰¹. Jednak semiotyka w ujęciu F. de Saussure’a zdobyła wielką popularność nie tylko wśród literaturoznawców, ale także u antropologów kultury i folklorystów. Dyscyplina ta w tradycji frankofońskiej nazywana semiologią rozwinęła się w ważny nurt refleksji nad funkcjonowaniem człowieka. Z biegiem czasu powstała ogólna teoria znaku, w której nazwy semiologia i semiotyka były równorzędne i stosowane jednocześnie. Pierre Guiraud podkreśla, że pierwszy z nich bardziej rozpowszechnił się w europejskim nurcie refleksji (nieanglojęzycznym), drugi zaś bardziej w tradycji anglosaskiej (czyli pracach anglojęzycznych)¹⁰².

W perspektywie przyjętej w niniejszej pracy ważne jest, że P. Guiraud wyraźnie zwraca uwagę na dwa wymiary znaczenia. Pierwszy nazywa systemem wyraźnych i społecznych konwencji czyli kodem, drugi zaś to znacznie luźniejszy system asocjacji o charakterze emocjonalnym i estetycznym, czyli hermeneutyką. Jak dalej podkreśla autor „sens logiczny jest w pełni zakodowany, zamknięty i potencjalnie zawarty w kodzie, podczas gdy przedstawienie estetyczne jest zawsze zakodowane tylko częściowo i stanowi pole stosunków mniej lub bardziej otwartych dla swobodnej interpretacji odbiorcy”¹⁰³. Bardzo ważne wydaje się podkreślenie, że oba wymiary kod i hermeneutyka mogą występować i występują w przypadku tego samego symbolu. Kod cechuje bardziej rudymenatarny charakter komunikacyjny. To, co autor nazywa kodem zdaje się stanowić podstawę bernsteinowskiego „kodu prostego”, zaś hermeneutyka P. Guiraud to podstawa kodu rozwiniętego B. Bernsteina. W takim ujęciu bez znajomości kodu trudno mówić o hermeneutyce.

Szczególnym rodzajem kodu jest kod społeczny. Zdaniem P. Guiraud „kody społeczne organizują i oznaczają społeczność”. To poprzez niego „jednostka objawia swoją tożsamość i przynależność do grupy, lecz równocześnie rewindykuje i ustanawia tę przynależność”¹⁰⁴. Szczególnym rodzajem kodu społecznego jest kod estetyczno-literacki. Tworzy go zespół postaci, dzieł, wydarzeń i skryptów, którym grupa nadaje znaczenie i które następnie funkcjonują wtórnie w wymiarze hermeneutycznym.

¹⁰⁰ F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, PWN, Warszawa 1961, s. 31.

¹⁰¹ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 27.

¹⁰² P. Guiraud, *Semiologia*, WP, Warszawa 1974.

¹⁰³ Ibidem, s. 51-53.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 98.

W przyjętej tu perspektywie najbardziej istotne jest patrzenie na kulturę jako rzeczywistość znakową. Charles Morris najwcześniej „sformułował koncepcję kultury jako zbioru systemów znakowych”¹⁰⁵. Jednak w perspektywie semiotycznej kultura rozumiana jest jako **uniwersum** ukonstytuowane przez **wiele** oddziałujących na siebie systemów semiotycznych. Takie ujęcie kultury wymaga podejścia interdyscyplinarnego i zakłada, jak to zaproponował Marshall Sahlins, że „specyfiką wyróżniającą przedmiot kultury jest to, iż jest on ukonstytuowany jako **pełen znaczenia**”¹⁰⁶. W tej teorii kultury spotykają się analizy struktur semiotycznych (tradycja myśli lingwistycznej wywodząca się od F. de Saussure’a) z badaniami wzajemnego przenikania się procesów semiozy ze sferą praktyki społecznej (tradycja filozoficzna wywodząca się od C. Peirce’a).

Wskazując na znaczenie semiotyki w badaniach nad kulturą Krzysztof Piątkowski podkreśla różnorodność perspektyw. Wśród nich wyróżniają się: mikrosocjologiczna analiza funkcjonowania reguł konwersacyjnych (np. etnometodologia Ervinga Goffmana) oraz „nurty strukturalne skupiające się na kodach, systemach semiotycznych jako kulturowych zbiorach reguł”¹⁰⁷. Zdaniem K. Piątkowskiego używając kulturologicznej perspektywy można powiedzieć, że zadaniem semiotyki „jest poszukiwanie reguł kultury jako rzeczywistości znakowej”¹⁰⁸. Dzisiaj semiotyka społeczna stanowi w dalszym ciągu istotny nurt w analizie kultury, także kultury rozumianej antropologicznie jako kultura określonej grupy społecznej¹⁰⁹.

Wydaje się, że tenże znaczący nurt rozważań XX-wiecznych intelektualistów nie znalazł dotąd należytej kontynuacji w refleksji pedagogicznej. Zwłaszcza dynamicznie rozwijająca się edukacja międzykulturowa mogłaby bardziej zdecydowanie sięgnąć do dorobku semiotyki jako teorii szeroko rozumianego znaku i znaczenia, zwłaszcza w kontekście konstruowania, bądź analizowania przestrzeni komunikacyjnych stanowiących podstawę wielowymiarowej tożsamości społeczno-kulturowej. Mam tu na myśli szczególnie jedną z gałęzi semiotyki zwaną etnosemiotyką, która obejmuje „kulturowe systemy znaków w ich uwarunkowaniach socjalnych, historycznych, etnicznych, psychologicznych czy artystycznych”¹¹⁰. W pewnym zakresie nawiązuje do etnopedagogika. Według Dariusza Kubinowskiego takie „teoretyczne studia etnopedagogiczne są prowadzone na styku nauk etnologicznych i pedagogicznych, zarówno w zakresie podejmowanej problematyki (np. międzypokoleniowy przekaz kultury czy wychowanie jako kategoria etniczna i kulturowa), jak i w zakresie stosowanej metodologii (np. charakter opisowy analiz czy ujęcia w perspektywie hermeneutyczno-filozoficznej)”¹¹¹.

¹⁰⁵ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą w etnologii. Studium metodologiczne*, UMK Toruń 1993, s. 53.

¹⁰⁶ I. P. Winner, *Cultural semiotics and anthropology*, [in:] A. Arbor, *The Sign, Semiotic around the World*, The University of Michigan 1978, za; K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 3.

¹⁰⁷ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 4.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 4.

¹⁰⁹ A. Randviir, *Sociosemiotic perspectives on studying culture and society*, "Sign System Studies" 2001, No 2.

¹¹⁰ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 21.

¹¹¹ D. Kubinowski, *Etnopedagogia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 1,

Autor pisze także o znaczeniu etnopedagogiki w rewitalizacji wartości tradycyjnych we współczesnej kulturze. Działania w tej sferze mogą pogłębić tak ogólną wrażliwość kulturową wychowanków jak też ugruntować ich tożsamość etniczną czy narodową. Wskazując na cele etnopedagogiki badacz opisuje cele bardzo bliskie tym, jakie stawia przed sobą edukacja międzykulturowa. Pisze on: „cel etnopedagogii to połączenie praktyki kultywowania wartości własnej etniczności z kształtowaniem postaw tolerancji i szacunku dla odmienności kulturowych oraz ludzi pochodzących z innych grup etnicznych czy narodowych, jak również uczenie współżycia w ramach wielokulturowej zbiorowości lokalnej, regionalnej, państwowej, globalnej”¹¹². Jednak także w tym przypadku brak wyraźnych nawiązań do teorii semiotycznych.

1.2.3.1. Kontekst społeczno-kulturowy procesów znakowych

Warto zauważyć, że już wczesne studia etnologiczne, realizowane w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, a dotyczące typów systemów symbolicznych charakterystycznych dla konkretnych kultur, związane były z analizą ich stosunku do działania i struktury społecznej, jak też do jednostki i jej osobowości (m.in. prace C. Levi-Straussa, E. Leacha, V. Turnera i. in.)¹¹³. W myśli semiotycznej w antropologii od dawna obecne były dwa nurty. Jeden obejmował analizę systemów abstrakcyjnych, konstruowanych przez badaczy, drugi opisy symboli w **działaniu**, w kontekście praktyki społecznej. W pierwszym przypadku – koncentrowano się na relacjach wewnątrzsystemowych, wyłączając jakby z analiz rzeczywiste przedmioty zewnętrzne jak i podmioty kultury. Kontekst procesów znakowych był tu pomijany. W drugim – poszukiwano rzeczywistych relacji między nośnikami znaków a kontekstem instytucjonalnym i społecznym. Z jednej strony mamy więc komunikat i kod, a z drugiej – użytkowników znaków w sytuacji komunikacyjnej i komunikat. Jak widzimy wspólnym obszarem badań był tutaj komunikat zawierający kulturowy sens. W pierwszym przypadku dominowało jednak ukierunkowanie na problemy kodu jako struktury organizującej znaczenia kulturowe, zaś w drugim – społeczne tło procesu semiozy (sytuacji znakowej)¹¹⁴.

W prezentowanej perspektywie chcę jednak wyróżnić tę opcję, która przyjmuje, że: „znak społeczny jest na ogół znakiem «uczestnictwa». (...) Poprzez niego jednostka przejawia swoją tożsamość i przynależność do grupy, lecz również rewindykuje i ustanawia tę przynależność”¹¹⁵. Brytyjski socjolog Denis McQuail zalicza formowanie tożsamości do podstawowych funkcji komunikacji odnoszonych do indywidualnych odbiorców¹¹⁶. Wszystkie procesy aktualizowania tożsamości, jak też ustanawianie czy rewindykowanie przynależności mają miejsce w aktach komunikacji. Jednakże w ko-

s. 1062.

¹¹² Ibidem, s. 1063.

¹¹³ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 4.

¹¹⁴ Ibidem, s. 4.

¹¹⁵ P. Guiraud, *Semiologia*, WP, Warszawa 1974, s. 98.

¹¹⁶ D. McQuail, *Mass Communication Theory*, Sage, London 1983, p. 76 and next.

munikacji można wyraźnie odróżnić to co dotyczy warstwy referencyjnej, od sfery emotywnej. Takie rozróżnienie znajdziemy choćby w definiowaniu funkcji komunikacji przez R. Jakobsona. W nawiązaniu do tego P. Guiraud wyróżnia „(...) dwa typy doświadczenia: intelektualne i uczuciowe, które nie dają się do siebie sprowadzić, a nawet wprost przeciwnie – pozostają do siebie w stosunku odwrotnie proporcjonalnym. (...) Miarą zainteresowania odbiorcy przedmiotem komunikatu jest zainteresowanie typu intelektualnego, którego źródłem jest przyjemność znajdująca w interpretacji komunikatu poprzez jego odtwarzanie”¹¹⁷. Tego rodzaju zainteresowanie pojawia się przy dominacji w komunikowaniu funkcji referencyjnej.

Innego rodzaju jest zainteresowanie typu emocjonalnego. Jego rola sprowadza się zasadniczo do samego podtrzymania kontaktu, podtrzymania łączności. Dominuje tu fatyczna funkcja komunikacji. Jak podkreśla francuski teoretyk, tego rodzaju „zespole nie komunikujących się osobników nabiera ogromnej wagi w zbiorowych formach komunikacji, jak np. widowiska, dyskusje, ceremonie religijne, uroczystości polityczne itp. (...) Czymś bliskim **zespole**ni (uczuciowemu) będzie **współpraca** (praktyczna), którą jest koordynacja i synchronizacja pracy zbiorowej i która również wymaga kodyfikacji i upowszechnienia komunikatu kosztem jego zawartości informacyjnej”¹¹⁸.

Jeżeli założymy, że w budowaniu więzi grupowych, bądź w ich utrwalaniu czy też odnawianiu szczególnie ważne są **kontakty same w sobie**, wówczas to właśnie funkcja fatyczna odgrywa najistotniejszą rolę i zainteresowanie komunikatem ma wyraźny charakter emocjonalny, a nie intelektualny. W pierwszej fazie komunikaty integrują grupę na poziomie emocjonalnym. Dopiero później przychodzi faza tworzenia warunków do pogłębionego kontaktu i tworzenia możliwości do budowania fundamentów pod intelektualną wspólnotę ducha. Odbywa się to zasadniczo poprzez konstruowanie części systemu społecznego zdolnej do transmisji dziedzictwa duchowego grupy.

Jednak przestrzeń komunikacyjna, zwłaszcza w wymiarze wspólnoty emocji zbudowanej na elementarnych kodach, kreowana jest dziś nie tylko w wyspecjalizowanej części systemu społecznego, czyli systemie edukacyjnym. Ogromny udział w budowaniu symbolicznej przestrzeni komunikacyjnej mają dziś media. Obserwacje wynikające z analizy mediów znajdują zastosowanie w odniesieniu do innych sfer. Kryterium zastosowane niegdyś przez McLuhana, który dzielił media na „gorące” i „zimne” można przenieść generalnie na komunikowanie „gorące” i „zimne”. Przyjmując za McLuhanem, że gorące wiąże się z bardziej skomplikowaną strukturą i treścią, a zimne odwrotnie, możemy uznać, że coraz bardziej dominują „zimne” komunikaty. Fetysz skuteczności sprawia, iż **treść i struktura** coraz częściej zastępowane zostają atrakcyjną formą. Zjawisko to zachodzące z całą intensywnością w mediach elektronicznych, coraz silniej wkracza także w życie społeczne i komunikację międzyludzką.

Zatem punktem wyjścia w badaniach w nurcie funkcjonalnym semiotyki strukturalnej jest funkcja tekstu kulturowego. Analiza skupia się na powierzchniowym pozio-

¹¹⁷ P. Guiraud, *Semiologia*, op. cit., s. 19.

¹¹⁸ *Ibidem*, s. 20.

mie organizacji tekstów. „Istotna dla tych badań jest sama **konkretna rzeczywistość kulturowa** w swych historyczno-społecznych uwarunkowaniach”¹¹⁹. Możliwa jest analiza aspektu pragmatycznego, a nie tylko semantycznego bądź syntaktycznego. Badacze tego nurtu nie poszukują uniwersaliów ogólnokulturowych, lecz starają się stosując kategorie semiotyczne analizować kultury w ich konkretnych uwarunkowaniach, uwzględniając dynamikę procesów kulturowych w historycznym kontekście.

Stąd podejście semiotyczne koncentruje się na uniwersum znaków charakterystycznym dla grupy, na regułach rządzących tym uniwersum. Wówczas kultura rozumiana jest jako „wspólny dla danej społeczności kod, na podstawie którego dokonuje ona interpretacji świata. Kod ten stanowi także fundament społecznych procesów komunikacji. To co znaczące odnosi się do konkretnego w sensie geograficznym i historycznym systemu kulturowego”. Krzysztof Piątkowski cytując Borysa Uspienskiego podkreśla, że kod ten „łączy daną zbiorowość, umożliwia komunikację między jej przedstawicielami i warunkuje identyczną reakcję na nadchodzące zdarzenia. Z drugiej strony organizuje samą informację determinując wybór znaczących faktów i ustanawiając między nimi określone związki”¹²⁰.

Jeżeli uznamy, że kod to „system wyraźnych i społecznych konwencji”¹²¹ wówczas warto odróżnić go od hermeneutyki, czyli systemu „niewyraźnych, utajonych, często przygodnych znaków”, które także są „znakami skonwencjonalizowanymi i społecznymi, co do tego nie ma wątpliwości; są nimi jednak w sposób o wiele bardziej luźny, bardziej niejasny i najczęściej przez nas nieuświadomiany”¹²². Rozróżnienie to ma zasadnicze znaczenie w komunikacji. Gros aktów komunikacji społecznej ma charakter kodu, a nie hermeneutyki. Choć należy podkreślić, że pojęcia te tworzą kontinuum, a nie sztywną binarną opozycję.

Pierre Guiraud w swojej SEMIOLOGII wyróżnia trzy rodzaje kodów: logiczne, estetyczne i społeczne. Kody logiczne i estetyczne, jego zdaniem, opisują relacje człowieka z naturą natomiast kody społeczne dotyczą relacji między jednostką a grupą. Jako podstawowa jawi się tu relacja komunikowania. Jednak wydaje się, że istotnym brakiem ujęcia zaprezentowanego przez autora są zbyt ostre granice wyznaczone poszczególnym typom kodu. Budowanie przez P. Guiraud wyraźnego podziału na kody estetyczne i społeczne jest tym bardziej zaskakujące, że już we wstępie swojej książki zawarł stwierdzenie, że semiotyka zajmuje się sztukami plastycznymi i literaturą jako ważnymi rodzajami komunikowania się opartymi na wykorzystaniu systemów znakowych i w tym samym stopniu podlegającymi ogólnej teorii znaku¹²³. Tymczasem w kontekście edukacyjnym właśnie rola kodów estetycznych w kształtowaniu relacji międzyludzkich i ich znaczenie w procesie międzyludzkiej komunikacji może się wydać szczególnie interesująca.

¹¹⁹ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 110.

¹²⁰ Ibidem, s. 124.

¹²¹ P. Guiraud, *Semiologia*, op. cit., s. 52.

¹²² Ibidem, s. 52.

¹²³ Ibidem, s. 7.

1.2.3.2. Skojarzenie jako konstrukt analityczny a metoda semiotyczna

W przeprowadzonych badaniach ważną rolę przypisano metodzie semiotycznej. Polega ona na „wydobyciu z badanego świata kultury aspektów znaczących” i analizowaniu ich w kontekście tego świata¹²⁴. „(...) wyodrębnia się wtedy znaczenia kulturowe i odnajduje się ich relacje z szerszymi systemami semiotycznymi w kulturze, a także analizuje się semiotycznie sytuację komunikowania, a więc kulturowo-społeczny kontekst funkcjonowania znaków”¹²⁵. Takie spojrzenie oparte jest na założeniu, że znaczenia jako tworzywa rzeczywistości kulturowej funkcjonują zawsze w związku z innymi znaczeniami, czyli w ramach pewnych systemów¹²⁶. Porównując teorię semiotyczną Ch. Peirce’a i Ch. Morrisa warto zwrócić uwagę na znaczącą metodologiczną różnicę. Polega ona na przeciwstawieniu myślenia psychologicznego w przypadku Ch. Morrisa, myśleniu logicznemu czy teoretycznemu – w przypadku Peirce’a. Interpretacja pojmowana przez Peirce’a „jako przekładalność w systemie znaków, była rozumiana obiektywnie i antypsychologicznie, natomiast u Ch. Morrisa interpretacja była **doraźną reakcją indywidualnego człowieka na znak**”¹²⁷. Różnica ta może być złagodzona poprzez próbę pogodzenia obydwu ujęć. Niewątpliwie koncepcja Ch. Morrisa jest bardziej atrakcyjna w podejściu humanistycznym. Ale dopiero połączona z podejściem teoretycznym o charakterze porządkującym wydaje się być znakomitą płaszczyzną analizowania zjawisk kulturowych w kontekście pedagogicznym. Tym bardziej, że jak podkreśla wspomniany K. Piątkowski „słabym punktem badań (...) nad symbolicznymi aspektami kultury jest sposób pokazywania transformacji między „głęboką” semantyczną strukturą tekstu, a jego powierzchniową, manifestacyjną warstwą”.

W pokonywaniu tej słabości może nieco pomóc rozróżnienie dokonane przez Pitrima Sorokina, a przytoczone przez Elżbietę Hałas. Polega ono na wyodrębnieniu trzech kategorii dotyczących symbolizacji: symbolizmu dyskursywnego, symbolicznych nośników oraz symbolizmu behawioralnego¹²⁸. Owe trzy kategorie tworzą oczywiście pewną całość, ale pełnią różną rolę w procesie społecznego funkcjonowania symbolu. Symbolizm dyskursywny Sorokina to „symboliczne idee”, materia nieposiadająca wyraźnie wyodrębnionych granic, ulegająca przekształceniom. Nośniki symboliczne to „symboliczne obiekty”, swoista forma, uchwytna i możliwa do przekazywania w komunikacji. Trzecia kategoria to symbolizm behawioralny, czyli zachowania werbalne i niewerbalne aktywujące „symboliczne obiekty”, a przez nie „symboliczne idee”. To właśnie symbolizm behawioralny posiada kluczowe znaczenie dla społecznej roli symbolu. Parafrazując to ujęcie i uwypuklając powiązanie wyróżnionych kategorii, można mówić o trzech wymiarach symbolizacji: ideacyjnym, formalnym i behawioralnym.

¹²⁴ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 64.

¹²⁵ Ibidem, s. 25.

¹²⁶ Zob. A. L. Zachariasz, *Kultura. Jej status i poznanie*, UMCS, Lublin 1999, s. 32.

¹²⁷ K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą...*, op. cit., s. 96.

¹²⁸ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 27.

Wymiar ideacyjny dotyczy treści symbolu, często odnoszonych do słabo rozgraniczonych pól, jak np. wartości czy epoki historyczne albo literackie. Wymiar formalny stanowią zewnętrzne atrybuty ideacyjnych przestrzeni. Są to skrótowe, wspólne dla grup społecznych znaki, zwykle w formie wizualnej lub dźwiękowej będące odniesieniem do ideacyjnych przestrzeni i instrumentem międzyludzkiej komunikacji. Są one jednak tylko potencjalnym narzędziem dopóki nie zostaną aktywowane przez wymiar behawioralny. Dopiero zachowanie konkretnych jednostek sprawia, że formy symboliczne ożywają i animują treści, których dotyczą.

Jeżeli tak postrzegamy symbole to nie można przecenić roli, jaką odgrywają one w metodologii badania tożsamości kulturowej. Analizy w tym obszarze prowadzili wcześniej socjologowie¹²⁹ i psychologowie¹³⁰. Brak jednak jak dotąd prac o charakterze pedagogicznym. W oparciu o przytoczone wyżej generalne założenia semiotyki, ze szczególnym podkreśleniem semiotyki społecznej, chciałbym skoncentrować się na kwestii analizy skojarzeń w badaniu tożsamości kulturowej z perspektywy edukacji międzykulturowej. Skojarzenie jest cechą indywidualną i obejmuje styk wymiaru ideacyjnego i formalnego symbolizacji. Tak rozumiane skojarzenia są tworzywem w grupowej komunikacji i integracji. Elementarne skojarzenia stanowią także fundament tożsamości kulturowej jednostki, a zwłaszcza walencji kulturowej w rozumieniu Antoniny Kłoskowskiej¹³¹, czy też są atrybutami tożsamości w rozumieniu P. Boskiego¹³².

Po uwzględnieniu powyższych uwag za **skojarzenie** będę uważał każdą elementarną werbalną reakcję jednostki na zaprezentowany symbol. Ze względu na analizowanie skojarzeń z perspektywy grupy w odniesieniu do każdego skojarzenia można ustalić:

a) **poziom kontekstowej trafności** skojarzeń w wybranej perspektywie, oznaczając będzie proporcję trafnych skojarzeń do ogólnej liczby prób skojarzenia w skali grupy, (w istocie oznacza on rozpoznawalność określonego symbolu przy uwzględnieniu wybranego kontekstu)

b) **poziom standardowości** skojarzeń (od zupełnie standardowych czyli takich samych u wszystkich, po zupełnie zróżnicowane, czyli u każdej jednostki oryginalne),

c) **współczynnik indykacyjności** (oznaczający współwystępowanie wyższego prawdopodobieństwa właściwego kulturowego skojarzenia określonego symbolu z wyższymi kompetencjami kulturowymi, mierzonymi sumą wszystkich poprawnych kulturowych skojarzeń)

d) **współczynnik znaczenia interakcyjnego** (odzwierciedla rolę, jaką odgrywa dany symbol w integrowaniu definiowanej kulturowo grupy; łącząc trafność rozpoznawania z indykacyjnością)

Uwzględniając powyższe cechy skojarzeń można wyróżnić następujące typy symboli:

¹²⁹ Zob. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

¹³⁰ Zob. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, IP PAN, Warszawa 1992.

¹³¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit., s. 161.

¹³² Zob. P. Boski, *O byciu Polakiem w Ojczyźnie...*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, op. cit.

A. bazowe – cechują się powszechnością rozpoznawania (wysokim poziomem trafności skojarzeń w kontekście kulturowym); oparte są w większości na standardowych skojarzeniach (wysoki poziom standardowości); nie są związane z różnicowaniem grupy w zakresie kompetencji kulturowych (niski współczynnik indykacyjności). Symbole bazowe mają zwykle niski współczynnik znaczenia interakcyjnego;

B. kryterialne – cechują się wysokim współczynnikiem indykacyjności (są dobrym wskaźnikiem poziomu kompetencji kulturowych w obrębie grupy); mają także stosunkowo wysoki poziom standardowości; charakteryzuje je przeciętny poziom trafności skojarzeń (różny od wartości skrajnych). Takie symbole mają największe znaczenie interakcyjne, cechuje je najwyższa wartość współczynnika znaczenia interakcyjnego;

C. rozszerzające – cechują się niskim poziomem standardowości; towarzyszącym wysokiemu współczynnikowi indykacyjności oraz niskiemu poziomowi rozpoznawalności. Takie symbole mają występują tylko w komunikacji osób silnie zaangażowanych w sferę kultury. Nie mają one dużego znaczenia interakcyjnego w skali całej grupy;

D. zmarginalizowane – cechują się niskim poziomem zarówno rozpoznawalności jak i indykacyjności. Symbole znaczące dla kultury w szerszym kontekście, ale znajdujące się poza przestrzenią komunikacyjną określonej grupy. Nie mają prawie żadnego znaczenia w komunikowaniu się jednostek tejże grupy, ponieważ nie zaistniały w ich świadomości.

Wyodrębnienie konkretnych symboli w wyróżnionych kategoriach pozwala na odpowiednie odwoływanie się do nich w praktyce edukacyjnej związanej z podtrzymywaniem bądź rewitalizacją tożsamości kulturowej. Analiza społecznej transmisji elementarnych skojarzeń w obrębie poszczególnych symboli umożliwia ustalanie kanałów ich przekazywania i wzajemnych między nimi zależności.

Analizowanie skojarzeń związanych z określonymi symbolami pozwala także na wyodrębnienie symboli szczególnie istotnych (relevantnych) dla kształtowania tożsamości kulturowej jednostki, oraz takich, które mają duże znaczenie w kształtowaniu wewnątrzgrupowych interakcji. Z tego względu perspektywa semiotyczna może być z powodzeniem wykorzystywana w badaniach z zakresu edukacji międzykulturowej. Pogranicza dają dodatkowe możliwości związane z ustalaniem wyróżnionych parametrów skojarzeń symboli w odniesieniu do różnych grup, w tym zwłaszcza w grupach mniejszościowych i dominującej większości.

Semiotyka społeczna stwarza podstawy do analizowania rzeczywistości kulturowej na dwu poziomach. Wychodząc od rozróżnienia dokonanego w połowie ubiegłego wieku przez P. Guiraud pierwszy nazywam poziom kodu, drugi natomiast poziomem hermeneutyki. Pierwszy ma charakter bardziej rudymenatarny i tworzy podstawową przestrzeń komunikacji wewnątrzgrupowej. Drugi zaś stanowi o indywidualizacji jednostki jako członka kulturowej zbiorowości. Należy podkreślić, że dopiero analiza obejmująca obydwa poziomy daje pełny obraz roli przestrzeni symbolicznej w kształtowaniu tożsamości kulturowej jednostki.

1.2.4. Problematyka dziedzictwa kulturowego na pograniczu kultur

1.2.4.1. Istota tradycji i jej znaczenie w budowaniu tożsamości

Nestor antropologii Alfred Kroeber uważał, że tradycja to coś, co jest „przekazywane przez jednego drugiemu”, ale „jest tylko informacją”. Posłaniec jest tu kimś zewnętrznym w stosunku do przynoszonych wiadomości. „Tak jak list musi być napisany, ale jego znaczenie tkwi w znaczeniu słów, tak jak wartość notatki nie tkwi we włóknie papieru, ale w literach na nim napisanych, tak i tradycja jest czymś dodanym z zewnątrz organizmom, które je przynoszą, narzuconym im i znajdującym się poza nimi”¹³³.

Według Edwarda Shilsa tradycja to tyle, co consensus w czasie. Zaś cechą konstytutywną tradycji nie jest jej treść, ale szczególna właściwość strukturalna. Polega ona na sekwencyjnym układzie poglądów i działań, na ich przepływie z pokolenia na pokolenie¹³⁴. Istota tradycji w takim ujęciu tkwi w łączności przeszłości z terażniejszością, a ważną cechą społeczności jest ciągłość. Szerzej tradycję postrzegał S. Ossowski. Według niego stanowi ją dziedzictwo kulturowe określonej grupy społecznej „wzory reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych, według których kształtują się dyspozycje członków grupy”¹³⁵. Co tworzy tradycję? Jakie są drogi jej kształtowania? Czy tradycja, do której się odwołujemy może być wymyślona? Przecież Wincenty Kadłubek wyprowadzał genealogię Piastów ze starożytności, a przodkami Stanisława Augusta mieli być rzymscy konsulowie. Szlachta lubiła nawiązywać do Sarmatów, nie wiedząc, że nie była to najszczytniejsza tradycja koczowniczego „mało cywilizowanego” ludu ze Wschodu¹³⁶. Wybierana tradycja jest nader często uszlachetniana. W świadomości Polaków funkcjonuje – zupełnie słusznie – pozytywny obraz społecznych zachowań rodaków podczas drugiej wojny światowej. Ale nie chcemy czasami przyjmować do wiadomości pewnej liczby różnego typu zachowań nagannych. Nadużywamy wielkiego kwantyfikatora. To nie prawda, że **wszyscy** walczyli, **wszyscy** byli kryształowo czyści. Przykładem emocji, jakie towarzyszą odwoływaniu się do przeszłości jako elementu tradycji jest choćby trudna sprawa Jedwabnego i kontrowersje, jakie wywołała ona w świadomości Polaków.

Wybierając symbole związane z tradycją nie zawsze sięgamy po to, co rodzime i bliskie. Niemiecka choinka stała się nieodłącznym symbolem Bożego Narodzenia nie tylko w Polsce, ale na całym świecie, nawet w Brazylii czy w Australii, gdzie ze względu na warunki klimatyczne, sztucznie ośnieżone drzewko jest swoistym *curiosum*. Lokujący siebie w samym centrum polskiej tradycji narodowej ruch Solidarność na plakacie wyborczym z 1989 roku umieścił szeryfa z amerykańskiego filmu o Dzikim Zachodzie¹³⁷. Anglosaskie „walentynki” mimo sprzeciwów obrońców „rodzimych korzeni” tradycji zapewne

¹³³ A. Kroeber, *Istota kultury*, op. cit. s. 74.

¹³⁴ E. Shils, *Traditions*, Faber & Faber, London 1981, p. 36-37, za: J. Kurczewska (red.), *Kultura narodowa i polityka*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

¹³⁵ S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, [w:] *Dziela*, t. 2, Warszawa 1966.

¹³⁶ M. Kula, *Wybór...*, op. cit., s. 11.

¹³⁷ M. Kula, *Wybór...*, op. cit., s. 17.

niedługo całkowicie wyprą ze świadomości młodzieży noc świętojańską, jako święto zakonnych.

Można by podawać przykłady dzieł sztuki czy architektury, które choć pierwotnie obce, zostały włączone do narodowego patrymonium. Niewątpliwie do takich należą i Ołtarz Wita Stwosza¹³⁸ i Zamek w Malborku. Do polskiej tradycji włączamy też często dokonania Polaków z diaspory. Chociaż często są to dzieła osób bardziej już związanych z miejscem swego aktualnego pobytu. Sprawa jest tym bardziej godna zauważenia, że jednocześnie niezbyt chętnie wpisujemy do własnej tradycji dokonania mniejszości narodowych żyjących wśród nas¹³⁹.

Ulokowanie we własnej tradycji, „tradycji grup znajdujących się swego czasu «pod kreską» wymaga przewartościowania tradycji grupy dominującej. (...) W Polsce włączenie (elementów) tradycji żydowskiej czy ukraińskiej napotkałoby najpewniej opory wynikające z historycznie ukształtowanej wizji narodu polskiego i państwa jako państwa narodu polskiego,” ale także z konieczności zanegowania (w odniesieniu do pewnych okresów) dominującej w społeczeństwie wizji gościnnego państwa, tolerancyjnego dla **Innych**¹⁴⁰.

Niektóre symbole bardzo wyraziście świadczą o wyborze określonej tradycji. Tak jest z postacią Feliksa Dzierżyńskiego. Ustawienie jego pomnika w Warszawie było równie wyraźnym nawiązaniem do określonych tradycji jak i jego zburzenie. Trzeba też podkreślić, że wybór tradycji nie jest równoznaczny z jej praktykowaniem. Niewątpliwie do polskiej tradycji zaliczymy krakowiaka czy mazura, ale tańczymy je mniej chętnie niż tango.

Na początku lat dziewięćdziesiątych w ONZ powołano komisję do spraw kultury i rozwoju pod przewodnictwem Javiera Pereza de Cueillar. W opracowanym przez komisję raporcie zatytułowanym OUR CREATIVE DIVERSITY opowiedziano się wyraźnie przeciw kulturze bez pamięci, bez dziedzictwa. Zauważono, że „czynnik pamięci i dziedzictwa określa różnorodność twórczych tożsamości, ale winien być zawsze ujmowany w powiązaniu z wartościami wspólnoty, rozumienia i porozumienia”¹⁴¹.

W kulturach skupionych wokół języka, czyli takich, gdzie stanowi on wartość centralną, przetrwanie kultury w czynnej postaci zależy od zachowania przez członków danej grupy rodzimego języka. Język staje się wówczas czymś więcej niż tylko środkiem komunikowania – staje się relewantnym elementem tożsamości etnicznej, wartością niezbędną do autentycznego uczestnictwa w grupie¹⁴², ale przede wszystkim ważnym składnikiem tradycji. Tym bardziej istotne jest dbanie o kulturowy kontekst języka¹⁴³. Jak podkreślają niektórzy autorzy, niekiedy język staje się dla narodu symbolem na

¹³⁸ Ołtarz Wita Stwosza znalazł się m.in. na jednym ze znaczków Poczty Polskiej w serii „Polskie milenium” wydanej w 2001 roku.

¹³⁹ M. Kula, *Wybór...*, op. cit., s. 20.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 278-279.

¹⁴¹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 72.

¹⁴² J. J. Smolicz, *Kultura i nauczania...*, op. cit., s. 105.

¹⁴³ M. H. Kohn, *Rapport sur les langues regionales...*, op. cit., s. 29.

równi z flagą czy hymnem¹⁴⁴. Ważne jest jednak, aby nie pozostał on tylko symbolem, lecz był elementem integrującym inne wartości kulturowe. W tym celu musi stanowić zarówno wartość autoteliczną, jak też powinien posiadać odpowiedni status społeczny. Wydaje się, że wśród Polaków na Białorusi częściej można spotkać deklaratywne nadawanie wartości językowi niż rzeczywiste traktowanie go jako ważnego elementu funkcjonowania. Potwierdzeniem tego faktu jest stosunkowo rzadkie używanie języka polskiego w komunikacji między osobami uważającymi się za Polaków, a mieszkającymi na Białorusi.

Zatem tradycję można postrzegać bardzo szeroko, wtedy zbliża się ona do pojęcia kulturowego dziedzictwa. Jakkolwiek byśmy nie traktowali tradycji, to jej istotą jest czasowe trwanie oraz nadawanie znaczenia. Jak twierdzi Manfred Lurker: „Gdzie przestaje się szanować dziedzictwo przodków, gdzie zrywa się kontakt z tradycją, tam również uświęcone symbole tracą sens i wydają się jedynie kalkomanią dawno minionych czasów”¹⁴⁵. Właśnie w tym zdaniu odnajdujemy sens, który tkwi u podstaw prezentowanej pracy. Symbole, właśnie te uświęcone, aby nie stały się pustymi znakami i dźwiękami muszą być obdarzone tym co F. Znaniecki nazywa ważnością aksjologiczną. I w tym tkwi istota tradycji.

1.2.4.2. **Kanon kulturowy a tradycja**

W perspektywie podjętych badań istotne miejsce zajmuje kanon kulturowy. Pojęcie kanonu kulturowego jest wyraźnie obecne w polskiej myśli społecznej¹⁴⁶. Jedno z najważniejszych ujęć kanonu zawdzięczamy A. Kłoskowskiej, która w fundamentalnej dla analiz nad narodem pracy pisała, że naród jest przede wszystkim „wspólnotą komunikowania opartą na kształtującym się uniwersum kulturowym o znacznym bogactwie i wewnętrznym zespoleniu elementów. (...) To uniwersum jest rozumiane jako ojczyzna w sensie symbolicznym, szerszym niż czysto kryterialne odniesienie. Uniwersum to nie oznacza struktury niezmiennej, nie jest osiągniętym stanem, ale procesem obfitującym w przekształcenia, chociaż ma trwały rdzeń nazwany kanonem”¹⁴⁷. Innym razem A. Kłoskowska opisuje kanon kulturowy jako „zespół wartości, symboli, mitów szczególnie wysoko cenionych i ochraniających przez określoną grupę społeczną”¹⁴⁸. Do takiego właśnie ujęcia kanonu, w którym jest eksponowana jego komunikacyjna rola, chciałbym odwoływać się w tej pracy.

Rolę pokoleń i tradycji w kształtowaniu kanonu akcentuje Andrzej Szpociński. Jego zdaniem kanon kulturowy to „zbiór dzieł, postaci i zdarzeń powszechnie znanych, wyznaczających zarazem horyzont przeżywaną tradycji. Jednakże nie cała żywa przeszłość i nie cała tradycja przynależy do kanonu. Kanon to taka szczególna część

¹⁴⁴ R. Dyoniziak, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Pucek, *Współczesne społeczeństwo...*, op. cit., s. 109.

¹⁴⁵ M. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, religiach, kulturach*, Znak, Kraków 1994, s. 22.

¹⁴⁶ Zob. *Kultura narodowa i polityka*, J. Kurczewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 9.

¹⁴⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit., s. 43.

¹⁴⁸ A. Kłoskowska, *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.

tradycji, która w powszechnym przekonaniu członków zbiorowości obowiązuje wszystkich jej uczestników, a ponadto dziedziczona ma być z pokolenia na pokolenie. Kanon zatem jest zawsze jakoś odniesiony do przeszłości i projektowany w przyszłość¹⁴⁹.

Kontrowersje wokół pojęcia kanonu przywołuje Joanna Kurczewska¹⁵⁰. Odnosząc pojęcie ściśle do polskiej kultury narodowej wyróżnia trzy ujęcia kanonu. Zdaniem autorki kanon kultury narodowej może być traktowany, bądź jako **muzeum arcydzieł narodowych**, bądź może być **listą mód narodowych**, bądź też **ofertą ideologiczną polityków**¹⁵¹.

W ujęciu pierwszym jest on uporządkowanym przez historię narodu zbiorem arcydzieł z różnych dziedzin sztuki i literatury. Stanowi go „tradycja narodowa, zakodowana w formach charakterystycznych dla poszczególnych dziedzin sztuki i literatury i pozostawiona następnym pokoleniom Polaków w postaci wyrazistego porządku zasad i norm stanowiących ramy dla zasobów aktualnej kultury polskiej; jest czymś w rodzaju punktu koncentracji wartości, które podtrzymują wewnątrz i na zewnątrz kultury polskiej wyrazistość jej porządku”¹⁵². Jak podkreśla dalej uczona, kanon w takim ujęciu jest „wyraźnie zakreślona przestrzeń wartości i symboli”¹⁵³. Trudno jednak zgodzić się, co do roli tak rozumianego kanonu, kiedy autorka pisze, iż dotyczy on wyłącznie twórców i kompetentnych znawców „pozostawiając zupełnie na uboczu kwestię miejsca i roli arcydzieł w społecznej komunikacji twórców z odbiorcami, przeszłymi i współczesnymi, lekceważąc przy tym zarówno przyczyny, przebieg, jak i skutki «spotkań» arcydzieł z odbiorcami kanonu”¹⁵⁴.

Wartości i symbole żyją w świadomości zbiorowej będąc przetwarzane i dyskutowane, odnoszone do współczesności. Jedną z dróg jest np. przekładanie przekazów kanonicznych z zakresu literatury na język filmu. W kulturze polskiej mamy wyraziste przykłady tego, że filmowe wersje kanonicznych utworów np. WESELA S. Wyspiańskiego czy OGNIEM I MIECZEM H. Sienkiewicza nie są tylko adaptacjami filmowymi dzieł literackich, ale – w mniejszym lub większym stopniu – dyskusją prowadzoną przez reżysera z widzem. W tejsze dyskusji zestawione są pierwotne idee z aktualnymi problemami. I chociaż kanon dotyczy dzieł z zakresu kultury wysokiej, to trudno mówić „o lekceważeniu innych demokratycznych form kultury”. Zatem kanon obejmuje jedynie część kultury, ważną, ale tylko część, gdyż do niego zaliczyć należy także te mniejsze formy, utrwalone historycznie, które w postaci pieśni, tańców, wzorów architektonicznych przetrwały jako oznaka narodowej przynależności.

Drugie ujęcie, które wyróżnia autorka analizowanej koncepcji jest raczej uzupeł-

¹⁴⁹ A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.

¹⁵⁰ J. Kurczewska, *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie*, [w:] *U progu wielokulturowości*, M. Kempny i in. (red.), Warszawa 1997, s. 44.

¹⁵¹ J. Kurczewska, *Kanon kultury narodowej*, [w:] *Kultura narodowa i polityka*, J. Kurczewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 34.

¹⁵² Ibidem, s. 34.

¹⁵³ Ibidem, s. 34.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 36.

nieniem, a nie opozycją pierwszego. W tym ujęciu „ważny jest zarówno abstrakcyjny odbiorca kultury artystycznej, jak i konkretny odbiorca określonej formy tej kultury, kanon odnosi się do zasobów wartości i norm (częściej fragmentarycznych, rzadziej całościowych) w danym momencie uznanych za swoje przez największą liczbę odbiorców społecznych. (...) W tym znaczeniu kanon jest efektem swoistego plebiscytu i oznacza to, że funkcjonuje w zbiorowej świadomości jako pożądane i jest efektem – często tymczasowej – popularności.

W ujęciu trzecim J. Kurczewska podkreśla rolę polityków w określaniu kanonu. Jest to kwestia niebagatelna i do tej pory mało eksponowana. Polityka i politycy w ogromnym stopniu wpływają na kształt kanonu, a w jeszcze większym na instytucjonalne sposoby jego przekazywania. Jako szczególnie uprzywilejowany podmiot społeczny – politycy poszukują takiej strategii komunikacji, która pozwoli im na budowanie wspólnoty uczuć i działań z innymi członkami społeczeństwa. W tym celu odwołują się do „elementów jak najszerzej wspólnoty wyobrażonej kultury narodowej, takich jak powszechnie akceptowania bohaterowie narodowi, wydarzenia historyczne, czy miejsca narodowego kultu”¹⁵⁵.

Od momentu, kiedy naród polski zaczął nabierać znaczenia jako wspólnota kulturowa, to właśnie polityka zasadniczo wpływała na kształt i zakres tego, co kanoniczne w dwu wcześniej omawianych znaczeniach. Utrata suwerenności sprawiła, że symboliczne treści kulturowe stały się ważnym orężem. Polityka państw zaborczych zmierzała do maksymalnego zredukowania znaczenia symboli kulturowych w świadomości Polaków, z kolei polskie elity zdawały sobie sprawę, że właśnie wartości kulturowe i reprezentujące je symbole mogą stanowić najlepszą spoinę narodowej tkanki i mogą umożliwić przetrwanie w najtrudniejszym okresie. Efektem tego było zarówno piarstwo Henryka Sienkiewicza czy malarstwo Jana Matejki. One nie tylko „krzepiły serca”, ale tworzyły uniwersum symboliczne, w oparciu, o które konstruowano zbiorową tożsamość. Na ich podstawie generowano cały szereg symboli, stanowiących przestrzeń elementarnego wewnątrzgrupowego komunikowania.

Przywołane uniwersum symboliczne jest ściśle powiązane z tożsamością oraz, co za tym idzie, zdeterminowane społecznie i kulturowo. Tworzą je zarówno symbole zinternalizowane w trakcie socjalizacji pierwotnej – będące odbiciem środowiskowej dominanty – jak i symbole z zakresu, który czasami nazywamy „kulturą literacką”, a który – w postaci kanonu w pierwszym znaczeniu – przekazywany jest głównie w szkole i placówkach upowszechniania kultury¹⁵⁶. Tak rozumiane uniwersum zbliża się do pojęcia habitusu Pierre’a Bourdieu¹⁵⁷. Spójne uniwersum symboliczne spełnia ważną rolę w regulacji stosunków człowieka z otoczeniem „upewniając go o ładzie rzeczywistości oraz gwarantując poczucie bycia w swoim świecie”. Jest to tym bardziej

¹⁵⁵ Ibidem, s. 54.

¹⁵⁶ J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, część I, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 30.

¹⁵⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu kształcenia*, Warszawa 1990, PWN.

istotne, że kultura symboliczna, często stanowi rzeczywiste narzędzie przemocy i to w wielu wymiarach, od internalizacji jedynie uprawnionej formy kultury własnej, aż po narzucanie kultury obcej, niosącej z sobą, co prawda, określone wartości, ale także i przemoc, która często te wartości przesłania.

Najbardziej ewidentnym przykładem brutalnej politycznej ingerencji w kanon były fakty mające miejsce w Polsce po drugiej wojnie światowej. W ramach narzuconego Polakom systemu totalitarnego, aby utrzymać zdobyte pozycje, w radykalny sposób dokonano rekonstrukcji kanonu. Uwidoczniło się to przede wszystkim w szkole. To właśnie w ramach systemu szkolnego, wykorzystując posiadaną władzę, politycy konstruują program odpowiadający ich zapatrywaniom. Osnową takiego programu są zawsze kanoniczne wartości i reprezentujące je symbole. Po drugiej wojnie światowej w Polsce dokonano zasadniczej politycznej rekonstrukcji kanonu w stosunku do sytuacji sprzed 1939 roku. Oczywiście wynikała ona zarówno z zasadniczej zmiany ustrojowej i towarzyszącym jej implementacjom nowej aksjologii, ale także bezpośrednio z tego, co było istotą minionej wojny. Aby uzyskać cele polityczne wykorzystywano elementy wcześniej istniejącego kanonu, nadając im wyostrzone znaczenie. Dotyczyło to zwłaszcza tradycji historycznej, w obrębie której – jak twierdzi Marcin Kula – kanon jest nadzwyczaj silnie inercyjny. „Krzyżacy jako symbol zła i Grunwald jako symbol pozytywny są bardzo mocno zakodowane w pamięci Polaków. Zmiana kanonu może napotykać opory zainteresowanych grup”¹⁵⁸. Należy pamiętać, że przywoływany tu jako przykład zdecydowanie negatywny obraz Krzyżaka, zgeneralizowany na wszystkich Niemców, to efekt politycznego, propagandowego zaangażowania władz PRL-u. Mimo zmiany sytuacji politycznej, mimo zarejestrowanych wyraźnych przeobrażeń w obrazie stereotypu Niemca w oczach Polaków na przestrzeni ostatniej dekady, kanoniczna rola Grunwaldu w świadomości przeciętnego Polaka nie uległa zmianie. Jest on nadal symbolem niemieckiego ekspansjonizmu i polskiego (często wyłącznie polskiego) tryumfu.

Wraz z nastaniem Trzeciej Rzeczypospolitej także dokonano wyraźnej zmiany oficjalnego kanonu, reprezentowanego w programach szkolnych. W wyniku zaistniałych przemian nawiązano do wcześniejszych tradycji. Przywracano stare symbole, przywracano dawne znaczenia tym elementom tradycji, którym realny socjalizm przykroił formę zgodną ze swoimi potrzebami. Jednak zasadniczy rdzeń pozostał nienaruszony. Jest on stały od dwu stuleci i stanowi trzon przekazywanej różnymi drogami tradycji.

Warto podkreślić, że w trzecim ujęciu kanonu, w którym polityka odgrywa szczególną rolę jest on hybrydą. Łączy bowiem cechy pierwszego ujęcia, w którym najistotniejsze były kwestie estetyczne obejmujące w miarę zobiektywizowane przez oddziaływanie czasu elementy kultury, z drugim, w którym zasadniczą rolę odgrywają aktualne preferencje grupy i wyodrębnione w wyniku ich oddziaływania najpopularniejsze elementy kultury. Ta cecha kanonu pozwala uniknąć dwu skrajności, z jednej strony zbytnej jego petryfikacji, a z drugiej zbytnej płynności i przypadkowości. Za pośred-

¹⁵⁸ M. Kula, *Wybór tradycji*, DiG, Warszawa 2003, s. 278-279.

nictwem różnego rodzaju działań formułowany jest tu aktualny „kod narodowy”, który służy przenoszeniu ważnych grupowych wartości do przyszłości. Tak rozumiany kanon staje się zwornikiem realnej i wyobrażonej wspólnoty¹⁵⁹.

Jednak nawiązując do inspirującej propozycji J. Kurczewskiej chciałbym wyraźnie podkreślić, że w trzecim ujęciu nie tyle chodzi o samych polityków i ich komunikację ze społeczeństwem, ile o wpływ polityki na kanon. Zależy mi więc na podkreśleniu raczej pewnych procesów, których konkretni politycy są animatorami, niż o doraźne interesy poszczególnych polityków np. w czasie kampanii wyborczej. W takim kontekście ważne będzie jak są politycznie ukształtowane zbiorowe wyobrażenia: narodu, kultury, państwa, wspólnoty? Owo polityczne tło w ogromnym stopniu wpływa na indywidualne decyzje identyfikacyjne oraz w sposób oczywisty kształtuje możliwości transmisji dziedzictwa kulturowego, od tworzenia sprzyjającego bądź nie – klimatu, po powoływanie do życia instytucji, których zasadniczym celem jest przekaz tradycji.

Taki sposób postrzegania kanonu, w diachronicznym i politycznym kontekście jest ciągle obecny w dyskusjach prowadzonych obecnie w Polsce. Prawdą jest, że kanon kultury estetyczno-literackiej nie dociera w jednakowym stopniu do wszystkich członków zbiorowości narodowej. Jego zasadniczym podmiotem zarówno od strony twórców jak i odbiorców są pewne kategorie narodu, które można by nazwać elitami kulturalnymi. Jednak warto zwrócić uwagę, że zasadniczy trzon kanonu kultury narodowej przekazywany jest w trakcie obowiązkowej nauki szkolnej i w ten sposób dotyczy wszystkich.

1.2.4.3. Kompetencje kulturowe jako indywidualny przejaw zakotwiczenia w kulturze grupy

Najogólniej kompetencje kulturowe definiowane są jako „całokształt zdolności określających kulturowe zachowania człowieka”¹⁶⁰. Zachowania te związane są ze zinternalizowanymi przez jednostki zasobami kulturowymi grupy. Kompetencje są kategorią podmiotową, są kompetencjami określonej osoby lub grupy osób. Z punktu widzenia ich społecznej roli kompetencje są niczym innym jak „wyposażeniem świadomościowym osobnika, bądź grupy społecznej, umożliwiającym im tzw. uczestnictwo w kulturze”¹⁶¹. Oczywiście zakres, który obejmują kompetencje, zależy od sposobu ujmowania kultury. W ujęciu szerokim będziemy mieć do czynienia z przystosowaniem jednostki do funkcjonowania w życiu społecznym na poziomie określonej grupy. Kompetencje oznaczają tu mechanizm umożliwiający włączanie się jednostki do grupy i zapewniający jej elementarną spójność. W ujęciu węższym kompetencje kulturowe oznaczać będą wyposażenie w spójny zespół symboli i kodów znaczeniowych, który pozwoli na swobodne poruszanie się i twórcze włączenie w kulturę duchową grupy. Tak rozumiane kompetencje jawią się autentycznym warunkiem dostępności dóbr kultury,

¹⁵⁹ J. Kurczewska, *Kanon kultury narodowej...*, op. cit., s. 63.

¹⁶⁰ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1.

¹⁶¹ T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, T. Kostyrko (red.), COK, Warszawa 1989, s. 8.

albowiem to umiejętność wniknięcia w istotę dzieła sztuki, umiejętność odczytania przesłania, które one za sobą niesie, stanowi rzeczywiste sedno jego dostępności.

Pojęcie kompetencji kulturowych stosunkowo rzadko pojawia się w tekstach pedagogicznych. Choć bywa używane, to jednak nie zadomowiło się w świadomości pedagogów. Teoretycy wychowania nawiązują jednak do pojęcia kompetencji w ogóle. Podkreślają przy tym, że kompetencje są stopniowalne i obejmują nie tylko sferę świadomości, ale także działania¹⁶². Teksty dotyczące kompetencji kulturowych znajdziemy przede wszystkim w literaturze z obszaru socjologii kultury. Nierzadko spotykamy tam podkreślenie, że szczególną rolę w formowaniu kompetencji kulturowych odgrywa proces kształcenia¹⁶³. Jak podkreśla Teresa Kostyrko, kompetencje kulturowe są traktowane „nie tylko jako faktyczne przystosowanie do potencjalnego uczestnictwa w kulturze, ale także jako pewien stan rzeczy pożądany, «docelowy» ze względu na określone programy rozwoju kulturowego wspólnot narodowych, państwowych, a także ponadnarodowych”¹⁶⁴. Konsekwencją takiego stanowiska jest włączenie w zakres kompetencji określonej wiedzy, która jest regulowana „zasadami historycznej wiedzy o kulturze, a także przynajmniej elementami świadomości z teorii kultury czy estetyki”¹⁶⁵. Autorka zastrzega się jednak, że niezbędność posiadania wiedzy historyczno-teoretycznej stanowi kwestię sporną wśród teoretyków.

W literaturze dotyczącej kompetencji kulturowych znajdujemy stwierdzenia, że w przypadku badań prowadzonych na obszarze pogranicza kulturowego istotną rolę odgrywa kontekst społeczny, w jakim zachodzi nabywanie kompetencji¹⁶⁶. Jednak zasadnicze znaczenie kompetencji kulturowych polega na transformowaniu ich w kompetencje komunikacyjne. Sprawność komunikacyjna warunkuje możliwość zaistnienia spójnego uniwersum symbolicznego. Ono zaś jest związane z „określoną zbiorowością – terytorialną, wyznaniową, kulturową”¹⁶⁷.

Literatura i sztuka, stanowiąc istotne elementy kompetencji kulturowych, nie tylko wpływają na wzbogacenie obrazu świata, ale również służą umacnianiu tożsamości, tak w wymiarze indywidualnym jak i w skali całych grup narodowych¹⁶⁸. Przykład sztuki polskich twórców jest tutaj przykładem klasycznym. Spotkania z literaturą i sztuką pozwalają człowiekowi lepiej odczuć zarówno własną niepowtarzalność, to wszystko, co go odróżnia od innych, jak i to, co go łączy z innymi. W wyniku refleksyjnego kontaktu z literaturą i sztuką następuje u jednostki pełniejsze uświadomienie wymiarów własnego istnienia. Aby jednak sztuka i literatura mogły tak oddziaływać potrzebne są:

¹⁶² J. Górniewicz, *Teoria wychowania. (Wybrane problemy)*, Glob, Toruń – Olsztyn 1996, s. 8.

¹⁶³ A. Matuchniak-Krasuska, *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, COK, Warszawa 1989, s. 41.

¹⁶⁴ T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe...*, op. cit., s. 9.

¹⁶⁵ Ibidem, s. 5.

¹⁶⁶ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983 nr 1, s. 93

¹⁶⁷ J. Niżnik, *Symbola a adaptacja kulturowa*, COK, Warszawa 1985 s. 39.

¹⁶⁸ J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne...*, op. cit., s. 51.

minimum wrażliwości estetycznej, rozbudzone potrzeby i wreszcie kompetencje kulturowe.

Dziś szczególnie często stajemy w obliczu deficytu kompetencji kulturowych. Sytuacja taka wymaga przede wszystkim solidnej, wszechstronnej diagnozy, a następnie budowania na jej podstawie warunków do likwidacji tegoż deficytu poprzez odpowiednio zorganizowane działania pedagogiczne. W diagnozie nie można pominąć faktu funkcjonowania jednostki w różnych kręgach kulturowych. Szczególnie istotne są kręgi kultury lokalnej czy regionalnej. W przypadku mniejszości narodowych niebezpieczna wydaje się nostalgia za dalekim krajem – kulturową **macierzą**, z jednoczesnym brakiem umiejętności znalezienia się w najbliższym otoczeniu. Idealizacja kraju pochodzenia przodków przy braku doświadczeń interakcyjnych i braku wielowymiarowych kompetencji uwzględniających skomplikowanie lokalnego środowiska kulturowego często prowadzi do poważnych rozczarowań i kryzysów identyfikacyjnych.

Do oceny kompetencji niezbędne są wskaźniki, którymi są w jednakowym stopniu zobiektywizowane sądy oraz zachowania. Niewątpliwie najważniejszą płaszczyzną odniesienia są tu tradycje o różnym stopniu sformalizowania. Z jednej strony mamy do czynienia z kanonem kultury wysokiej, stanowiącym podstawę oficjalnej kulturalizacji, realizowanej w ramach systemu edukacyjnego. Z drugiej zaś z tradycją, w której zatopieni jesteśmy prawie bezrefleksyjnie, tradycją domu i najbliższego otoczenia. Od strony metodologicznej istotne jest nie tylko samo wyodrębnienie kompetencji, ważne są także standardy i metody ich oceny oraz przygotowanie osób, które mają je oceniać.

Jak podkreślają niektórzy autorzy kompetencje kulturowe są „regulatorem pozostałych typów wiedzy potrzebnej uczestnikom aktów komunikacji”¹⁶⁹. Zdaniem Anny Duszak kompetencje kulturowe obejmują nie tylko kompetencje językowe, ale także komunikacyjne i interakcyjne¹⁷⁰. Pełne albo wysokie kompetencje są związane nie tylko ze zdolnością odbierania komunikatów, ale także obejmują możliwość generowania nowych komunikatów. Kompetencje kulturowe nade wszystko mają walor integracyjny. Podkreślał to S. Ossowski pisząc: „im bardziej jednostka korzysta z dorobku narodowej kultury, tym więcej nici wiąże ją z różnymi punktami ideologicznej ojczyzny, tym żywszy ma obraz jej całości, tym większe poczucie swojskości”¹⁷¹.

1.2.4.4. Dziedzictwo kulturowe grupy jako zasoby symboliczne stanowiące podstawę komunikacji

Irena Wojnar pisząc o znaczeniu edukacji w „kulturalnym rozwoju świata i człowieka” podkreśla, że podstawowa rola przypada tu „wartościom, symbolom i wierzeniom, składającym się na tożsamość określonej kultury”. A następnie konkretyzuje i uściśla, że w edukacji kulturalnej szczególne miejsce powinno przypadać „treściom dziedzictwa kulturalnego, obejmującego dzieła sztuki i wytwory architektury, utwory

¹⁶⁹ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998, s. 252.

¹⁷⁰ Ibidem, s. 252.

¹⁷¹ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 43.

muzyczne, literackie i teatralne”. Zwraca także uwagę, iż pomocna w tym może być zmiana akcentów w nauczaniu historii. Chodzi o szersze uwzględnienie dziejów kultury i „osiągnięć twórczych człowieka w toku jego ewolucji”¹⁷². Trudno nie przyznać racji autorom tego rodzaju opinii. Zmiana proporcji między historią polityczną a historią kultury w nauczaniu przyniosłaby wiele korzyści i niewątpliwie byłaby zgodna z duchem czasów, w których żyjemy.

Ten obszar dziedzictwa, które zwykle wiąże się z działalnością szkoły dotyczy przede wszystkim kultury wysokiej. W odpowiednich dokumentach zawarte są bardzo precyzyjne wskazania, które utwory literackie należą do obowiązkowego minimum¹⁷³. W edukacji szkolnej treść tych utworów staje się egzemplifikacją określonych zjawisk czy problemów ważnych z punktu widzenia autorów programów. Ale sam dobór tego, co stanowi egzemplifikację jest przejawem arbitralności kulturowej¹⁷⁴. Warto tu przywołać koncepcję rekonstruktywizmu, którą proponuje J. Nikitorowicz. Wychodząc z założenia, że rzeczywistość kulturowa ma charakter dynamiczny, autor wskazuje na potrzebę ustawicznego analizowania dorobku kulturowego grupy i wyodrębniania z niego tego, co najcenniejsze, a następnie wskazywania dróg modyfikacji. Chodzi tu o krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego i wskazywanie kierunków przebudowy. Testowanie projektów przemian ma się odbywać poprzez wprowadzanie ich do programów szkolnych¹⁷⁵. Tak więc permanentnie „rekonstruowane” dziedzictwo kulturowe jest przedmiotem szkolnej kulturalizacji, jako wyspecjalizowanego segmentu socjalizacji.

Na całość dziedzictwa w sferze kultury symbolicznej składają się możliwe do wyodrębnienia przestrzenie. Wśród nich te odgrywające od przynajmniej dwu stuleci najważniejsze znaczenie w kształtowaniu polskiej tożsamości narodowej, czy też konkretyzując jeszcze bardziej polskiej tożsamości kulturowej, w której punktem odniesienia w identyfikacji jest polska grupa narodowa jako wspólnota kultury symbolicznej. Do tych przestrzeni należą literatura, malarstwo, muzyka klasyczna oraz bardziej współczesne związane ze wspomnianym rekonstruktywizmem, film oraz muzyka rozrywkowa. Literatura stanowi niezwykłą wartość w tożsamości Polaków. Jak podkreśla Barbara Kryda: „Zapamiętane we fragmentach lub w całości, powtarzane, przekazywane z pokolenia na pokolenie utwory najwybitniejszych poetów **budują wspólnotę** społeczeństwa żyjącego w danym kręgu językowym. (...) Nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, że żyjąc własnym niepowtarzalnym istnieniem **tkwimy w środku wspólnego dziedzictwa**”¹⁷⁶. W szczególny sposób słowa te odnoszą się do poezji. To ona jest skarbcem grupowych archetypów, depozytariuszem wartości przekazywanych przez

¹⁷² I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS, Lublin 1998, s. 31.

¹⁷³ Takim dokumentem jest np. *Informator maturalny od 2005 roku z języka polskiego*, Warszawa 2003.

¹⁷⁴ Pojęcie to jest tu przywoływane w takim kształcie, jaki nadał mu Pierre Bourdieu

¹⁷⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, op. cit., s. 14.

¹⁷⁶ B. Kryda, *Krajobraz poezji polskiej. Antologia*, WSiP, Warszawa 1992, s. 11.

poprzednie pokolenia. To właśnie w niej „otacza nas i karmi to wszystko, co przekazała nam bezimienna ludowa tradycja, co stanowi wspólnotę przeżywanych razem świąt i obrzędów, co w końcu ocala od zapomnienia słowo poetyckie”. I tu B. Kryda przytacza fragment wiersza Adama Asnyka:

Zawsze z tej samej życiodajnej strugi
Czerpiemy napój, co pragnienie gasi:
Żywi nas zasób pracy plemion długi¹⁷⁷

Przywołując słowa poety autorka podkreśla: „to jest nasz wspólny świat. Idziemy tą samą drogą przez tę samą przestrzeń. Zatrzymujemy się przy tych samych źródłach i grzejemy przy tych samych ogniskach”¹⁷⁸.

Jak pisze relacjonując swoje badania na Białorusi Dorota Frasunkiewicz, „w domach gospodyń wiejskich można odnaleźć powieści Sienkiewicza i Kraszewskiego oraz zbiorki poetów romantycznych (Mickiewicza, Słowackiego). Znamienny jest też fakt spontanicznego recytowania utworów wieszczów (np. OJCIEC ZADŻUMIONYCH Słowackiego, POWRÓT TATY Mickiewicza,) których znajomość została wyniesiona z polskiej szkoły lat dwudziestych i trzydziestych, a które nadal żyją w pamięci i są przekazywane młodszemu pokoleniu”¹⁷⁹. Autorka podkreśla, że niezależnie od zawartości treściowej utworów są one wysoko cenione w szlacheckich wsiach właśnie jako dobra kultury narodowej.

Dorota Frasunkiewicz wskazując za innymi badaczami na to, że identyfikacja kulturowa zawsze jest sprzężona z poczuciem przynależności etnicznej czy narodowej, najczęściej miejsca poświęca muzyce. Badania przeprowadzone przez autorkę na Białorusi¹⁸⁰ wskazują na muzykowanie w dwu kategoriach sytuacji – „dla siebie i w towarzystwie”. Wśród utworów śpiewanych „dla siebie” znalazła się m.in. pieśń JUŻ MIESIĄC ZASZEDŁ... do tekstu wiersza F. Karpińskiego LAURA I FILON. Tekst ten funkcjonował jako pieśń już w końcu XVIII wieku. Jednak znacznie szerszy repertuar był wykonywany podczas spotkań towarzyskich. Obejmował on utwory późniejsze. Do najczęściej wymienianych należały: UPLYWA SZYBKO ŻYCIE..., JAK DŁUGO W SERCU NASZYM, czy ROZKWITAŁY PĄKI BIAŁYCH RÓŻ. Poza śpiewaniem niegdyś chętnie tańczono, dziś w dobie homogenizowanej globalnej kultury taniec w sytuacjach towarzyskich zdecydowanie zatracił etniczny charakter.

Stanisław Ossowski wskazywał, że „cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości”¹⁸¹. Podobną opinię znajdziemy także u Mieczysława Porębskiego. Dla niego obrazy, obok ksiąg i miejsc, sta-

¹⁷⁷ A. Asnyk, *Z sonetów Nad głębiami* (XIII).

¹⁷⁸ B. Kryda, *Krajobraz polskiej poezji...*, op. cit., s. 11.

¹⁷⁹ D. Frasunkiewicz, *Świadomość Polaków na Białorusi a kształt repertuaru muzycznego*, [w:] *Dziedzictwo europejskie a polska kultura muzyczna w dobie przemian*, A. Czekanowska (red.), Musica Iagellonica, Kraków 1995, s. 332.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 348 i nast.

¹⁸¹ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 18.

nowią symbole współokreślające „obszar i zasięg polskości”. W ikonografii polskiej obok „Częstochowskiej i Ostrobramskiej” autor widzi miejsce dla „hetmanów i szwoleżerów Michałowskiego, na Hołd Pruski i Kościuszkę pod Raclawicami”¹⁸². Do tego wszystkiego trzeba by jeszcze dołączyć przebogate dziedzictwo folkloru z tym, co niósł rok obrzędowy.

Dzisiaj pojawia się jeszcze jeden obszar dziedzictwa, ten dotyczący masowej kultury popularnej. Szczególne miejsca zajmują w nim piosenka i kino. Powoli także ta sfera tworzy część dziedzictwa przekazywaną z pokolenia na pokolenie oraz stanowi przedmiot kulturalizacji. Być może w mniejszym stopniu w wydaniu instytucjonalnym. Oddziaływania kulturalizacyjne budują kompetencje kulturowe, które sprawiają, że dziedzictwo kulturowe staje się ważną sferą tożsamości i funkcjonowania jednostki. To funkcjonowanie polega na świadomym i prowadzącym do życiowej satysfakcji uczestnictwie w kulturze.

W sytuacji braku kompetencji kulturowych i jednocześnie chęci uczestniczenia w życiu kulturowym grupy, udział przybiera czasami formy rytualne. Rytuał w naukach społecznych rozumiany jest jako „specyficzne zachowania, związane z określonymi sytuacjami i regułami, odznaczające się powtarzalnością, których rola nie jest jednak oczywista”¹⁸³. Termin rytuał może być też wiązany z takimi pojęciami jak zwyczaj i rutyna, bądź kod i program, albo ceremonia i kult. Zwyczaj i rutynę od rytuału odróżnia ich stereotypowy charakter. Mechanicznie powtarzane, stereotypowe działania nazywane są mianem rytualizmu. Ceremonię od rytuału odróżnia jej formalny charakter. Ceremonia odnosi się do jakiegoś podstawowego rytuału. Zaś każdy rytuał może mieć mniej lub bardziej ceremonialną realizację. Warto zwrócić uwagę, że w społecznościach funkcjonujących na peryferiach określonej kultury, uczestnictwo w działaniach mających na celu kultywowanie dziedzictwa często przybiera zrytualizowany charakter. Z mojego punktu widzenia największe znaczenie ma podkreślenie Jeana Maisonneuve, że „praktyki rytualne są w najwyższym stopniu symboliczne, gdyż przez postawy, gesty lub słowa pośredniczą w związku z «istotą» nie tylko nieobecną (jak w przypadku zwykłego znaku), ale również niepostrzegalną, nieosiągalną inaczej niż przez symbol”¹⁸⁴. Także w rytuałach etnicznych podstawową rolę pełnią symbole, których treść nie jest do końca znana uczestnikom tychże rytuałów. Mimo braku głębszej znajomości znaczenia symboli, stanowią one podstawową oś budowania wspólnoty przeżycia. Tak rodzi się znaczenie określonego symbolu w wymiarze aksjologicznym. Symbol reprezentuje wówczas zasadniczo abstrakcyjną wartość (np. patriotyzm), a jego częste aktywowanie w rytuale utrwała tego rodzaju powiązanie.

Jak zauważa J. Maisonneuve niektóre, wysoce abstrakcyjne systemy symboliczne – jak np. matematyka – mogą istnieć bez rytuału, natomiast sztuki piękne, mity, ideologie nie mogą się bez niego obejść. Wydaje się, że właśnie różnego rodzaju praktyki

¹⁸² M. Porębski, *Polskość jako sytuacja*, WL, Kraków 2002, s. 11.

¹⁸³ J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne*, GWP, Gdańsk 1995, s. 10.

¹⁸⁴ Ibidem, s. 12.

etniczne nie mogą obyć się bez rytuału, rozumianego tak szeroko. Jest to zbieżne z tym, co chciałbym wyeksponować w niniejszej pracy. Taki sposób postrzegania omawianej kwestii opisuje także zwięzłe sformułowanie mówiące, że: „rytuał to społeczna praktyka symboliczna”¹⁸⁵. Stąd symbole kulturowe słabo zakotwiczone w świadomości kulturowej ludzi prowadzą do zachowań zrytualizowanych. Jednak rytualizacja zachowań nie może być w tym przypadku traktowana pejoratywnie.

¹⁸⁵ Ibidem, s. 12.

1.3.

Tożsamość jednostki w warunkach zróżnicowania kulturowego

1.3.1. Tożsamość społeczno-kulturowa jako kwestia egzystencjalna, komunikacyjna i pedagogiczna

Wydaje się, że odpowiedź na pytanie: kim jestem? – nigdy nie była tak istotna jak dziś. Angielski filozof Charles Taylor niegdyś zauważył, że autointerpretacje są dla nas tak ważne, ponieważ pomagają w kształtowaniu naszego życia. Jego zdaniem, tożsamość można określić jako konstelację autointerpretacji, określających sposoby rozumienia samego siebie, w sposób szczególnie związanych z kulturą¹. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że tożsamość jest dziś jedną z najbardziej uniwersalnych ludzkich potrzeb, potrzeb przynależności lub bycia akceptowanym, potrzeb bezpieczeństwa². Najbardziej ogólnie rolę tożsamości w życiu człowieka oddał swego czasu ks. Józef Tischner kiedy pisał „każde dojrzewanie tożsamości jest dojrzewaniem świadomości **prawdy**”³. W tym stwierdzeniu możemy dostrzec filozoficzną, ale także pedagogiczną głębię tożsamości.

Próbując odpowiedzieć na pytanie dlaczego tożsamość uzyskała takie znaczenie w naukach społecznych, Zbigniew Bokszański wskazuje na dwie ważne perspektywy: egzystencjalną i metodologiczną. Perspektywa metodologiczna zostanie szerzej zaprezentowana w dalszej części pracy. W tym miejscu chciałbym zatrzymać się przy ujęciu egzystencjalnym. Zdaniem Bokszańskiego ujęcie to można rozpatrywać jako „problem egzystencjalny uczestników życia społecznego, demonstrujących i komunikujących na różne sposoby «problematiczność» działań i odczuć wiążących się z tożsamością i czyniących ów problem dolegliwym w potoczności”⁴. To właśnie zaistnienie prob-

¹ Por. Ch. Taylor, *Humanizm i nowoczesna tożsamość*, [w:] *Człowiek w nauce współczesnej: Rozmowy w Castelgandolfo 1983*, Editions du Dialogue, Paris 1988.

² Z. Bauman, *Ziemia, krew, tożsamość*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.

³ J. Tischner, Wstęp do książki A. Mirgi, L. Mroza, *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 10.

⁴ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa 2005, s. 17.

lemu w potoczności, a nie w gabinetach uczonych stanowi o istocie egzystencjalnego kontekstu tożsamości. Chociaż wspomniane rozróżnienie ma jedynie charakter analityczny, to jednak właśnie wątek egzystencjalny wydaje się niezmiernie ważny dla całej sfery praktyki społecznej, w tym nade wszystko dla wychowania. Niemożliwość zbudowania satysfakcjonującej autodefinicji, kłopoty z punktami odniesienia w kreowaniu zbiorowego Ja, nieumiejętność osadzania obrazu siebie na fundamentach kulturowych grupy stanowi w dużej mierze o dylematach współczesnego człowieka i wspomagającej go w samorealizacji sferze edukacji. Warto też zauważyć, że „demonstrowanie i komunikowanie problematyczności działań i odczuć” wiąże się przede wszystkim z postępującą dyfuzją przestrzeni kulturowych. To właśnie dyfuzja i jej konsekwencje stają się głównym podłożem rozterek tożsamościowych.

Oddzielną kwestią są relacje między potocznością a naukowym dyskursem w odniesieniu do tożsamości. Jak podkreśla Bokszański ma tu miejsce relacja wzajemności. Albowiem z jednej strony potoczność w coraz większym stopniu stanowi ważną część refleksji socjologicznej, z drugiej zaś dzięki mechanizmowi nazywanemu przez Anthony Giddensa zwrotnością (*reflexivity*) wybrane kategorie naukowe wracają do świadomości potocznej stając się elementem konstruowania wizji własnej osoby⁵. Ma to miejsce zwłaszcza w sytuacjach, kiedy jednostka ociera się o naukowe refleksje nad tożsamością, np. podczas studiów uniwersyteckich⁶.

Często stawiamy sobie egzystencjalne pytania, dotyczące podstawowych parametrów ludzkiego życia. Konieczność odpowiedzi na nie obejmuje każdego z nas, kto próbuje poradzić sobie w warunkach schyłku nowoczesnego świata. Jak zauważa A. Giddens wśród takich pytań znajdują się nie tylko te dotyczące istoty istnienia i natury bytu, ale także te, które wynikają z relacji między światem zewnętrznym a życiem ludzkim oraz te, które wynikają ze znaczenia, jakie dla naszej egzystencji ma istnienie innych osób⁷. Inni ludzie mają kapitalne znaczenie dla kształtowania naszej tożsamości. Ma ona zatem charakter interakcyjny. Stąd konkluzja A. Giddensa, że samoświadomość nie ma pierwszeństwa przed świadomością innych, a intersubiektywność nie wywodzi się z subiektywności; jest wprost przeciwnie. Kulturowa subiektywność jest więc efektem oddziaływania innych.

Jaka jest zatem tożsamość społeczno-kulturowa współczesnego człowieka? Nade wszystko – podobnie jak w każdym innym ujęciu – jej cechą zasadniczą jest refleksyjność. Tożsamość to refleksyjna świadomość. Tożsamość jednostki nie jest więc po prostu czymś danym jako wynik ciągłości działania jednostki, ale czymś, co musi być rutynowo wytwarzane i podtrzymywane przez **refleksyjn**ie działającą jednostkę. Chociaż tożsamość zakłada ciągłość w czasie i przestrzeni to jednak najistotniejszy jest fakt **refleksyjnej interpretacji** tej ciągłości przez jednostkę. U źródeł takiej interpretacji leży poznawcza

⁵ Ibidem, s. 17.

⁶ Włączanie naukowej refleksji do prezentowania własnej tożsamości stwierdzono u studentów Uniwersytetu w Białymstoku, pochodzących z terenów pogranicza.

⁷ Przytoczone tu poglądy A. Giddensa zawarte są w pracy: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.

strona bycia „osobą”. Nie chodzi tu tylko o to, że jednostka jest refleksyjnym aktorem społecznym, ale że dysponuje pojęciem osoby. Stąd właściwa wszystkim znanym kulturom umiejętność posługiwania się wyrażeniem „ja” w zmiennych kontekstach jest elementarną cechą refleksyjnych koncepcji jaźni, także w kontekstach kulturowych.

Warto podkreślić, że tożsamość jednostki zależy od jej zdolności do podtrzymywania określonej narracji. Jednostka nieustannie włącza do swego życiorysu bieżące wydarzenia ze świata zewnętrznego, które układa w nieprzerwaną „historię” o sobie. Stąd często przywoływany postulat o takie traktowanie tożsamości, w którym uwzględniamy dziedzictwo przeszłości, wymogi terażniejszości i antycypację przyszłości. Według Charlesa Taylora „aby mieć jakieś wyobrażenie tego, kim jesteśmy, musimy mieć wyobrażenie tego jak stawaliśmy się i dokąd zmierzamy”⁸.

Osoba, której tożsamość jest w miarę stała – zdaniem Giddensa – po pierwsze – ma poczucie ciągłości biograficznej, a więc „jest w stanie odnieść się refleksyjnie do przebiegu własnego życia i, mniej lub bardziej wyczerpująco, zrelacjonować je innym”⁹; po drugie – „ma poczucie własnej wartości; ma dość szacunku dla samej siebie”, by zachować poczucie, że żyje, czyli że „refleksyjnie kontroluje rzeczywistość, a nie jest jedynie jej bezwładnym elementem”; i wreszcie po trzecie – poprzez wczesne relacje zaufania osoba ta – „wykształciła kokon ochronny, który w sytuacjach życia codziennego izoluje ją od wpływu czynników, mogących naruszyć integralność tożsamości” i zagrozić poczuciu własnej wartości

Te trzy aspekty można odnieść do tożsamości społeczno-kulturowej obejmującej wszystkie ważne wymiary zaangażowania jednostki. Kulturowa świadomość biograficzna, umiejętność refleksyjnego odniesienia się do niej oraz wynikające z niej poczucie wartości tworzy swoisty barierę ochronną ułatwiającą redukcję egzystencjalnych lęków. Jedynie w sytuacji, kiedy radzimy sobie z samymi sobą, możemy wyjść naprzeciw „innemu” kulturowo. Tylko wtedy stosunek do kulturowej odmienności ma szansę wyjść poza wąsko rozumianą tolerancję, w której ledwie „znosimy” Innego, który odbiega w swoim kulturowym funkcjonowaniu od tego, co znamy z własnych grup odniesienia. W tym miejscu dochodzimy do sedna edukacji międzykulturowej. Mądre otwarcie na odmienności noszące znamiona symbiozy kulturowej, nie jest możliwe gdy odczuwamy – tożsamościowe, głęboko egzystencjalne – lęki. W takiej sytuacji – „otwarcie” – grozi, albo obronnym usztywnieniem, związanym, co najmniej, z aktywacją stereotypów, albo konwersją. Z oczywistych względów ani jedno ani drugie nie jest pożądane. Stąd tak ważne są oddziaływania zmierzające do wzmacniania świadomości w zakresie wielowymiarowej tożsamości, które pozwolą uniknąć egzystencjalnych lęków i mądrze korzystać z kulturowego pluralizmu¹⁰.

⁸ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa 2001, s. 94. Tego rodzaju refleksja jest wyraźnie obecna w polskiej myśli pedagogicznej, głównie za przyczyną Jerzego Nikitorowicza.

⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, op. cit., s. 76.

¹⁰ Nieco szerzej na ten temat pisałem [w:] M. Sobecki, *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004.

Pojęcie tożsamości kulturowej jest obecne w pedagogice polskiej od pierwszych refleksji poświęconych idei edukacji międzykulturowej. Danuta Markowska tak pisała o istocie tożsamości kulturowej na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku: „jest [ona] pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości”¹¹. Tożsamość zawsze aktywuje się w sytuacji kontaktu z odmiennością. Stąd znaczenie różnych wymiarów tożsamości zależy od typu zróżnicowania, którego doświadcza jednostka. Badacze zauważają, że żyjemy w czasach, gdy w wielu krajach europejskich daje się zauważyć wzrost roli kontaktów internetycznych w formowaniu tożsamości kulturowej¹².

Pojęcie tożsamości odgrywa kluczową rolę zarówno w badaniach empirycznych, refleksji teoretycznej jak i w praktyce edukacyjnej obejmującej sferę budowania postaw wobec odmienności etniczno-kulturowej. Bardzo ważny pedagogiczny aspekt tożsamości związany jest z jej dynamiką i antycypacją. Małgorzata Malicka pisze: „Tylko człowiek może odkryć w sobie możliwości, których jeszcze nie zrealizował, możliwości potencjalne, które na swą realizację dopiero czekają. Może więc odkryć nie tylko to, jaki jest, ale także, jaki mógłby być, czy jaki chciałby być. Pozwala mu to zrozumieć, że jego ostateczny kształt pozostaje do pewnego stopnia w jego własnym ręku, w jego własnej mocy, że jego tożsamość jest mu nie tylko dana, ale i zadana”¹³. Autorka uważa, że być może celem wychowania jest przyswojenie takich autointerpretacji i dodaje: „gdyby tak istotnie było, nie można by chyba okaleczyć człowieka bardziej, niż przez pozbawienie go możliwości i umiejętności interpretowania siebie samego”¹⁴. Nadmieniam także, że w tym kontekście za szczególnie niebezpieczne należy uznać postmodernistyczne strategie edukacyjne, polegające na nadmiernym waloryzowaniu rozmywania poczucia tożsamości. Także w mojej opinii, to, że wielu dojrzałych już ludzi ma dzisiaj kłopoty z określeniem własnej tożsamości, w żadnym wypadku nie upoważnia do stwierdzania słuszności drogi obranej przez radykalnych postmodernistów. Wręcz przeciwnie, należy na kwestie związane z definiowaniem siebie zwrócić większą uwagę właśnie w sytuacji, gdy migotliwość znaczeń przesłania punkty odniesienia. Wydaje się, że idący w ślad za anglosaską kulturą typowy dla niej styl życia zbyt często postrzegany jest jako coś naturalnego i nieuniknionego¹⁵. Na przykład w prezentowanej przez Ericha Fromma wizji człowieka miejsce poczucia tożsamości zajmuje prestiż, status, sukces. Indywidualność człowieka – to, co w nim szczególne i wyjątkowe – stanowi już

¹¹ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

¹² S. Abou, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981, s. 158.

¹³ M. Malicka, *Ja – to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Żak, Warszawa 1996, s. 156.

¹⁴ Ibidem, s. 157

¹⁵ Zob. Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1.

jedynie niepotrzebne obciążenie¹⁶. Rollo May przytacza za Riesmanem, że „dzisiejszy Amerykanin jest zewnątrzsterowny. Kierują nim inni. Jest jak zestaw zwierciadeł, które odbijają życzenia innych i może co najwyżej odpowiadać na te życzenia”¹⁷. Tymczasem intuicyjnie czujemy, że ten sposób funkcjonowania jest odległy od tego, co stanowi dominantę w zachowaniu mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej. Niewątpliwie także w Polsce, coraz częściej mamy do czynienia z osobami zewnątrzsterownymi. Jest to proces związany z częściowym przejmowaniem – zwłaszcza przez najmłodsze pokolenia – stylu życia charakterystycznego dla kultury amerykańskiej. Niemniej także taki sposób funkcjonowania jednostki nie wyklucza poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące definicji siebie. Tym bardziej, że poszukiwanie odpowiedzi jest wpisane w trajektorię rozwoju tożsamości.

W perspektywie pedagogicznej nie do przecenienia jest dostrzeganie ciągłości w tożsamości. Jak już wcześniej zauważyłem traktowanie jej jako „spotkanie przeszłości z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością” często eksponuje w swoich pracach Jerzy Nikitorowicz. Podobnie strukturę świadomości narodowej interpretują badacze białoruscy. Według nich składa się ona z trzech komponentów: świadomości historycznej, aktualnej świadomości narodowej, w skład której wchodzi różne aspekty uświadamiania swojej przynależności do narodu oraz przyszłego obrazu narodu¹⁸. Takie stanowisko jest zupełnym przeciwieństwem dających się zarejestrować przypadków rezygnacji z identyfikacji z jakąkolwiek kulturą. Jak pisze D. Kubinowski, mamy wówczas do czynienia ze rezygnacją intencjonalną, gdyż tożsamość odbierana jest jako „zbędny balast, bariera czy zobowiązanie”¹⁹. W takiej sytuacji nie ma miejsca na pozytywne waloryzowanie dziedzictwa kulturowego, a często nawet na emocjonalny stosunek do kultury narodowej. Natomiast sposobem funkcjonowania jest bunt, eksponowana obojętność kulturowa i tymczasowość. Tego rodzaju sytuacje są przejawem indolencji systemu kulturalizacji i zaprzeczeniem idei ciągłości w kulturze. Niewątpliwie jednak nie powinny pozostać poza refleksją pedagogiczną, a wręcz przeciwnie winny stać się impulsem do poszukiwań sposobów pedagogicznego reagowania.

Konstruowanie przez jednostkę jej własnej tożsamości nie powinno wyczerpywać zainteresowania pedagogów. Niezwykle istotne w pedagogicznych dyskusjach jest to, co podnosi – przywołując Erika Eriksona – Ewa Zamojska. Przypomina ona, że składnikiem procesu budowy tożsamości na etapie „dorastania” jest odrzucanie inności. Silnej potrzebie demokracji towarzyszy wyraźne zakreślenie własnych granic i dążenie do rozwiązania kryzysu tożsamości poprzez wykluczenie i wyraźne identyfikacje z in-

¹⁶ Zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa 1994.

¹⁷ R. May, *Mans search for himself*, W. W. Norton and Comp., INC, New York 1953, cyt. za M. Malicka, *Ja znaczy kto?* op. cit., s. 119.

¹⁸ M. Biaspamiatnych, G. Kobiak, H. Rozenfeld, A. Szczelbanina, *Tożsamość narodowa młodzieży szkolnej na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, A. Sadowski (red.), Białystok 1996, s. 100.

¹⁹ D. Kubinowski, *Zwiastuny tożsamości a-kulturowej, a reanimacja, rekonstrukcja i rewitalizacja tożsamości*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Trans Humana, Białystok 2006, s. 229.

nymi²⁰. Wydaje się, że ten motyw może stanowić uzasadnienie wagi problematyki w jej pedagogicznej perspektywie. Albowiem nie tylko kształtujemy własną tożsamość, ale przede wszystkim dzięki oddziaływaniom pedagogicznym, czy szerzej socjalizacyjnym, mamy duży wpływ na kształtowanie się samoświadomości innych, zwłaszcza w obszarach tożsamości narodowej czy kulturowej. Ten sposób myślenia wypływa przede wszystkim z założeń pedagogiki kultury. Jej prekursorzy wskazywali na związki między rozwojem duchowym jednostki a spuścizną społeczno-kulturową grupy, do której ta jednostka należy. Istotę procesów wychowawczych upatrywano w przyswajaniu przez człowieka wartości kultury, przepojonych treścią życia osobowego, w umiejętnościach ich przeżywania oraz we własnej twórczości jednostki. We wszystkich tych aspektach można mówić zarówno o roli wartości uniwersalnych jak i specyficznych dla grupy. Wydaje się, że najistotniejsze jest tu określenie, w jakiego rodzaju zachowaniach, bądź sytuacjach nabiera znaczenia tożsamość kulturowa? Tę kwestię rozpatruję w dalszej części pracy.

Warto zauważyć podjęte w polskiej pedagogice próby bardziej systematycznego podejścia do problematyki tożsamości. Niewątpliwie do prekursorów w tej mierze należą Tadeusz Lewowicki i Jerzy Nikitorowicz. Odwołując się do źródeł socjologicznych, psychologicznych, historycznych i politologicznych Tadeusz Lewowicki zaproponował teorię zachowań tożsamościowych stanowiącą propozycję wykreowania zintegrowanego ujęcia problemów tożsamości w edukacji międzykulturowej²¹. Autor wyróżnia cztery obszary stanowiące fundamenty budowania tożsamości. Pierwszy z nich stanowią losy historyczne grupy, oraz identyfikacja z terytorium i grupą. Ten obszar wespół z trzecim wydają się kojarzyć najbardziej elementarne czynniki kształtujące tożsamość grupową. Przywiązanie do ziemi, terytorializm – związany ściśle z historią, i to nie tą z kart podręczników szkolnych, ale pisaną życiem dziadów i pradziadów, zapisaną w pamięci i przekazywaną z pokolenia na pokolenie, to właśnie on stanowi fundament grupowego samoopisu ludzi, którzy pytani: kim są, w pierwszej chwili i bez namysłu odpowiadają: my jesteśmy stąd, tutejsi, z tela. To ów wymiar, który S. Ossowski swego czasu nazwał ojczyzną prywatną. Nawet wówczas, kiedy elementem tożsamości staje się wielka historia, także wtedy jest ona rozpatrywana z perspektywy indywidualnej, w kontekście zaangażowania w nią bezpośrednich przodków identyfikującej się jednostki. Drugi obszar obejmuje kulturę, język oraz religię. Szczególną rolę odgrywają w nim symbole. Język jako struktura symboliczna, która jest zarówno instrumentem jak i samoistną wartością pełni funkcję pierwszorzędą. Wszak to język zgodnie ze słynną hipotezą Sapira-Whorfa kształtuje świat, w którym żyjemy. Język jest pierwszym substratem kultury. To on w dużej mierze stanowi o wersji kulturowego świata, której doświadczamy i z którą się identyfikujemy, uznając ją

²⁰ E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*, Poznań – Toruń 1998, s. 21 i nast.

²¹ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych...*, op. cit., s. 162; pierwszy zarys teorii został opublikowany [w:] T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995.

za swoją. Ale w tym obszarze mieści się także religia, bodaj najbardziej intymna i silnie nacechowana emocjami dziedzina tożsamości. Tu niejednokrotnie eliminowana jest sfera *ratio*. Jednak zarówno religia jak i sztuka są bardzo ważnymi obszarami zakotwiczenia tożsamości poprzez relewantne atrybuty. To właśnie zachowania związane z uznawaniem za swoiste tylko dla określonej grupy określonych wytworów są bodaj najczęstszym sposobem eksponowania odrębności związanej z przynależnością do tejże grupy. Instytucjonalna socjalizacja stanowi zorganizowany sposób włączania jednostek w uniwersum symboliczne grupy. Trzeci wyodrębniony przez T. Lewowickiego obszar związany jest „ze swoistą genealogią historyczną postrzeganą niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości”. W tym obszarze lokowane są przede wszystkim autostereotypy tożsamościowe. Ich zasadniczym źródłem jest przede wszystkim odległa historia, częstokroć mityczna przeszłość, generująca symboliczne fundamenty wspólnoty. Historyczna rzeczywistość miesza się tu z literacką fikcją. Efektem są charakterystyczne autostereotypy trwające w niezmienionej postaci przez całe stulecia. Niemal mityczna otoczka powstaje także wokół absolutnie prawdziwych wydarzeń, którym jednak nadawana jest szczególna ranga i przez to znajdują wyjątkowe miejsce w zbiorowej świadomości. Wreszcie obszar czwarty to sfera gospodarczo-ekonomiczna. Jej odzwierciedlenie znajdujemy w standardach życia, pozycji grupy od strony ekonomicznej, technologicznej czy najogólniej – cywilizacyjnej. Ten aspekt teorii zachowań tożsamościowych odwołuje się do zupełnie współczesnych uwarunkowań. W odróżnieniu od trzech pozostałych mniejszą rolę odgrywa w nim sfera symboliki. Jednak w związku z coraz większą komercjalizacją życia kwestie ekonomiczne znajdują się wśród najważniejszych, którymi kieruje się znaczna część młodych ludzi w naszym kręgu kulturowym. Amerykańskie wzorce sukcesu, oparte głównie na sukcesie ekonomicznym, razem z całym amerykańskim paradygmatem kulturowym zdobywają umysły młodzieży w wielu krajach. Na kanwie tego tworzy się nowy typ tożsamości społecznej nazywany tożsamością komercyjną.

Takie – niezwykle szerokie – ujęcie tożsamości jest typowe dla holistycznego ujęcia dziedziny edukacji międzykulturowej. Stanowi ono także swoiste podsumowanie poszukiwań prowadzonych w tej jednej z najmłodszych subdyscyplin pedagogicznych w ostatniej dekadzie minionego wieku.

Zasługą innego z prekursorów badań w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce Jerzego Nikitorowicza była m.in. próba scharakteryzowania etapów kształtowania się tożsamości człowieka w warunkach pogranicza kulturowego. W oparciu o wyniki badań na wschodnich pograniczach oraz w nawiązaniu teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga J. Nikitorowicz zaproponował uwzględnienie trzech etapów kształtowania tożsamości kulturowej w sytuacji grupy mniejszościowej. Etap pierwszy związany jest z kształtowaniem tożsamości w interakcjach rodzinnych. Autor nazywa go „nabywaniem tożsamości rodzinnej”²². Etap ten obejmuje „wstępną, bezkrytyczną identyfikację z rodziną”. Ważną rolę odgrywa tutaj pierwszy „matczyny” język oraz elementarne

²² J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 91 i nast.

wartości kulturowe związane z funkcjonowaniem rodziny. Identyfikacja w pierwszym etapie budowana jest na bazie krwi i silnych elementarnych emocji²³. Etap drugi nawiązuje do społeczności lokalnej. Nazwany jest przez autora „nabywaniem tożsamości lokalnej”. W drugim etapie jednostka wychodzi poza dom. Po raz pierwszy może wybierać „znaczących innych”. W środowisku zróżnicowanym kulturowo zaczyna wyodrębniać swoją grupę odniesienia. Zachodzi proces nadawania znaczenia lokalnym elementom kultury związanym z grupą odniesienia, choć często młody człowiek ma trudności z umieszczaniem ich we właściwym kontekście. Etap trzeci nazywa autor „nabywaniem tożsamości grupy mniejszościowej”. Według J. Nikitorowicza jednostka rozszerza tu świadomie zakres styczności z rówieśnikami i dorosłymi. W tym etapie młody człowiek w sposób świadomy „odzwierciedla podstawowe wartości i formy życia subkultury”, w której wzrasta. Autor koncepcji zwraca uwagę na możliwość braku internalizacji wartości i norm charakterystycznych dla grupy. „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”²⁴. Czwarty etap związany jest z osiągnięciem autonomii osobowej, J. Nikitorowicz nazywa go etapem „wchodzenia w rozszczępioną tożsamość autonomiczną”. Badacz wyróżnia kilka wariantów tego etapu. Pierwszy wariant polega na zbudowaniu tożsamości izolowanej o charakterze etnocentrycznym, na zamykaniu się jednostki w obrębie własnej grupy etnicznej wynikającym z przyswojenia systemu kulturowego tylko jednej – własnej grupy. Prowadzi do negatywnych relacji: nieufności, antagonizmów i uprzedzeń.

Drugi wariant czwartego etapu polega na budowaniu tożsamości o charakterze akomodacyjnym. W tym wariantcie konieczna jest otwartość na inną grupę (większościową). Poprzez wzajemne poznawanie, uznawanie i ustępstwa możliwa staje się współpraca między grupami. I wreszcie trzeci wariant czwartego etapu czyli tożsamość reorientująca się. Reorientacja jest związana z rozbieżnością między wartościami i aspiracjami jednostki a normami obowiązującymi w grupie mniejszościowej, do której jednostka przynależy. Reorientacja może przybrać postać:

- osłabiania więzi z własną grupą (dezintegracji) bez zainteresowania grupą większościową;
- izolowania się jednostkowego (kontestacji etnicznych grup kulturowych);
- integracji z grupą większościową przy niechętnym bądź obojętnym stosunku do „swoich”;
- asymilacji z grupą większościową.

Według Jerzego Nikitorowicza na pograniczu występuje szczególnie typ tożsamości. Podobnie do słupów granicznych tożsamość taka ma dwa oblicza. Jej egzemplifikacją to ludzie dwunarodowi i dwukulturowi. „Nie są to ludzie bez charakteru, lecz ludzie

²³ Szerzej na temat roli języka w warunkach interferencji kultur [w:] J. Straczk, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności (pogranicze polsko-litewsko-białoruskie)*, Warszawa 1999.

²⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, op. cit., s. 93

o charakterze granicznym, ludzie podwójnej lub inaczej rozproszonej tożsamości”²⁵. Takie stanowisko wzmacnia ten nurt refleksji nad rzeczywistością, który raczej każe pochylić się nad złożonością świata niż tryumfalnie ogłaszać prawdziwość wypreparowanych jego elementów. Właśnie taka perspektywa jest bliska także piszącemu te słowa. Uważam, że nade wszystko należy z całą wnikliwością przyglądać się skomplikowanej rzeczywistości, w której rodzi się i krzepnie tożsamość. Nie trzeba dążyć do nadmiernych uproszczeń, ale także nie należy ogłaszać eksploracyjnej niemocy związanej z nieskończoną ilością tożsamościowych bytów.

W ostatniej dekadzie XX wieku w dyskusjach nad tożsamością wyraźnie zaznaczyli swój udział także zwolennicy myślenia postmodernistycznego. Niewątpliwą zasługą postmodernizmu jest dowartościowanie kategorii różnicy. To za jego przyczyną relatywizm kulturowy, opuszczając gabinety antropologów kulturowych, znalazł drogę do powszechnej świadomości²⁶. Jednak trzeba podkreślić, że nazbyt często jest on mylony z relatywizmem etycznym²⁷, bądź świadomie manipulacyjnie, traktowany jako jego synonim. Wystarczy nieraz, że jest wymieniany w jednym rzędzie obok słusznie krytykowanego relatywizmu etycznego²⁸. Stąd też można odnosić wrażenie, że sama istota relatywizmu kulturowego bardzo powoli zdobywa sobie właściwe miejsce w rozważaniach o współistnieniu różnych kultur i reprezentujących je osób. Zwłaszcza relatywizm odnoszony do symbolicznej sfery kultury nie powinien już dziś budzić żadnych kontrowersji.

1.3.1.1. Subiektywne i obiektywne kryteria określania tożsamości

Już Hume podkreślał rolę obserwatora zewnętrznego, który o tożsamości się wypowiada. Bardzo wyraźnie zaznaczył, że powinniśmy stawiać dwa pytania. Po pierwsze: „Co sprawia, że x i y są tą samą rzeczą”. (Należy dodać, że takie pytanie uznawał za bezprzedmiotowe), po drugie zaś: „Co sprawia, że ludzie są skłonni [podkreślenie M.S.] traktować x i y jako jedną trwającą tożsamość czasie rzecz”. Takie rozumowanie uwydatnia nie absolutystyczny, ale relatywistyczny kontekst tożsamości. W tym ujęciu jest ona traktowana jako konstrukt świadomości, bądź samego podmiotu, bądź zewnętrznych obserwatorów. Jak słusznie zauważa T. Grzegorek²⁹, kwestia relatywizmu w badaniu tożsamości pojawia się w ważnym momencie. Otóż aby móc porównać

²⁵ Ibidem, s. 89. Pojęcie tożsamości rozproszonej znajdziemy także [w:] P. Weinreich, *The operationalisation of ethnic identity*, [in:] *Ethnic Psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners*, J. W. Berry, R. C. Annis (eds.), Swets Zeitlinger, Amsterdam/Lisse 1988.

²⁶ T. Szkołut, *Tożsamość jednostki a kulturowy „horyzont znaczenia”*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS, Lublin 1998, s. 329; zob. także T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.) przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Szczurek-Boruty, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 32.

²⁷ Przykładem tego jest choćby przywoływany przez T. Szkołuta Ch. Taylor – zob. T. Szkołut, *Tożsamość jednostki*, op. cit., s. 329.

²⁸ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 14.

²⁹ T. Grzegorek, *Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 58.

ze sobą dwa obiekty, a zwłaszcza stwierdzić ich tożsamość, trzeba odnaleźć wspólną dla nich płaszczyznę. Precyzyjnie ujął to cytowany przez T. Grzegorka Peter Geach kiedy pisał „że zdanie identycznościowe „ $x=y$ ” należy interpretować jako „ x jest tym samym F co y ”, gdzie F to termin rodzajowy lub gatunkowy. To my decydujemy, co podstawiamy za zmienną F ”. Wybór punktu odniesienia, czy płaszczyzny porównania zależy więc wyłącznie od porównującego tożsamość i jest arbitralny. Oczywiście dochodzi tu jeszcze aspekt jednoznaczności zmiennej F . Te rozważania typowe dla filozofii, mają fundamentalne znaczenie logiczne. W naukach humanistycznych bądź społecznych jest to oddzielny problem. Bowiem brak jednoznaczności terminologicznej może stanowić i stanowi ważne kwestie do rozstrzygnięcia. Jeżeli więc tytułem przykładu jako F uwzględnimy takie zmienne jak **osoba** czy też wydawałoby się o wiele bardziej precyzyjne **członek narodu**, to zawsze wielu zabiegów wymaga wyjaśnienie zmiennej osoba, czy członek narodu. Już wyjaśnianie i odwoływanie się do różnych istniejących ujęć może osłabić podstawową ideę tkwiącą w przywoływanej właśnie idei tożsamości.

Na tożsamość składają się elementy wiedzy o własnej osobie, które są w najwyższym stopniu charakterystyczne dla Ja, którym podmiot przypisuje szczególną wagę. Takie stanowisko reprezentuje wielu psychologów na czele z klasykiem Erikiem Eriksonem³⁰. T. Grzegorek próbując zakreślić pola pojęć osobowość wskazuje na rodzaj odpowiedzi uzyskiwanych o osobie. Kiedy analizując osobowości pytamy **jaki** jest dany człowiek, to rozpatrując tożsamość zastanawiamy się **kim** on jest. Wedle jednego z ujęć tak rozumianej tożsamości jest ona zbiorem właściwości czy faktów związanych z daną osobą, „a określić czyjąś tożsamość, to wyliczyć fakty, czy też podać listę właściwości charakteryzujących tego kogoś. Te fakty określa się często jako «biograficzne»”³¹.

Kolejnym ważnym kontekstem analizowania tożsamości w eksponowanym wyżej ujęciu jest określenie tego **kto pyta** o tożsamość. Nie ulega wątpliwości, że aktywowany obszar pamięci autobiograficznej będzie zależał od tego, kto dokonuje próby poznania tożsamości określonej osoby. Nie bez znaczenia jest to, czy są to pytania kierowane z zewnątrz, czy też z wnętrza zainteresowanej osoby. W nauce polskiej jako jeden z pierwszych kwestię rozróżnienia obiektywnej i subiektywnej sfery tożsamości podniósł Józef Obrębski³². Podkreślał niebezpieczeństwa związane z tym, że kryteria obiektywne są często arbitralnie stanowione przez badacza, zwykle osobę „z zewnątrz”. Stąd też należy maksymalnie uwzględniać kryteria i punkt widzenia od środka, konstruowane „wewnątrz”.

1.3.1.2. Dwa oblicza tożsamości: indywidualna *versus* społeczna

Claude Levy-Strauss stwierdził – „człowiek jest zawieszony pomiędzy indywidualną swoistością a uniwersalizmem ludzkich właściwości. W tym dynamicznym polu

³⁰ Szerzej na ten temat T. Grzegorek, *Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Galdowa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

³¹ Ibidem, s. 59.

³² J. Obrębski, *Problem etniczny Polesia*, „Sprawy Narodowościowe” 1936, nr 1-2.

przejawia się jego tożsamość”³³. Ten motyw „zawieszenia między” będzie towarzyszył w dalszych rozważaniach jeszcze wielokrotnie. Jednym z najczęściej rozpatrywanych kontekstów, które tworzą perspektywy do analizy tożsamości jest relacja jednostka-grupa. Z jednej strony mamy tożsamość indywidualną, odnoszoną do kreującej swój własny obraz oraz poddającej go refleksji jednostki, z najbardziej znaną koncepcją E. Eriksona, z drugiej zaś tożsamość społeczną, nobilitowaną dopiero pod koniec ubiegłego wieku, choć o korzeniach sięgających początku XX wieku i związana z rolą **Innego** zaproponowaną przez G. H. Meada³⁴. Erikson wychodził z założeń psychoanalizy, ale – co podkreśla wielu komentatorów jego myśli – uwarunkowaniom społeczno-kulturowym przyznawał w swej teorii istotną rolę. Podkreślał on, że mówiąc o tożsamości mamy do czynienia „z problemem umieszczonym w rdzeniu jednostki, ale zarazem w samym rdzeniu jej kulturowej wspólnoty”. Chodzi więc właściwie o proces, który „w istocie ustala tożsamość tych dwu tożsamości”³⁵. Ta sfera identyfikacji, która obejmuje trzon osobowości, będzie nazywana tutaj poczuciem tożsamości. Socjokulturowe odniesienia tożsamości będą się natomiast zawierały przede wszystkim w pojęciu tożsamości kulturowej.

Takie pojęcia jak „tożsamość społeczna” czy „tożsamość kulturowa” chociaż odnoszą się do ponadjednostkowych całości to jednak przy ich opisywaniu bierze się pod uwagę samookreślenie jednostki konstruowane w oparciu o określone struktury społeczne. Jak pisali Berger i Luckmann: „Społeczeństwa mają swoje historie, w których powstają określone tożsamości; jednak historie te są dziełem ludzi z określonymi tożsamościami”³⁶. Tożsamość indywidualna (osobista) zdaniem wielu autorów, stanowi taki obszar samowiedzy jednostki, który jest oparty na zbiorze atrybutów postrzeganych przez jednostkę jako dla niej najbardziej charakterystyczne i dystynktywne³⁷. Z kolei tożsamość społeczną opiera się na tym, co zdaniem jednostki jest podzielane przez nią i innych członków grupy. Stąd tożsamość społeczna to tego rodzaju samowiedza jednostki, której rdzeniem są atrybuty najbardziej charakterystyczne dla grupy, do której jednostka ta się zalicza. Zdaniem niektórych badaczy, tożsamość osobista jak i społeczna stanowią część continuum. Stąd jednostka może przesuwac się wzdłuż tego kon-

³³ C. Levy-Strauss, *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss prof. au Collège de France 1974-75*, Grasset, Paris 1977, s. 99, cyt. za: A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

³⁴ Takie spojrzenie prezentuje m.in. M. Szymański, *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy*, „Dziecko i Edukacja” Materiały Programu Wspólnoty Europejskiej Tempu – REDESIGN, zeszyt 2, Warszawa 1993.

³⁵ E. Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, London 1970, p. 22, cyt. za: A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

³⁶ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983, s. 263.

³⁷ Zob. A. Kwiatkowska, *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1999, s. 169 oraz P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Warszawa 1992, a także M. Jarymowicz, *Próba operacjonalizacji pojęć „tożsamość społeczna – tożsamość osobista: odrębność schematowa Ja – My – Inni” jako atrybut tożsamości*, [w:] „Studia Psychologiczne”, M. Jarymowicz (red.), 1989, nr 2.

tinuum, a także w danej chwili czynić bardziej wyrazistą jedną bądź drugą. Zwraca na to uwagę A. Kwiatkowska za J. C. Turnerem³⁸. To, w jakim stopniu kategoryzuje siebie jako podobną do innych członków grupy jest zmienne i w dużym stopniu zależy od kontekstu społecznego, w którym jednostka funkcjonuje. Zdaniem autorki, kategoryzacje „w pewnym sensie wykluczają się nawzajem, ponieważ aby uświadomić sobie, że się jest częścią grupy, należy zrezygnować z tożsamości osobistej i odwrotnie”. Stąd wniosek, że „wyrazistość tożsamości społecznej, podzielanej z innymi prowadzi do depersonalizacji, która aktywizuje zachowania grupowe”³⁹. Anna Kwiatkowska dowodzi, że funkcjonowanie z dominantą tożsamości grupowej powoduje łatwiejsze wchodzenie w kategoryzacje społeczne, a zwłaszcza uproszczone stereotypowe kategoryzacje.

Nieco inaczej patrzy na rozróżnienie tożsamości społecznej i jednostkowej Anthony Giddens. Uważa on, że istota tożsamości społecznej leży w przypisywaniu nam cech przez innych i określaniu się nas w stosunku do innych jednostek posiadających te same cechy. Podkreśla on, że tożsamość społeczna jest tożsamością wieloraką. „Pluralizm tożsamości społecznych może stanowić dla jednostek potencjalne źródło konfliktu, ale większość ludzi w swoim życiu organizuje sens i doświadczenie wokół podstawowej tożsamości, która pozostaje w miarę niezmienna niezależnie od czasu i miejsca”⁴⁰. W określaniu tożsamości jednostkowej zbieżność jest większa. Także Giddens określa ją jako zaznaczającą „naszą odrębność względem innych”. Jednak proces jej kształtowania – za interakcjonistami symbolicznymi – autor wiąże z permanentnym dialogiem jednostki ze światem zewnętrznym i dostrzega jakże istotne powiązanie między Ja zbiorowym i indywidualnym pisząc: „Proces interakcji między „ja” a społeczeństwem pozwala powiązać osobisty świat jednostki ze światem publicznym. Środowisko kulturowe i społeczne jest czynnikiem kształtującym naszą tożsamość, ale centralne znaczenie ma jednostkowe działanie i dokonywanie wyborów”⁴¹.

1.3.1.3. Korelatywne i kryterialne atrybuty tożsamości

Ciekawy instrument do analizy tożsamości osobistej i społecznej zaproponował Paweł Boski⁴². Wychodząc z założeń teorii atrybucji wyróżnia kryterialne i korelatywne atrybuty tożsamości i używa ich do ich do analizy obu wymiarów tożsamości. Atrybuty kryterialne tożsamości indywidualnej, to takie właściwości jednostki, dzięki którym jest ona w istocie **unikalna**, zaś same właściwości charakteryzują się znaczną odpornością na wpływ czasu, czyli są w dużym stopniu niezmiennie. W przypadku tożsamości osobowej są to elementy własnej cielesności (wygląd twarzy, timbre głosu). Istotne w tym kontekście są także ważne daty, wydarzenia z biografii jednostki. W przypadku tożsamości społecznej atrybuty kryterialne pozwalają na precyzyjne ułożenie jed-

³⁸ A. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, op. cit., s. 169.

³⁹ Ibidem, s. 170.

⁴⁰ A. Giddens, *Sociologia*, PWN, Warszawa 2004, s. 52.

⁴¹ Ibidem, s. 52.

⁴² P. Boski, *O byciu Polakiem...*, op. cit.

nostki w systemie kulturowym określonej grupy. Stanowią one silne – prawie jednoznaczne – indykatory przynależności jednostki do określonej grupy.

Z kolei atrybuty korelacyjne w dużym stopniu stanowią charakterologiczne cechy przymiotnikowe. Nazwane one zostały korelacyjnymi, ponieważ pewien poziom cechy na jej skali pomiarowej da się przypisać każdemu człowiekowi. Wiedza o symbolach kulturowych i znaczenie ewaluatywne jej przypisywane stanowią kryterialne atrybuty tożsamości społecznej, a w węższym znaczeniu także tożsamości narodowej. Zamieszczona tabela zawiera schematyczną prezentację i egzemplifikację kryterialnych i korelacyjnych atrybutów odnoszących się do tożsamości osobistej i społecznej. Propozycja P. Boskiego przede wszystkim ma znaczący walor metodologiczny, albowiem atrybuty tożsamości po ich wyodrębnieniu stają się znaczącymi wskaźnikami diagnostycznymi. Dotyczy to zwłaszcza sfery, którą A. Kłoskowska nazywa walencją, czyli przyswojonej i uznanej za własną kultury. Sam autor wprost odwołuje się do sposobu myślenia o kulturze reprezentowanego przez Antoninę Kłoskowską.

Tabela 1. Atrybuty kryterialne i korelacyjne w ujęciu Pawła Boskiego

	Atrybuty kryterialne	Atrybuty korelacyjne
Tożsamość osobista	świadomość własnej fizyczności – twarz – postać i jej dynamika – głos pamięć autobiograficzna – daty – osiągnięcia porażki	cechy przymiotnikowe – np. poważny, uczciwy itp podstawowe wymiary osobowości (uniwersalne kulturowo) – ekstrawersja – inteligencja
Tożsamość społeczna	symbole kulturowe – wiedza, znajomość – znaczenie osobiste, ewaluacja – przynależność do grupy	wartości kulturowe – socjalizacja – internalizacja zbieżność Ja z prototypami

Źródło: P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

Niektórzy autorzy z kręgów psychologicznych skłonni są wyróżniać trzy aspekty tożsamości społecznej: proceduralny, deskryptywny i ewaluatywny⁴³. Można w tym rozróżnieniu dostrzec wyraźne nawiązanie do klasycznej trójkomponentowej struktury postaw. Aspekt proceduralny według J. Miluskiej oznacza zdolność i skłonność do zachowań służących ekspozowaniu określonego wymiaru tożsamości. Do nich zaliczane jest przede wszystkim autoetykietowanie, ale także identyfikowanie się z innymi znaczącymi reprezentantami grupy. Na aspekt deskryptywny składa się głównie wiedza obejmująca symbolikę grupową oraz cechy odróżniające członków grupy od osób należących do innych grup. I wreszcie trzeci aspekt – ewaluatywny stanowi to, co związane jest z kształtowaniem emocjonalnego i wartościującego znaczenia zarówno

⁴³ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?...*, op. cit.

przynależności do grupy i jej symbolicznego uniwersum. Wydaje się, że drugi i trzeci aspekt wyraźnie dotyczą tej przestrzeni kulturowej, którą stanowi zbiór kryterialnych atrybutów w ujęciu zaproponowanym przez P. Boskiego i przedstawionym powyżej.

1.3.1.4. Poczucie tożsamości jako rdzeń tożsamości jednostki

Poczucie tożsamości narodowej rozumiemy jako element struktury Ja, będący nieredukowalnym, krańcowo subiektywnym, symptomem świadomości narodowej. Subiektywizm w tym przypadku należy traktować jako siłę tego konstruktów, zaś jego uzasadnienia szukać należy w samym rdzeniu humanistycznego podejścia w metodologii nauk społecznych. Psychologowie zauważyli, że ludzie skłonni są opisywać siebie za pomocą tych wymiarów, które są dla nich charakterystyczne. Z drugiej strony badania wskazują, że nasze schematy Ja tworzone są wokół tych wymiarów Ja, które odróżniają nas od innych, lub odnoszą się do tych dziedzin, w których możemy się z innymi porównywać⁴⁴. W ten sposób ujawniamy zupełnie elementarne odczucia związane z przynależnością grupową, które właśnie stanowią poczucie tożsamości.

Jak podkreśla Anna Gałdowa, niezwykle ważne jest, że kiedy mówimy o kimś, iż ma poczucie tożsamości, to przekazujemy jednocześnie ważną informację o jego życiu psychicznym, ponieważ w tym momencie stwierdzamy, że doświadcza on swojego Ja. Z kolei jeżeli ktoś nie wie, kim jest, czyli nie potrafi wymienić swoich najważniejszych właściwości i nie zna w podstawowym zarysie swojej biografii, powiemy raczej, że ma kłopoty z samowiedzą, niż z poczuciem tożsamości⁴⁵. Takie samo stanowisko reprezentuje także Józef Koziński⁴⁶. Właśnie związek z samowiedzą każe postrzegać poczucie tożsamości jako nieredukowalny fundament ludzkiej osobowości. Jako taki jest on niezbywalną wartością każdego człowieka. Razem z innymi naczelnymi wartościami współstanowi rdzeń jego osobowości i jest ważną kategorią w humanistycznej interpretacji funkcjonowania człowieka.

Poczucie tożsamości nie może być więc zadekretowane. Nie jest też możliwe, aby było ono określane z zewnątrz. Istnieją co prawda niewielkie wyjątki rejestrowane w konkretnych uwarunkowaniach kulturowych. Dotyczą one np. potomstwa małżeństw mieszanych. Dzieci zrodzone w związkach mieszanych pod względem narodowym czy religijnym mają nie tylko problemy z tożsamością, ale często są przedmiotem bezpardonowej walki o duszę. W tym kontekście można przypomnieć zasadę, której konsekwentnie przestrzegano jeszcze przed drugą wojną światową na południowo-wschodnich Kresach Rzeczypospolitej. Wedle niej córki dziedziczyły narodowość i religię matki, a synowie ojców⁴⁷. Jeżeli przyjmiemy, że zasada taka nie rodzi absolutnego

⁴⁴ S. T. Fiske, M. A. Pavelchak, *Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategoryjnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wywołujących afekt*, [w:] *Poznanie, Afekt, Zachowanie*, T. Maruszewski (red.), PWN, Warszawa 1993, s. 113.

⁴⁵ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

⁴⁶ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 329.

⁴⁷ A. Wierciński, *Na pograniczu kultur*, [w:] *Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998, s. 24.

determinizmu, ale jest rodzajem pewnego uporządkowania kwestii tożsamościowych w okresie, w którym o budowaniu tożsamości decydują przede wszystkim inni, to może się ona okazać nadużyteczna. Jednak trzeba tu wyraźnie podkreślić, że ostatnie słowo należy do kształtującej swoje Ja jednostki. Budowanie autonomii osobowej i podmiotowości związane jest często z głębokimi przewartościowaniami w najbardziej elementarnych wymiarach życia. Dotyczy to także poczucia tożsamości. W radykalnych sytuacjach może nawet dochodzić do konwersji⁴⁸. Trzeba uznać, że każdy człowiek ma tu pełne prawo do decydowania i nikt z zewnątrz – nawet w imię najbardziej obiektywnych przesłanek – nie może wywierać presji na samookreślenie.

Pojęcie tożsamości może mieć wymiar obiektywny i subiektywny. W pierwszym przypadku chodzi o opisywanie jednostki z zastosowaniem zewnętrznych kryteriów, związane z postrzeganiem tejże jednostki przez innych. Jest to więc odpowiedź na pytanie „kim on/ona jest?”. W sensie subiektywnym tożsamość staje się samoświadomością własnej odrębności od „innych”, jest jednocześnie opartą na nieredukowalnej autoidentyfikacji z grupą/grupami. To, że poczucie tożsamości narodowej jest nieredukowalne oznacza, iż stanowi ono ostateczną instancję w dyskusji o przynależności jednostki do określonej grupy społecznej. Zawiera ono jednocześnie głęboko humanistyczny wymiar, który stanowi prawo jednostki do nieskrępowanej identyfikacji z dowolnie wybraną grupą, w tym także z grupą narodową, bez względu na poziom zewnętrznej racjonalności tejże identyfikacji. Tak rozumiane poczucie tożsamości jest całkowicie zbieżne z koncepcją tożsamości z wyboru⁴⁹.

W burzliwych powojennych czasach jeden z holenderskich historyków, podczas wykładu inauguracyjnego na University College w Londynie w czerwcu 1945 roku, tak określał istotę tożsamości narodowej. „Poczucie narodowe istnieje w umysłach ludzi, (...) które są dla niego jedynym sensownym środowiskiem (...) Poza ludzkimi umysłami poczucie narodowe istnieć nie może, ponieważ jest to sposób widzenia samego siebie, a nie odrębny byt an sich. Można je odkryć za pomocą zdrowego rozsądku, a jedyną dyscypliną ludzkiej nauki, która jest w stanie je opisać i zanalizować, jest psychologia (...) Ta świadomość, to poczucie przynależności narodowej, ów narodowy sentyment to coś więcej niż cecha charakterystyczna określonego narodu. To sama istota narodowości⁵⁰. Julian Tuwim, jeden z tych ludzi pióra, u których dziedzictwo krwi i kulturowo-narodowa autoidentyfikacja nie były tożsame, co przysporzyło im wiele problemów pisał „Jestem Polakiem, bo mi się tak podoba”⁵¹. Wypowiedź Tuwima stanowi najlepszą

⁴⁸ Szczegółowo przypadek takiej konwersji opisuje A. Kłoskowska na przykładzie Alberta von Winklera vel Wojciecha Kętrzyńskiego w: A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 147.

⁴⁹ Zob. T. Lewowicki, *Język – Komunikacja – Edukacja – Tożsamość*, [w:] T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczyńska-Rusz, *Język, komunikacja i edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn – Warszawa 2004, s. 15.

⁵⁰ G. J. Renier, *The Criterion of Dutch Nationhood*, London 1946, p. 16, cyt. za: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Warszawa 1999.

⁵¹ J. Tuwim, *My Żydzi polscy*, cyt. za: A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 136.

egzemplifikację istoty poczucia tożsamości, w której subiektywizm jest kwestią fundamentalną i niepodważalną. W podobny sposób interpretuje to J. Nikitorowicz: „jestem tym, kim chcę być, a nie tylko tym, jak chcą mnie zaszufadkować inni”⁵².

Uznanie prawa do takiego rodzaju samookreślenia opartego na zupełnie subiektywnym odczuciu, bądź rozumowaniu, stanowi punkt archimedesowy rozważań o tożsamości narodowej. Wszystko to, co związane jest z obiektywnymi uwarunkowaniami tożsamości jednostki, co związane jest z kulturalizacją, kompetencjami i zachowaniami w zasadzie powinno być traktowane odrębnie, choć summa summarum w analizach naukowych muszą być uwzględniane obydwa aspekty, zarówno ten najbardziej subiektywny jak też ów uwzględniający kryteria zewnętrzne.

Niektórzy psychologowie uważają, że w przypadku rozmytego, niejedolitego poczucia tożsamości narodowej należy wspierać te procesy konwersyjne, które zmierzają do jednolitego poczucia tożsamości. Wynika to chociażby stąd, że „zaburzenia poczucia tożsamości wyraźnie wpływają na strukturę i kierunkowość ludzkich działań”⁵³. Wyniki badań wskazują, że zaburzenia w obrębie poczucia tożsamości mogą niekorzystnie wpływać także na interakcje⁵⁴. Przy czym należy tutaj wyraźnie podkreślić, że postulowana jednolitość dotyczy jedynie **poczucia tożsamości** nie zaś tożsamości w ogóle. Poczucie tożsamości jako centrum Ja, winno być jednolite. Natomiast tożsamość rozumiana jako pozytywnie waloryzowane identyfikacje z systemem (systemami) kulturowymi nie muszą zmierzać do homogeniczności. W ten sposób możemy mówić o poliwalencji kulturowej⁵⁵. Takie podejście jest zasadne w sytuacji, kiedy liczni naukowcy analizujący ten problem podkreślają, że we wszystkich kwestiach dotyczących narodowości elementem kluczowym jest świadomość⁵⁶.

Trzeba również zaznaczyć, że w literaturze pedagogicznej spotykamy także szerokie rozumienie poczucia tożsamości, które polega na emocjonalnym reagowaniu na różnego rodzaju przynależności społeczno-kulturowe. Takie stanowisko prezentuje m.in. Tadeusz Lewowicki, kiedy pisze, że „poczucie tożsamości narodowej tradycyjnie opierało się i opiera m.in. na świadomości biegu i odrębności losów historycznych, odrębności języka, kultury i obyczaju, często religii; swoistej genealogii historycznej postrzeganej w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości; identyfikacji z grupą społeczną i określonym terytorium”⁵⁷. Takie spojrzenie pozwala ukazać czynniki wpływające na poczucie tożsamości, mniej zaś mówi o jego istocie. Jednak już

⁵² J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 83.

⁵³ J. Koziolowski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 332.

⁵⁴ P. Pacewicz, *Tożsamość człowieka. Przegląd koncepcji i badań psychologicznych*, Warszawa 1978, za: J. Koziolowski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.

⁵⁵ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit.

⁵⁶ Zob. N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Znak, Warszawa 1999 s. 416.

⁵⁷ T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki (red.), Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994, s. 133.

wyodrębnienie wielu sfer kształtujących poczucie tożsamości wskazuje na złożoność tego konstruktów, a zwłaszcza na jego wielowymiarowość.

Jednym z podstawowych założeń towarzyszących przyjętej tu koncepcji tożsamości jest podkreślanie jej dynamicznego charakteru. Bliska mi jest teza Petera Bergera, że tożsamość jest kreowana, przekształcana i zachowywana w procesie społecznych interakcji⁵⁸. Nie rodzimy się z tożsamością. Ukształtowana w trakcie socjalizacji nie jest niezmiennym monolitem. Ulega przemianom, czasami radykalnym, prowadzącym do konwersji. Choć nie wszyscy łatwo mogą się z tym pogodzić, to jednak należy podkreślić, że poczucie tożsamości, w tym tożsamości narodowej także może ulegać zmianom. Zjawisko to jest charakterystyczne dla coraz bardziej dynamicznej współczesności, która zmusza ludzi do funkcjonowania w różnych kręgach kulturowych. Ruchliwość przestrzenna i społeczna powoduje, że traktowanie identyfikacji narodowej jako cechy predestynowanej w sposób automatyczny i fatalistyczny⁵⁹ coraz mniej odpowiada realiom, w których żyjemy. Zjawisko powstawania konwersji i związanych z nimi różnego rodzaju tożsamości niejednorodnych jest charakterystyczne zwłaszcza dla obszarów pogranicza kultur narodowych. Większość ludzi oczywiście zachowuje w ciągu swego życia tożsamość narodową przekazaną przez rodziców, ale coraz częściej można zauważyć, że poczucie tożsamości zmienia się w wyniku kulturowego oddziaływania.

Trzeba też podkreślić, że – w odniesieniu do tożsamości narodowej – autorowi bliska jest taka koncepcja narodu, w której jest on traktowany jako wspólnota kultury i wartości, w odróżnieniu od takiego podejścia, gdzie na plan pierwszy wysuwa się analizę przemian politycznych, instytucjonalnych i ekonomicznych. Przedstawicielami kulturowej refleksji nad narodem byli m.in. Florian Znaniecki, Stanisław Ossowski i Józef Chałasiński. Godne zauważenia jest to, że Znaniecki pisał o istocie narodu jako więzi wyrastającej ze wspólnej literatury, sztuki, muzyki, ze wspólnego zasobu idei⁶⁰. Do kulturowego nurtu refleksji nad narodem zaliczyć należy niewątpliwie również twórczość Antoniny Kłoskowskiej. Szczególnie znacząca jest jej ostatnia duża praca *KULTURY NARODOWE U KORZENI*. Autorka wiele miejsca poświęca w niej kwestii konwersji narodowej. Konwersje narodowe rozumiane są przez nią jako „akty zmiany narodowego samookreślenia jednostek”⁶¹ przebiegać mogą od kultury dominującej do kultury zdominowanej, np. umacnianie się białoruskiego poczucia tożsamości u osób o podwójnej polsko-białoruskiej tożsamości. Takie procesy zachodzą zwłaszcza u młodzieży w okresie adolescencji⁶². Możliwa jest także sytuacja odwrotna. Przykładem są tu liczne konwersje znane z historii, dotyczące osób z peryferii dawnej Rzeczypospolitej, kiedy osoby z grup mniejszościowych poczuwały się do polskości. Główną rolę odgrywała tu

⁵⁸ P. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, PWN, Warszawa 1988, s. 112.

⁵⁹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 137.

⁶⁰ F. Znaniecki, *Współczesne narody*, PWN, Warszawa 1990, s. 75.

⁶¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit., s. 137.

⁶² M. Sobecki, *Poczucie tożsamości narodowej uczniów liceów ogólnokształcących z białoruskim i litewskim językiem nauczania*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995, s. 132.

atrakcyjność kultury polskiej. Istota konwersji polega na dobrowolnej – czyli nie wynikającej z jakiegokolwiek administracyjnego nacisku – zmianie kulturowego punktu odniesienia w konstruowaniu tożsamościowej autodefinicji. A. Kłosowska bardzo szeroko i szczegółowo opisuje casus Alberta von Winklera *vel* Wojciecha Kętrzyńskiego. Takich mniej spektakularnych politycznie konwersji było znacznie więcej, czego przykłady znajdziemy choćby w książce Marka Zybury *NIEMCY W POLSCE*⁶³.

Oczywiście przyczyny konwersji były i są bardzo różne. Współcześnie nie bez znaczenia jest np. sytuacja ekonomiczna. Poczucie się do polskości na terenie dzisiejszej Białorusi czy do niemieckości na terenie Śląska Opolskiego przynajmniej u części osób ma podłoże ekonomiczne i jego podstawą są różnice ekonomiczne między miejscem osiedlenia a krajem, którego obywatelem osoby takie chciałyby zostać. Trudno bowiem mówić o atrakcyjności kultury narodowej w obliczu znikomej, lub wręcz żadnej znajomości języka czy to polskiego, czy niemieckiego. Język zaś w przypadku obu kultur stanowi w nich wartość centralną. Kwestie te są blisko związane z wykorzystywaniem identyfikacji do swoistej autopromocji, opartej na fałszywej autoprezentacji. Jak pisze J. Miluska, kiedy jednostka prezentuje wizerunek sprzeczny z „ja”, ale zgodny z oczekiwaniami społecznymi, wówczas mamy do czynienia z mającą instrumentalny charakter grą autoprezentacyjną, którą można nazwać tożsamością „komercyjną”. Jak podkreśla autorka, tego rodzaju komercjalizacja tożsamości bardzo często dotyczy sfery narodowej i polega na eksponowaniu tych identyfikacji, które zostaną uznane za najbardziej efektywne w odniesieniu do ważnych potrzeb jednostki, takich jak potrzeby prestiżu, osiągnięć, rozwoju, ale także potrzeb materialnych⁶⁴. Podobny kontekst analizowania tożsamości, ale z nieco innej perspektywy podejmuje Piotr Matczak wskazując na utilitarny sens tożsamości⁶⁵. Mamy tu do czynienia z bogatą paletą ofert tożsamościowych, które pojawiają się przed jednostką w trakcie jej życia. Wybiera ona z tej oferty te, które są najbardziej użyteczne w realizacji przyjętych przez jednostkę celów. Wybieranie związane jest z pozbywaniem się, wypieraniem, tych tożsamości, które wcześniej towarzyszyły człowiekowi, niekiedy od początku jego życia. Jak zauważa Ronald Inglehart takie strategie adaptacyjne, służące jedynie przetrwaniu są charakterystyczne dla braku demokracji. Twierdzi on, że dominacja wartości sprzyjających ekspresji, sprzyja demokracji w przeciwieństwie do dominacji wartości służących przetrwaniu⁶⁶.

Dynamika współczesnego świata wpływa także na tożsamość każdego z nas. Świat oferuje nam niespotykany dotąd wachlarz możliwości kształtowania siebie. Jak pisze A. Giddens „tradycyjne drogowskazy straciły na znaczeniu, a świat społeczny daje nam

⁶³ M. Zybur, *Niemcy w Polsce*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004, s. 118-121.

⁶⁴ J. Miluska, *O komercjalizacji tożsamości narodowej*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.), Trans Humana, Białystok 2001, s. 44-46.

⁶⁵ P. Matczak, *Utilitarny sens tożsamości*, [w:] *Odmiany polskich tożsamości*, K. Bondyra, S. Lisiecki (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 183 i nast.

⁶⁶ R. Inglehart, *Kultura a demokracja*, [w:] *Kultura ma znaczenie*, L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), Zysk i ska, Poznań 2003, s. 147.

oszałamiający wybór możliwości, kim być, jak żyć i co robić, nie dając jednak wskazówek na co się zdecydować. (...) Świat nowoczesny zmusza nas do odnajdywania siebie. Jako świadome jednostki ludzkie wciąż tworzymy i odtwarzamy naszą tożsamość⁶⁷. W takiej sytuacji tożsamość staje się obszarem egzystencjalnych problemów i związanych z tym napięć. Zaś w poczuciu tożsamości jak w soczewce skupia się większość tożsamościowych dylematów jednostki.

Tożsamość społeczno-kulturowa w dużym stopniu opiera się na autoidentyfikacji. Jednak deklaratywne przypisanie do określonej zbiorowości stanowi tylko jeden z jej aspektów, nazywany deskryptywnym. Jolanta Miluska podkreśla, że obok niego równie ważne są inne aspekty: ewaluatywny – związany z nadawaniem znaczenia przynależności grupowej, proceduralny – dotyczący zaznaczania (poprzez różnego rodzaju zachowania) wiedzy o przynależności do pewnej kategorii społecznej. Autorka podkreśla zwłaszcza to, co jest związane z nadawaniem znaczenia tak samej przynależności jak i jej treściowym atrybutom. Bez tego „tożsamość staje się tylko wiedzą i (lub) celową autokreacją ukierunkowaną na stworzenie pewnego wrażenia i wywarcie wpływu społecznego”⁶⁸. Stąd już blisko do instrumentalnego traktowania tożsamości i zaproponowanej wcześniej przez uczoną tożsamości komercyjnej.

Wydaje się jednak, że uwzględnienie treściowego fundamentu identyfikacji, jako świadomego elementu tożsamości stanowi krok do przodu w porównaniu z istnieniem etykietalnej jedynie identyfikacji. Bardzo wyraźnie zwraca na to uwagę A. Kłoskowska w swojej pracy *KULTURY NARODOWE U KORZENI*. Autorka zdecydowanie wskazuje na wzajemnie uzupełnianie się dwu części tożsamości: identyfikacji oraz walencji. Identyfikacja ma charakter subiektywnej deklaracji. Natomiast walencja stanowi przyswojenie przez jednostkę treści kulturowych, związanych z grupą, której identyfikacja dotyczy. Przy tym możliwa jest także biwalencja bądź rzadziej poliwalencja kulturowa. W tej sytuacji człowiek przyswaja sobie treści kulturowe różnych grup, nawet niebędących przedmiotem identyfikacji.

1.3.2. Tożsamość kulturowa a kręgi kulturowe. Wielowymiarowość tożsamości społeczno-kulturowej

Krzysztof Kwaśniewski opisując tożsamość kulturową w *SŁOWNIKU ETNOLOGICZNYM* uznał ją za najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej⁶⁹. Podobnie czynią badacze angielscy⁷⁰. W kontekście podjętych badań jako bazowe przyjąłem rozumienie

⁶⁷ A. Giddens, *Socjologia...*, op. cit., s. 53.

⁶⁸ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2007.

⁶⁹ K. Kwaśniewski, *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny*, Z. Staszczak (red.), PWN, Warszawa – Poznań 1987, s. 351.

⁷⁰ S. Hall, P. du Gay, *The Questions of Cultural Identity*, Sage Publications, London 1996.

tożsamości kulturowej zawarte w pracach Antoniny Kłoskowskiej. Jej zdaniem, trzon tożsamości kulturowej stanowi kanon twórczości literackiej i artystycznej. Natomiast zbiorowa tożsamość narodowa jest rozumiana jako „ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny”⁷¹. Tożsamość narodowa i kulturowa bywa czasami traktowana przez badaczy synonimicznie. Tak jest np. w przypadku Mirosława Szymańskiego⁷², czy Doroty Misiejuk⁷³. W tej pracy chciałbym jednak traktować tożsamość kulturową, tak jak to czyniła A. Kłoskowska, jako tę część tożsamości, która konstruowana jest w oparciu o uniwersum symboliczne określonej zbiorowości kulturowej. W zależności od kręgu kulturowego będzie to tożsamość religijna, regionalna, narodowa czy europejska.

Na Światowej Konferencji Polityki Kulturalnej, która odbyła się pod patronatem UNESCO w 1982 roku w Meksyku wyraźnie określono zarówno znaczenie tożsamości kulturowej jak też jej granice. Stwierdzono wówczas, że tożsamość kulturowa obejmuje „obronę tradycji historii i moralności, duchowych i etnicznych wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, nie mogą jednakże nigdy oznaczać nieograniczonej wierności wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc o stagnacji. Wprawdzie tożsamość włącza dziedzictwo starych czasów, ale obejmuje również współczesność, kreatywność dzisiejszości i najważniejsze cele i wartości jutra, ponieważ życie kulturalne i społeczne jest dynamiczne. Tożsamość kulturowa jest dla każdego człowieka pewnego rodzaju punktem odniesienia, przez który ustala on swój «pozytywny lub negatywny stosunek do wspólnoty i świata»”⁷⁴.

Jolanta Miluska wskazując na istotę tożsamości kulturowej czyni to z perspektywy trzech poziomów: fenomenologicznego, koncepcyjnego i behawioralnego. Pierwszy z nich opiera się na poczuciu tak o charakterze przedwiedzy jak i wiedzy na temat samego siebie. Zdaniem autorki, wiedza ta związana jest ze zdolnością „do widzenia siebie w kontekście ważnych dla siebie specyficznych symboli i wartości kulturowych kierujących własnym zachowaniem”⁷⁵. Drugi poziom – koncepcyjny – obejmuje „wskazanie na przynależność do pewnej grupy kulturowej, która określa specyficzne atrybuty i dążenia jej członków”⁷⁶. Natomiast poziom behawioralny związany jest ze specyficznym dla danej kultury repertuarem zachowań jednostki w sferze werbalnej i niewer-

⁷¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 100.

⁷² M. Szymański, *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy*, „Dziecko i Edukacja” Materiały Programu Wspólnoty Europejskiej Tempu – REDESIGN, zeszyt 2, Warszawa 1993, s. 38.

⁷³ D. Misiejuk, *The cultural identity of minority children In the multicultural environment of Eastern Poland*, „Ethnologia Polona” 2000, vol. 21, p. 75-86.

⁷⁴ UNESCO – *Weltkonferenz über Kulturpolitik*, Mexico 1983, s. 20-21, cyt. za. B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997.

⁷⁵ J. Miluska, *Zmiany granic (i) tożsamości kulturowej w procesie transmisji kultury*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red), Trans Humana, Białystok 2006, s. 201.

⁷⁶ Ibidem, s. 202.

balnej. Tak więc trzeci poziom jest przeniesieniem na poziom zachowań dwu poprzednich zasadniczo zgodnych z popularnym w socjologii ujęciem autorstwa A. Kłoskowskiej.

Należy także podkreślić, że tożsamość kulturowa jest efektem interakcji z innymi kulturami, jest efektem międzykulturowych oddziaływań. O roli kontaktów interkulturowych w formowaniu tożsamości kulturowej pisze m.in. S. Abou⁷⁷. Jak zauważa L. Dyczewski nasza „tożsamość kulturowa odradza się wzbogaca w wyniku kontaktów z tradycjami i wartościami innych narodów. Kultura to dialog, wymiana idei i doświadczeń oraz uznanie dla innych wartości i tradycji, w izolacji kultura więdnie i ginie”⁷⁸.

Należy do tego dodać, że współczesny człowiek, żyjący na pograniczu wieków, nie może abstrahować od konieczności funkcjonowania w wielu wymiarach kulturowych. Jak podkreślała Antonina Kłoskowska „uczestnictwo w narodowej wspólnoty nie pochłania i nie wyczerpuje całego człowieka. Jest on ponadto członkiem innych wspólnot, wielu innych zbiorowości, grup celowych i społeczności”⁷⁹. Takie podejście jest silnie akcentowane także w edukacji. Jednocześnie pedagodzy zauważają, że „coraz bardziej istotnym staje się równoczesne zakorzenienie w ojczyźnie prywatnej oraz bycie i czucie się członkiem szerszej społeczności narodowej, państwowej (...) europejskiej i światowej”⁸⁰. Niemal identyczną opinię znajdujemy także w środowisku historyków. W dyskusjach na temat wkładu kultury polskiej do dziedzictwa europejskiego także wskazują oni na wielowymiarowość kulturowej wspólnoty. Pisał o tym Henryk Samsonowicz: „Człowiek – istota społeczna – dobrze się czuje w ramach wspólnoty: zapewnia mu ona poczucie bezpieczeństwa, zapewnia mu prestiż dający mu psychiczną satysfakcję. (...) Wydaje się, że cechą ludzką jest potrzeba przynależności do mniejszych i większych wspólnot: rodzinnej, lokalnej czy regionalnej, zawodowej, narodowej, państwowej. Oczywiście także do tych najszerszych – do europejskiej, do wspólnoty wiary, wreszcie do gatunku ludzkiego”⁸¹. Identyczne stanowisko zajmuje w pedagogice J. Nikitorowicz uważając, że „edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, familijnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej)”⁸².

⁷⁷ S. Abou, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981, p. 158.

⁷⁸ L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1/2000.

⁷⁹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 103.

⁸⁰ J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie – WSP ZNP w Warszawie, Warszawa 2003, s. 44.

⁸¹ H. Samsonowicz, *Członek rodziny czy niechciane dziecko? Wartości wnoszone do dziedzictwa europejskiego przez kraje Europy Środkowej*, [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa*, J. Purchla (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 31.

⁸² J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, J. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2003, t. 1, s. 935.

Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest uznanie, że człowiek dzisiejszy w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami. Jak zauważa A. Kłoskowska jednostka sytuując się w obrębie różnych kręgów kulturowych nie wyczerpuje się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego wydobywa pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero te wszystkie elementy czerpane z różnych związków wraz z innymi psychicznymi czynnikami składają się na jej tożsamość⁸³. Z takiego rozumowania wynika wniosek, że mówiąc o tożsamości jednostki należy uwzględnić różnego rodzaju kręgi kulturowe. Nie można się ograniczać jedynie do tożsamości narodowej, ale trzeba się zastanawiać nad jej miejscem, rolą i funkcją w pełnej gamie identyfikacji, w totalnej tożsamości. Wielowymiarowość tożsamości dostrzega także J. Nikitorowicz nie tylko przywołując wcześniejszą koncepcję dotyczącą „warstw tożsamości”, ale także wskazując na możliwość interferencji kultur narodowych i tworzenia się złożonych tożsamości narodowych⁸⁴.

Jeżeli potraktujemy tożsamość kulturową jako ważną kategorię opisu człowieka, traktowanego jako system⁸⁵, wówczas szczególnie ważne jest doprecyzowanie jej ujęcia. Jak zauważyła M. Abdallah-Pretceille koncentrowanie się jednostki na jednym z wymiarów tożsamości należy zaliczyć do dysfunkcji tożsamości⁸⁶. Stąd też w edukacji międzykulturowej wyraźnie podkreśla się wielowymiarowość tożsamości społeczno-kulturowej. Zwraca na to uwagę wspomniany Jerzy Nikitorowicz pisząc, że edukacja międzykulturowa oznacza „twórczy rozwój jednostki z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego i posiadanych możliwości, aby stała się świadomym i twórczym członkiem wspólnoty lokalnej, regionalnej, kulturowej, etnicznej, wyznaniowej, narodowej, europejskiej, światowej”⁸⁷. Jednocześnie działania w obrębie wszystkich tych sfer muszą uwzględniać także aspekt temporalny. Tożsamość wszakże – jak podkreślało wielu badaczy, to nawiązywanie do przeszłości z dbałością o teraźniejszość, ale nade wszystko z myśleniem o przyszłości. Ów diachroniczny kontekst rozważań nad tożsamością stanowi bardzo ważny element jej *differentia specifica*.

Z drugiej strony istnieje niebezpieczeństwo iluzji związanej z mitem bezstronności w patrzeniu na świat kultury, w trwaniu przy idei poznania „bezzałożeniowego”. Tymczasem człowiek zastając określoną tradycję kulturową, w naturalny sposób zanurza się w niej, coraz bardziej traktując ją jako wzorzec, do którego odnosi wszystkie fenomeny kulturowe, które napotyka w trakcie swego życia. „Egzystując w ramach określonego kręgu kulturowego dziedziczymy ukształtowaną w nim na przestrzeni tysięcy wykładnię świata, nie zdając sobie nigdy do końca sprawy, ze stojących za nią

⁸³ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 104.

⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 82-83.

⁸⁵ A. J. Weigert, *Identity: Its emergence within social psychology*, „Symbolic Interaction” 1983, No 6.

⁸⁶ Za: M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996, p. 41 – precyzyjnie autorka pisze o wielu tożsamościach, ale zgodnie z przyjętym tu stanowiskiem, które reprezentowała także A. Kłoskowska mówimy o jednej tożsamości, ale złożonej z wielu zróżnicowanych elementów.

⁸⁷ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 165.

założeń”⁸⁸. Z przytoczonej myśli Hansa Georga Gadamera wynika bezrefleksyjny charakter stawania się członkiem zbiorowości kulturowych. Zapewne jest to tylko jedna strona medalu. Dzisiaj bowiem, w czasie tak intensywnych transformacji coraz bardziej dostrzega się potrzebę świadomego wychodzenia ponad iluzoryczną bezstronność interpretacji świata kulturowego, w którym tkwimy. Patrząc z centrum tego świata musimy dostrzegać jego wyraźnie wyodrębnione słoje, tworzące wspólne przestrzenie, w obrębie których poruszamy się z innymi, ale w określonych kontekstach podobnymi do nas, ludźmi. Owe słoje są reprezentowane przez przenikające się nawzajem symbole kulturowe obecne w naszej świadomości, a przynależne do różnych przestrzeni kulturowych⁸⁹.

1.3.2.1. Europejski wymiar tożsamości

Do jednej z najważniejszych i nabierających dziś znaczenia należy europejska wspólnota kulturowa. Podzielałam pogląd głoszony niegdyś przez znakomitego znanawcę antyku i kultury Stefana Srebrnego, że członek każdego z narodów Europy – a w dużej części także obu Ameryk i Australii – „jest zarazem członkiem wielkiej rodziny narodów o kulturze europejskiej; obok cech, charakteryzujących go jako Polaka, Francuza, Niemca, posiada on cechy właściwe wszystkim tym narodom, które jednoczy przy wszystkich swych odmianach i różnicach terytorialno-narodowych w gruncie rzeczy jednolita kultura europejska”⁹⁰. Jedność tej kultury pochodzi w dużej mierze ze wspólnego antycznego dziedzictwa. „Wspólną ojczyzną ludów Europy jest świat antyczny”⁹¹.

Fundamenty europejskiej tożsamości w antyku to nie tylko sztuka i literatura. Istotne miejsce przypada tu zwłaszcza filozofii, w dużej mierze także kwestiom moralnym. Jak przypomina Stefan Srebrny na tablicach Dike – Sprawiedliwości – córki Zeusa, były wyryte trzy prastare przykazania religijno-etyczne „Czcij bogów, czcij rodziców, czcij gościa”. Trzeba tu podkreślić, że w starożytności tym samym słowem *xenos* określano i gościa i cudzoziemca⁹². Pogwałcenie praw gościa było stawiane na równi z naruszeniem praw bogów i rodziców. Wykroczenia przeciwko tym prawom, to wykroczenia najcięższe. Zwłaszcza jeżeli przybysz, który przekroczył granice twego kraju prosi o pomoc, schronienie czy opiekę, a prośba jego zostanie odrzucona, to jest to jeden z najcięższych grzechów⁹³. Takie wskazania etyczne obecne były już u zarania cywilizacji europejskiej. Do dziś nie straciły one nic ze swojej aktualności. Spory o znaczenie greki w przekazywaniu tradycji kultury śródziemnomorskiej istniały w Polsce

⁸⁸ H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 180.

⁸⁹ Wzjęcie wielowymiarowej tożsamości, w której poszczególne sfery zawierają się w sobie niczym w rosyjskiej „matrioszce” zaprezentował Michał Buchowski w swoim tekście – M. Buchowski, *Tożsamość Europejczyków jedność i podziały*, [w:] J. Mucha, W. Olszewski (red.), *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997, s. 51 i nast.

⁹⁰ S. Srebrny, *Teatr grecki i polski*, PWN, Warszawa 1984, s. 24.

⁹¹ *Ibidem*, s. 24.

⁹² *Ibidem*, s. 223.

⁹³ Ajschylos, *Tragedie*, tłum. S. Srebrny, PIW, Warszawa 1954, s. 11.

już w renesansie. Już wówczas podkreślano, że bez znajomości języka Hellenów na próżno szukać istoty w pismach np. Arystotelesa⁹⁴. Także to stwierdzenie trudno nie uznać za aktualne, jednak jak cała humanistyka zostało ono zepchnięte na margines współczesnego życia.

Obecnie w refleksji naukowej europejskie dziedzictwo kulturowe z trudnością przebija się do głównego nurtu dyskursu. Częściej nawiązuje się do sfery identyfikacyjnej. W Polsce o tożsamości w wymiarze europejskim jako tożsamości społecznej pisały m.in. I. Wojnar czy J. Miluska⁹⁵. Według J. Miluskiej traktując tożsamość społeczną jako sumę wszystkich społecznych identyfikacji można wyodrębnić możliwość wyartykułowania „swojej identyfikacji z grupą ponadnarodową, mającą wspólne korzenie kulturowe i ten sam region zamieszkania, a więc z Europą.”

Początek XXI wieku stawia nowe wyzwania przed edukacją związane z procesami integracyjnymi zachodzącymi w ramach kontynentu⁹⁶. Istnieje zatem potrzeba wyraźniejszego niż dotychczas akcentowania kulturowej wspólnoty Europejczyków, dookreślenia elementów stanowiących wspólny fundament, na którym zbudowano poszczególne kultury narodowe. Całe wieki koncentrowania się w zabiegach kulturalizacyjnych jedynie na narodzie, wymagają dziś zmiany proporcji na rzecz dowartościowania perspektywy europejskiej. Dotyczy to zwłaszcza obligatoryjnej kulturalizacji instytucjonalnej w obrębie systemów oświatowych poszczególnych krajów. Trzeba tu dostrzegać zarówno to, co tkwiło u podłoża uformowania się europejskiej cywilizacji, czyli antyk i chrześcijaństwo jak również wkład, który wносиły do wspólnego skarbca europejskiej kultury poszczególne wspólnoty nowożytnej Europy.

Jednak chociaż praca w zakresie systematycznego budowania europejskiego wymiaru tożsamości jest w zasadzie pracą będącą dopiero przed nami, to jednak świadomość bycia członkiem europejskiej wspólnoty w różnym stopniu jest już obecna w autodefinicjach mieszkańców kontynentu. Najczęściej wyraża się to w poczuciu bycia członkiem zbiorowości o charakterze politycznym. Taka sytuacja wynika z akcentowania w przestrzeni medialnej politycznych efektów integracji europejskiej. Stąd dzisiaj dla wielu osób bycie Europejczykiem jest jednoznaczne z byciem „obywatelem” Unii Europejskiej. Stanowisko takie – dosyć irytujące dla wielu co bardziej wrażliwych kulturowo – obecne do niedawna, jedynie w krajach „starej Unii” wydaje się rozprzestrzeniać wraz z poszerzaniem jej granic politycznych. Nic więc dziwnego, że „poczucie bycia Europejczykiem” jest dziś silniej eksponowane we wschodniej Polsce niż w zachodniej Białorusi, co ze względów historyczno-kulturowych jest zupełnie nieuzasadnione.

⁹⁴ L. Coxe, *Książeczka o nauczaniu młodzieży*, [w:] *700 lat myśli polskiej. Filozofia i myśl społeczna XVI w.*, PWN, Warszawa 1978, s. 89.

⁹⁵ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Trans Humana, Białystok 2007.

⁹⁶ J. Nikitorowicz, *Potrzeba zmian w procesie kształcenia pedagogów w kontekście integracji europejskiej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 3, s. 41-43.

1.3.2.2. Miejsce wspólnoty narodowej w wielowarstwowej i wielowymiarowej tożsamości

Chociaż naród w powszechnej świadomości wydaje się zbiorowością naturalną albo istniejącą od niepamiętnych czasów, to we współczesnym rozumieniu tego pojęcia jest on tworem stosunkowo młodym. Złudzenie starożytności i naturalności narodu jest wynikiem utrwalenia w ideologiach narodowych nastawień, które towarzyszą społecznościom ludzkim od początku ich jej istnienia. Są one związane z podziałem świata na swoich i obcych i odwołują się do wzorów, symboli i faktów historycznych z bardzo odległej przeszłości⁹⁷. Warto w tym miejscu zauważyć, że owe fakty, wzory i symbole mogą stanowić punkt odniesienia nie tylko dla jednego narodu, a ich zawłaszczanie staje się jedną z przyczyn konfliktów.

Identyfikacja narodowa jest jednym z podstawowych wymiarów opisu w analizie tożsamości społecznej. Jak zauważa Z. Bokszański, we współczesnych rozważaniach nad tożsamością „zyskuje na znaczeniu nurt badań nad tożsamościami zbiorowymi, usuwając na dalszy plan tradycyjne zainteresowanie tożsamością podmiotu indywidualnego”⁹⁸. Wśród tychże zbiorowych tożsamości, mimo ciągłego ogłaszania jej końca, tożsamość narodowa odgrywa wciąż rolę główną. Jednak w doświadczeniu wielu ludzi dwa sposoby definiowania narodu zrodzone w nowoczesnej Europie przenikają się i w efekcie – tworzą świadomościowe zamieszanie o charakterze kontaminacji.

Dzisiaj najczęściej mówimy o narodzie jako zbiorowości politycznej lub zbiorowości kulturowej. Pierwsze ujęcie ukształtowane zostało w czasie Rewolucji Francuskiej u schyłku XVIII wieku. Drugie zaś narodziło się w Niemczech w okresie romantyzmu niewiele później, na przełomie XVIII i XIX wieku. Wraz z wybuchem Wielkiej Rewolucji Francuskiej kończy się w Europie czas monarchii w dawnym stylu, a wraz z tym następuje także kres epoki poddanych, a zaczyna się czas obywateli⁹⁹. Ogłoszona w Paryżu KARTA PRAW CZŁOWIEKA I OBYWATELA inicjuje nowoczesną odmianę republiki, w której podstawową wartością staje się obywatel. Człowiek równy wobec prawa bez względu na urodzenie, stan majątkowy, kolor skóry i religię jest odtąd podstawą w definiowanym politycznie narodzie. Jak głosił artykuł pierwszy Karty: „Ludzie rodzą się i pozostają wolnymi i równymi w prawach. Podstawą różnic społecznych może być tylko wzgląd na pożytek ogółu”¹⁰⁰. Od czasu Wielkiej Rewolucji naród w ustroju republikańskim tworzą równi sobie obywatele. Wszelkie odmienności, a zwłaszcza kulturowe, nie mogły odtąd różnicować i uprzywilejowywać jednych wobec drugich. W ten sposób zaakcentowano, że naród definiowany politycznie, konstytuowany jest tylko i wyłącznie przez respektujące fundamentalne wartości jednostki – obywateli. Jak twierdzi Peter Rietbergen stanowisko to „pobrzmiwa w każdej dyskusji na temat

⁹⁷ J. Szacki, hasło – *Naród*, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna*, PWN, t. 4, s. 397.

⁹⁸ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa 2005, s. 44.

⁹⁹ D. Schnapper, *La Communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris 1994.

¹⁰⁰ P. Rietbergen, *Europa. Dzieje kultury*, Książka i Wiedza, 2001, s. 332.

relacji państwo – jednostka, prowadzonej z demokratycznego punktu widzenia”¹⁰¹. Ten sposób myślenia o narodzie zbiega się z rewolucją przemysłową i dalekosiężnymi przemianami zwłaszcza w miastach. Precyzyjnie oddał to jeden z niemieckich publicystów mieszkających na początku XIX wieku w Hamburgu Johann Curio „Nie mamy szlachty, nie mamy patrycjusza, niewolników, nawet poddanych. Wszyscy prawdziwi hamburczycy znają i mają tylko jedną klasę, klasę mieszczan. Jesteśmy obywatelami, nikim więcej i nikim mniej”¹⁰².

W kilkadziesiąt lat później właśnie w Niemczech krystalizuje się inna wizja wspólnoty, oparta na założeniach romantyzmu wspólnota ducha. Stanowi ona osnowę nowej wizji narodu. W tym przypadku załączki narodowych zbiorowości nie tworzy podzielenie podstawowych ogólnoludzkich wartości, ale wspólnota przeżyć opartych wokół wytworów kulturowych charakterystycznych dla określonej zbiorowości, oraz współprzeżywanie ukształtowanych przez wieki tradycji. Jednocześnie wyraźnie podkreśla się wielość i różnorodność narodowych kultur. Zdaniem Jerzego Szackiego jako jeden z pierwszych uczynił to Johann G. Herder. Uznawał on kulturowy pluralizm za wartość i twierdził, że „sama idea ludzkości jako bytu z natury swej różnorodnego każe powstrzymać się przed uznawaniem za gorsze tego, co inne”¹⁰³. W ten sposób niemiecki myśliciel stawał się autentycznym prekursorem relatywizmu kulturowego. Zdaniem filozofa, naród definiowany jest przez samookreślenie kulturowe jego członków ustanawiające w efekcie unikalny i – co ważne – nierywalizacyjny wobec innych grup zespół zwyczajów i styl życia.

Romantyzm spowodował, że w narodowym kanonie kulturowym znalazły się elementy związane z życiem ludu i wiejskim folklorem. Także polski kanon kulturowy był przez długi okres silnie nasycony elementami wiejskim. Kanon ów stanowiły m.in. elementy „pierwotnej etniczności”, kultury warstw ludowych. Niekiedy ulegały one prętko transformacji w formy artystyczne. Miało to miejsce zwłaszcza w okresie romantyzmu, ale także Młodej Polski. Owa „pierwotna etniczność” była także absorbowana przez inne warstwy, drogą codziennego kontaktu. Według A. Kłoskowskiej, istotną rolę odegrała tu np. służba dworska, która miała silny wpływ na wychowanie dzieci szlacheckich¹⁰⁴.

W tym ujęciu naród rodzi się z rezonansu serc, skupia się wokół wybitnych jednostek, zwłaszcza pisarzy i artystów oraz ich wytworów. XIX-wieczni artyści chętnie nawiązywali do tego, co pulsowało w kulturze warstw najniższych, do ludowych mitów, legend i odwiecznych zdawałoby się obyczajów. Rozprzestrzenianie się kulturowej koncepcji narodu wzmocniły XIX-wieczny rozwój szkoły i czytelnictwa. Dzięki nowym technologiom druku, wydawanie książek – w tym także szkolnych podręczników – stało się tańsze. Jak zauważa P. Rietbergen, od końca XVIII wieku wszystkie większe miasta europejskie mogły już się pochwalić czytelniami i bibliotekami¹⁰⁵.

¹⁰¹ Ibidem, s. 332.

¹⁰² Ibidem, s. 350

¹⁰³ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 1981, s. 145.

¹⁰⁴ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 59.

¹⁰⁵ P. Rietbergen, *Europa...* op. cit., s. 352.

Zatem rozwój cywilizacyjny oraz zainicjowany w romantyzmie prąd pozwolił na ukształtowanie się takiego podejścia, w którym akcentowano wspólnotę kulturową jako wspólnotę komunikowania. Jego autorem był amerykański politolog, Żyd rodem z Czech, Karl Deutsch. Tuż po drugiej wojnie światowej określił naród jako „wspólnotę komplementarnych nawyków komunikowania się”¹⁰⁶. Świadomość przynależności do narodu łączy się tu z uznawaniem określonych wartości, które są reprezentowane przez będące ich emanacją treści kulturowe. Rozpoznawanie tych treści i swobodne posługiwanie się nimi stanowią ważny atrybut każdego członka narodu. Takie podejście jest bliskie koncepcji narodu jako wspólnoty wyobrażonej (*imagined communities*) Benedicta Andersona¹⁰⁷. Także w zamyśle tego autora narody mogły się kształtować głównie dzięki elementom społeczno-kulturowym, które stopniowo ewoluowały na przestrzeni dziejów w wielu przypadkach już od czasów odrodzenia i reformacji.

Jednym z pierwszych, którzy wskazali na dwojake rozumienie narodu był nieniecki historyk Friedrich Meinecke. Zaproponował on „rozdzielenie narodu państwowego i narodu kulturalnego w zależności od tego, czy wspólnota, która uważała się za narodową, tworzyła jedność z państwem, czy też była określana przede wszystkim przez więzi językowe i kulturalne”¹⁰⁸. Owe dwie wizje narodu wymagają jednak od człowieka jako członka narodowej zbiorowości innego rodzaju zachowań. Gdy naród polityczny żąda od obywatela subordynacji i przestrzegania elementarnych praw, to naród kulturowy wymaga przede wszystkim zaangażowania. Osoby tworzące go wiąże nadawanie znaczenia dziedzictwu kulturowemu przodków i wola jego podtrzymywania. To właśnie w tym przypadku można mówić o związku przeszłości z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością¹⁰⁹. O ile obywatelskość ma charakter raczej synchroniczny, to w etniczności bardziej dostrzegany jest – diachroniczny. Jak się wydaje ta konstatacja ma istotne znaczenie dla wychowania.

Obie perspektywy nie mogą się wzajemnie wykluczać. Żadna z nich nie stanowi bariery dla drugiej. Czy natomiast jest możliwe koncentrowanie się wyłącznie na jednej z nich? Wydaje się to niepożądane i nawet niebezpieczne. Wiele zaś zależy od konkretnych realiów politycznych, kulturowych i historycznych. Jak zauważył M. Hroch „większość autorów, którzy łączą naród i nacjonalizm z państwem, przywiązuje małe znaczenie do etnicznego i kulturowego składnika procesu narodotwórczego”¹¹⁰. Tymczasem uwzględniając fakt, że nie ma dziś na świecie kraju zamieszkiwanego wyłącznie przez przedstawicieli jednej grupy etnicznej niemożliwym jest abstrahowanie od kontekstu etniczno-kulturowego w socjalizacji, także w wymiarze instytucjonalnym. Nieuwzględnianie w wychowaniu kulturowego zakorzenienia pozbawia jednostkę bardzo ważnego elementu tożsamości. Zrodzony w ten sposób deficyt prędzej czy później dezorganizuje

¹⁰⁶ M. Hroch, *Małe narody Europy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003, s. 103.

¹⁰⁷ B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London 1983.

¹⁰⁸ M. Hroch, *Małe narody Europy...* op. cit., s. 98,

¹⁰⁹ Takie ujęcie tożsamości często podkreśla J. Nikitorowicz.

¹¹⁰ M. Hroch, *Małe narody Europy...*, op. cit., s. 111.

życie jednostki. Jak już jednak wspomniano – wiele zależy od konkretnego kontekstu. Pierwszym ważnym kryterium, jest poziom homogeniczności etnicznej społeczeństwa danego kraju. Nieco inaczej sprawa przedstawia się w społeczeństwach o rodowodzie imigracyjnym (np. USA, Kanada czy Australia), inaczej zaś w krajach europejskich, a jeszcze inaczej w wielu krajach afrykańskich, gdzie granice polityczne mają często charakter sztuczny i są efektem kolonialnych rządów państw europejskich nieliczących się z realiami kulturowymi kontynentu. Istotne są także inne uwarunkowania historyczne, a jednym z najważniejszych jest zamieszkiwanie danej grupy etnicznej (narodowej) przez stulecia na tym samym terytorium czyli autochtonizm. Niemalże znaczenie mają zmiany granic państw i związana z tym przynależność państwowa grup etnicznych. Pod tym względem szczególnie miejsca zajmują Europa Środkowo-Wschodnia oraz Bałkany.

W państwach europejskich – w ogromnej większości przypadków – występuje przewaga kulturowego definiowania narodu. Mamy wówczas do czynienia z dominującą większością oraz mniejszościami etnicznymi. Przy czym jak podkreśla Miroslav Hroch po Rewolucji Francuskiej na początku XIX wieku w Europie istniało poza Francją więcej „narodów państwowych” czyli takich, w których naród definiowany był politycznie jako wspólnota równoprawnych obywateli. Autor zalicza do nich narody niderlandzki, szwedzki, a także hiszpański i portugalski¹¹¹. Dopiero wiek XIX stanowił wybuch etniczności i zmianę akcentów w definiowaniu narodu w wielu krajach. Apogeum znaczenia etniczności przypada na rozpad wieloetnicznych imperiów – Rosji i Imperium Otomańskiego na początku XX stulecia, a następnie w niemal sto lat później wiąże się z rozpadem imperium sowieckiego. Dziś więc obok dużych liczebnie narodów definiowanych kulturowo: Niemców, Włochów, Polaków mamy wiele mniejszych, które uzyskały status niezależności politycznej w ostatnich latach. Są nimi m.in. Słowacy, Litwini, Łotysze, Estończycy czy Słoweńcy.

Natomiast do narodów definiowanych politycznie obok Francji i Wielkiej Brytanii zaliczyć można niepodległą od niedawna Białoruś. Właśnie w tym sposobie postrzegania narodu można uwzględnić jego koncepcję jako społeczności „plebiscytowej” zaproponowaną w XIX wieku przez francuskiego eseistę Ernesta Renana¹¹². Twierdził on, że przynależność narodowa jest kwestią subiektywnego wyboru jednostki. Zarazem, trzeba to podkreślić, nie wiązało się to ze swoistym „kulturowym nawróceniem” czyli konwersją. Taki wybór narodowości jest w istocie deklaracją przynależności do społeczności obywatelskiej, jest wyrażeniem woli przestrzegania porządku prawnego państwa czyli elementarnej lojalności obywatelskiej, a przede wszystkim stanowi subiektywną, nieredukowalną deklarację. Najlepszą współczesną egzemplifikacją takiego stanowiska znajdziemy w definicji narodu jaką zaproponował angielski historyk Hough Seaton-Watson. Jego zdaniem „naród istnieje wtedy, kiedy zasadnicza liczba ludzi w pewnej wspólnotie sądzi, że tworzy naród”¹¹³.

¹¹¹ M. Hroch, *Małe narody Europy...*, op. cit., s. 7.

¹¹² Ibidem, s. 98.

¹¹³ H. Seaton-Watson, *Nations and States: An Inquiry into the Origins of nations and the Politics of*

Współcześnie mamy wiele przykładów bardzo spektakularnych aktów przyjmowania obywatelstwa określonego kraju, których przyczyny są zazwyczaj instrumentalne np. sportowcy. W Polsce jedną z najbardziej znanych była sprawa „naturalizacji” nigeryjskiego piłkarza Emanuela Olisadebe. To właśnie *casus* czarnoskórego sportowca, który nie mówił po polsku, zwrócił uwagę na to, że członkiem zbiorowości narodowej Polaków definiowanej politycznie może być ktoś tak odległy kulturowo od większości mieszkańców Polski.

Etniczność jest zjawiskiem *stricte* społecznym. Jej podstawową cechą jest odtwarzalność w czasie. Pozwala ona zachowywać poczucie ciągłości z własną przeszłością. Bliska mi jest myśl A. Giddensa, że etniczność wiąże się z podtrzymywaniem i pielęgnowaniem tradycji kulturowych¹¹⁴. Stąd naród definiowany z perspektywy kulturowej czyli etnicznej wymaga zaangażowania. Jednostka bierna, niewyrażająca woli uczestniczenia w podtrzymywaniu dziedzictwa kulturowego narodu z definicji nie może więc być członkiem zbiorowości narodowej definiowanej kulturowo.

Inaczej jest w przypadku obywatelskości. Obywatelskość w wąskim rozumieniu, odwołująca się do podstawowych obowiązków wobec państwa, nie wymaga aktywności i zaangażowania. Koniecznym minimum jest przestrzeganie katalogu podstawowych norm. Obywatelstwo określonego kraju w sposób niejako automatyczny włącza jednostkę do grupy narodowej definiowanej politycznie. Mechanizm ten funkcjonuje nawet w krajach, w których dominuje kulturowe ujmowanie narodu. W takiej sytuacji niezaangażowane jednostki często myślą przynależność do zbiorowości politycznej z przynależnością do narodu kulturowego. Na przykład bycie Polakiem u części mieszkańców Polski ogranicza się do posiadania polskiego paszportu. Proces kulturalizacji, w którym uczestniczą, przebiega bezrefleksyjnie i często bezowocnie. W efekcie treści narodowego dziedzictwa kulturowego uznają oni za zbędny balast i nie przykładając do niego żadnego znaczenia szybko o nim zapominają.

W prezentowanej pracy chciałbym odwoływać się do tej koncepcji narodu, w której podstawowym jego tworzywem jest kultura. Reprezentantami takiego podejścia są m.in. L. Dyczewski¹¹⁵ i A. Kłoskowska. Według Kłoskowskiej naród to „ważna lecz jedna z wielu zbiorowości społecznych: szeroka i złożona wspólnota komunikowania wyobrażenia i realizowana przez kulturę”¹¹⁶. Niezwykle istotne jest także stwierdzenie autorki, że partycypacja w narodowej wspólnotie nie pochłania i nie wyczerpuje całego człowieka, gdyż zawsze jest członkiem również innych wspólnot. Oznacza to, że człowiek w różnym stopniu może identyfikować się z wieloma zróżnicowanymi społecznościami i grupami. W części z nich dominuje charakter autoteliczny, a czynnikiem integrującym jest wspólnota wartości. Inne zaś mają ewidentny charakter instrumentalny, czyli

Nationalism, Methuen, London 1977, za: M. Hroch, *Małe narody Europy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wrocław – Warszawa – Kraków 2003, s. 101.

¹¹⁴ A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004, s. 270.

¹¹⁵ Zob. L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), KUL, Lublin 1996.

¹¹⁶ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 103.

są związkami opartymi na interesie zbiorowym. Jeszcze inne mogą mieć charakter mieszany: instrumentalno-autoteliczny.

Człowiek jest umieszczony w obrębie tych różnorodnych związków, z każdego biorąc pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero wszystkie czynniki czerpane z różnych związków, wraz z innymi, psychicznymi, składają się na tożsamość jednostki. Warto zauważyć, że według A. Kłoskowskiej, błędne jest stosowanie w odniesieniu do jednostki określenie „tożsamość narodu”. Natomiast można i należy pytać o miejsce, rolę i funkcje narodowej identyfikacji i przyswojenia kultury w całej, totalnej tożsamości człowieka. Nie podzielając bardzo rygorystycznego podejścia autorki do stosowania terminu tożsamość w pełni zgadzam się co do roli sfery narodowej w całościowo pojmowanej tożsamości. We współczesnym świecie jest to zagadnienie bardzo istotne, zasługujące na samoistne zainteresowanie.

Trzeba także odnotować wyraźny nurt refleksji wskazujący na zmniejszanie się roli narodu jako kategorii samoopisu i tożsamości¹¹⁷. Był on bardzo wyraźny także w polskiej myśli pedagogicznej końca XX wieku. Niemniej wydarzenia polityczne i społeczne zachodzące w naszej części kontynentu wyraźnie wskazały, że odkładanie narodu jako kategorii identyfikacyjnej do lamusa historii jest zdecydowanie przedwczesne. Z tego względu udział szkoły w integracji narodowej nie jest tylko przejawem swoistej cechy tej instytucji, jaką niewątpliwie jest inercja, ale kwestia narodowa pozostaje ważnym polem realizacji funkcji socjalizacyjnej (kulturalizacyjnej) szkoły. Póki co – jak zauważa za Basilem Bernsteinem Zbigniew Kwieciński – „we wszystkich społeczeństwach nowoczesnych kluczową jest dewiza wzorca i nakazu narodowej świadomości”. Ta zaś polega na „przekształcaniu wspólnoty biologicznej we wspólnotę swoiście kulturową, a następnie we wspólnotę świadomości narodowej”. Z kolei „edukacja staje się kluczowym środkiem i areną walki o kształtowanie i odtwarzanie świadomości narodowej. W obszarze **horyzontalnej solidarności** – poprzez świadomość narodową – kształtują się fundamentalne i specyficzne kulturowo tożsamości. Dzieje się to poprzez różnego rodzaju praktyki, rytuały, uroczystości, symbole i poprzez treści podstawowych dyskursów szkolnych w nauczaniu języka ojczystego, literatury i historii”¹¹⁸. Ta opinia oddaje istotę relacji szkoła – społeczeństwo w zakresie kształtowania ważnej sfery tożsamości. Trudno jednak zgodzić się z B. Bernsteinem, kiedy stwierdza on, że obecnie „mit świadomości narodowej zastępowany bywa mitem integracji międzykulturowej”¹¹⁹. Wydaje się, że już zastosowanie pojęcia mit może budzić wątpliwości, nawet wtedy, gdy potraktujemy je metaforycznie. Jako mityczne można potraktować argumenty służące realizacji idei. Niewątpliwie bardzo często w praktyce edukacyjnej odwoływano się do sfery

¹¹⁷ O takim stanowisku wspomina m.in. K. Bondyra, *Między globalnym a lokalnym: tożsamość – szansa czy bariera rozwoju?* [w:] *Odmiany polskich tożsamości*, K. Bondyra, S. Lisiecki (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 169 i nast.

¹¹⁸ Z. Kwieciński, *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bernsteina*, [w:] *Teorie i modele badań międzykulturowych*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski – WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006, s. 23.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 24.

mitycznej, zwłaszcza kreowanej w literaturze i sztuce. Trudno jednak nazywać mitem ważną część rzeczywistości, nawet wówczas jeżeli przez całe pokolenia lokowała się ona jedynie w sferze marzeń i wyobraźni.

Inna kwestia to zastępowanie idei narodu przez ideę integracji międzykulturowej. Tego rodzaju przypuszczenia są raczej wyrazem postawy życzeniowej osób reprezentujących kręgi kulturowe dość odległe od rzeczywistości społeczno-kulturowej środkowej i wschodniej Europy. Wynikają one zasadniczo z dominującej na zachodzie kontynentu politycznej wizji wspólnoty narodowej, podczas gdy we wschodniej części wyraźną przewagę ma koncepcja kulturowa. Integracja międzykulturowa absolutnie nie wyklucza integracji narodowej. Wręcz przeciwnie wydaje się, że obydwie dziś są równie ważne, dopóki istnieją państwa narodowe i dopóki procesy ponadnarodowej integracji nie wyeliminują myślenia kategoriami grupy narodowej. Integracja międzykulturowa rozumiana jako przeciwwaga czy przeciwstawienie integracji narodowej w warunkach naszej części kontynentu, w istocie skazuje się na samounicestwienie. Tylko traktowane komplementarnie obydwie sfery mogą stanowić przestrzeń skutecznych i pożądaných działań edukacyjnych.

1.3.2.3. Kategoria ojczyzny jako wartościujący element w tożsamości narodowej

Kategoria narodu w świadomości pojedynczej jednostki ściśle wiąże się z pojęciem ojczyzny. Oczywiście w potocznym rozumieniu najczęściej termin ojczyzna odnoszony jest do terytorium. Jednak stosunkowo często w polskich warunkach odnosi się go do staropolskiej ojcowizny, rozumianej jako dziedzictwo poprzednich pokoleń. Wydaje się, że we współczesnych oddziaływaniach edukacyjnych jak najbardziej znajduje się miejsce dla tego rozumienia ojczyzny, którą dawno temu zaproponował klasyk polskiej myśli socjologicznej Stanisław Ossowski. Analizując pojęcia ojczyzny ideologicznej i ojczyzny prywatnej jako jeden z pierwszych dał on impuls do innego nieco podejścia w realizacji wychowania patriotycznego¹²⁰. Ojczyzna prywatna rzadko kiedy pokrywa się z ojczyzną ideologiczną, która to stanowi przestrzeń klasycznie pojmowanego wychowania patriotycznego. Ojczyzna prywatna jest różna dla poszczególnych członków narodu, podczas gdy ojczyzna ideologiczna jest jednakowa dla wszystkich¹²¹. Dziś silniej niż kiedykolwiek zaczyna się akcentować w pracy wychowawczej pozostałe kręgi kulturowe. Dotyczy to zwłaszcza kultury regionalnej czy wręcz lokalnej, która często staje się bliska desygnatowi pojęcia ojczyzny prywatnej Ossowskiego.

Częstokroć obok miłości do wielkiej ojczyzny spotyka się bardzo silne przywiązanie do miejsca, w którym człowiek spędził ważny etap życia. Może to być przywiązanie do pewnych charakterystycznych elementów krajobrazu, takich jak np. wzgórze czy rzeka. Ale może to być związek z atrybutami *stricte* symbolicznymi (wydarzenie, historyczna postać, utwór literacki itp.). Przykłady tego typu najłatwiej odnaleźć

¹²⁰ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 26.

¹²¹ *Ibidem*, s. 27.

właśnie w twórczości literackiej. Przy czym w odwoływaniu się do ojczyzny lokalnej i ideologicznej brak jest jakiegokolwiek opozycji¹²². Skomplikowane relacje między przynależnością do wielkiej ojczyzny ideologicznej i małej prywatnej ojczyzny znakomicie ilustruje przykład Czesława Miłosza. W świadomości wielu współczesnych Polaków trudno odnaleźć takie myślenie, które było zupełnie naturalne dla osób mieszkających na terenach niegdysiejszego Wielkiego Księstwa Litewskiego. Właśnie tacy ludzie jak Czesław Miłosz czy Stanisław Stomma pochodzący z majątków w powiecie kiejdańskim mogli z pełnym przekonaniem i absolutną zgodnością z rzeczywistością mówić o sobie, że są Polakami i Litwinami w jednakowym stopniu. Nie zawsze spotykało się to ze zrozumieniem nad Wisłą. Zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku, kiedy Polak, oznaczał jedynie członka narodu jako wspólnoty kulturowej. Tymczasem Miłosz mówił często o sobie i ludziach dzielących jego losy: „My jesteśmy Litwini. Litwini, ale nie w sensie tym, który się przyjął w XX wieku, gdzie żeby być Litwinem trzeba mówić po litewsku”¹²³. Ziemia dawnego powiatu kiejdańskiego była „małą ojczyzną” tak dla wielkiego poety, jak i wielkiego niedocenionego polityka. Wielka polityka i zmiany geopolityczne zmusiły ich do dramatycznych decyzji. Obydwaj musieli opuścić rodzinne majątki, które po 1918 roku znalazły się na Litwie „kowieńskiej”. Obaj wybrali Polskę. Stanisław Stomma wspominał później „Bardzo to było bolesne i trudne. Trzeba było (...) sprzedać ukochane Szacuny i nasz śliczny park. (...) Wybraliśmy kulturę, a więc ojczyznę, poświęcając ojcowiznę”. Tego rodzaju podejście do ojczyzny cechuje głównie ludzi pogranicza. To zwłaszcza oni silnie rozróżniają małą – prywatną i wielką – ideologiczną ojczyznę. Wrażliwość na takie rozróżnienie pozwala choćby na elementarną interpretację pierwszych słów kanonicznego tekstu polskiej kultury, INWOKACJI do PANA TADEUSZA.

Jak podkreślają badacze pogranicza kulturowego w sytuacji różnicowania i wielości opcji oparciem i punktem odniesienia jednostki staje się właśnie ojczyzna prywatna, a nie ojczyzna ideologiczna. W związku z tym na terenach zróżnicowanych kulturowo bardzo częste jest odwoływanie się do tożsamości regionalnej¹²⁴. Stąd właśnie region jest niezwykle ważnym, choć bardzo często pomijanym elementem w analizach tożsamości społeczno-kulturowej.

1.3.2.4. Polskość w kategoriach: symboli, identyfikacji i przeżycia

Jak już wielokrotnie podkreślano podstawowym celem pracy jest wskazanie jaką rolę odgrywa kultura symboliczna w kształtowaniu tożsamości. Uznając zasadność i potrzebę równoległego analizowania co najmniej kilku podstawowych wymiarów wykorzystywanych przez jednostki w społeczno-kulturowych autodefinicjach, w sferze walencji kulturowej świadomie koncentruję się tylko na jednej z nich, czyli na naro-

¹²² A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 58.

¹²³ C. Miłosz, *Autoportret przekorny. Rozmowy z Aleksandrem Fiutem*, Kraków 1988.

¹²⁴ M. S. Szczepański, *Na peryferiach systemu światowego? Socjologiczna refleksja wokół miejsca pogranicza kulturowego w układzie globalnym*, [w:] *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2001, s. 38.

dowej. Natomiast tożsamościowe zaangażowanie w pozostałych sferach eksplorowane jest na poziomie identyfikacji. Uwzględniając powyższe założenie trzeba postawić sobie pytanie – co będzie traktowane jako desygnat polskości w wymiarze kultury symbolicznej?

Przyjęta tu perspektywa jest oczywiście jedną z możliwych i zbudowana jest na założeniach socjokulturowych i humanistycznych założeniach. Bliski mi jest sposób interpretacji polskości prezentowany przez humanistę Mieczysława Porębskiego. Według autora jest ona warunkowana istnieniem „(po części zwartej, po części żyjącej w diasporze) wspólnoty duchowej, która skupia się wokół historycznie ukształtowanych symboli, z symbolami tymi identyfikuje swe trwanie, trwania tego ciągłość i godność”¹²⁵. Do symboli tych Porębski zalicza **miejsca, księgi, obrazy, dźwięki, kolory i smaki**. Zbliżone podejście reprezentują niektórzy anglosascy badacze, np. Tim Edensor w opisie angielskości¹²⁶. Istotę polskości podobnie ujmuje także socjolog Leon Dyczewski. Jego zdaniem polskość często charakteryzujemy przez opis: idei, wierzeń, wydarzeń, bohaterów, wytworów artystycznych i osiągnięć gospodarczych, jakie miały miejsce w dorzeczu Wisły od Karpat po Bałtyk, od Litwy, Białorusi i Ukrainy po Niemcy¹²⁷.

W syntetyczny sposób taki sam punkt widzenia reprezentuje w pedagogice Jerzy Nikitorowicz. Twierdzi on, że „identyfikowanie się z dziedzictwem grupy, jej dorobkiem i symbolami nadaje sens poczuciu przynależności”.¹²⁸ Podobne stanowisko zajmuje także Irena Parfieniuk, która uważa, że „proces identyfikacji etnicznej może być mierzony poprzez obserwację stopnia, w jakim członkostwo w grupie etnicznej stanowi główną płaszczyznę odniesienia, oraz poprzez obserwację obrazu, w którym jednostka używa znaków, symboli i języka kultury, do której przynależy”¹²⁹.

Teoretyczne ujęcia polskości znajdują swoje odzwierciedlenie w poczynaniach badawczych. Prezentując przykłady badań nad tożsamością młodych Polaków należy już na początku podkreślić, że mamy do czynienia z problemem ujmowanym z bardzo różnych perspektyw oraz w oparciu o różne paradygmaty teoretyczne. Stanisław Lenik analizując tożsamość studentów Częstochowy¹³⁰ oparł się głównie na takich elementach jak: a) świadomość wspólnych cech odróżniających Polaków od przedstawicieli innych narodów, b) znajomość „polskich bohaterów identyfikacja z nimi”, c) wiara w możliwości zapewnienia przez naród swoim członkom demokracji, dobrobytu i niezależności od innych państw, d) stosunek do wybranych wartości konstytuujących polską tożsamość

¹²⁵ M. Porębski, *Polskość jako sytuacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 10.

¹²⁶ T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 92.

¹²⁷ L. Dyczewski, *Wstęp*, [w:] *Wartości w kulturze polskiej*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1993, s. 8.

¹²⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 86.

¹²⁹ J. Parfieniuk, *Strategie budowania tożsamości w grupach mniejszościowych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 367.

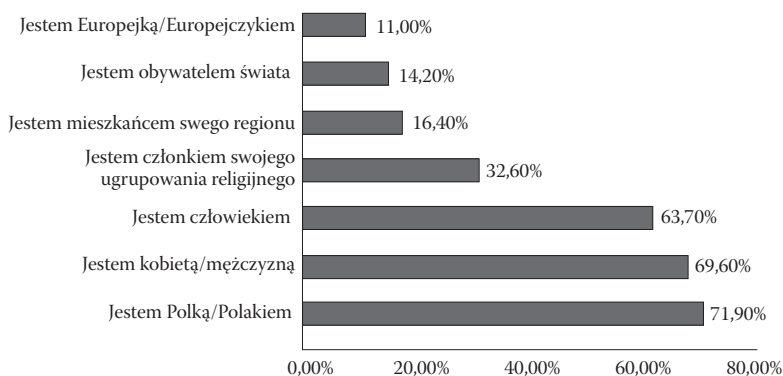
¹³⁰ S. Lenik, *Tożsamość narodowa młodych Polaków*, WSP, Częstochowa 2002, s. 68.

narodową a mianowicie – więzi krwi, więzi z ziemią urodzenia, katolicyzmu, historii ojczyzny, sztuki, patriotyzmu. Badani studenci prawie w połowie (43,7%) stwierdzali, że Polacy mają wspólne cechy, które odróżniają je od innych narodów i deklarowali, że mogą je wymienić. Co trzeci (36,9%) uważał, że co prawda takie cechy istnieją, ale trudno mu je wymienić. Tylko co piąty indagowany student (19,4%) miał odmienną opinię i nie dostrzegał wspólnych dla Polaków cech, świadczących o istnieniu realnej wspólnoty, wyodrębniającej się poprzez specyficzne cechy.

Z kolei miejsce identyfikacji z polskością w zestawieniu z innymi wymiarami identyfikacyjnymi w kontekście badań nad tożsamością młodzieży analizowali m.in. uczeni skupieni wokół Tadeusza Lewowickiego i Zenona Jasińskiego¹³¹. Podobne badania na początku ostatniej dekady minionego wieku prowadziła Ewa Nowicka¹³². Młodzi Polacy odpowiadali w nich na pytanie: „Gdybyś miał krótko scharakteryzować samego siebie, to których z podanych określeń byś użył?” Poproszono o zaznaczenie trzech spośród siedmiu określeń. Uzyskane wyniki zaprezentowane są na zamieszczonym niżej wykresie.

Jak widzimy identyfikacją z polskością była najczęściej wybieraną i wyprzedziła ogólne kategorie identyfikacyjne „jestem człowiekiem” oraz „jestem kobietą/mężczyzną”. Na uzyskane wyniki wpływa niewątpliwie metodologia badania. Prawdopodobnie to konieczność wybierania tylko trzech kategorii spowodowała tak niskie odsetki w przypadku identyfikacji z regionem czy Europą. Wyniki uzyskane przez Ewę Nowicką potwierdzają jedynie niezwykłą wagę, jaką młodzi Polacy mieszkający w ojczyźnie przywiązują do identyfikacji narodowej.

Wykres 1. Identyfikacje młodych Polaków w badaniach Ewy Nowickiej



Źródło: E. Nowicka, *Elementy tożsamości społecznej polskiej młodzieży*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992 nr 4.

¹³¹ Zob. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki (red.), Cieszyn 1994 oraz *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), Opole 1997.

¹³² E. Nowicka, *Elementy tożsamości społecznej polskiej młodzieży*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 4.

Z zupełnie innej perspektywy do polskości podchodził socjolog Andrzej Sadowski. Jego badania były prowadzone na peryferiach polskiego terytorium etnicznego. Stąd też nieco odmienna optyka w definiowaniu polskości. Według autora „Polakiem na pograniczu białorusko-polskim jest ten, kto Polakiem się czuje, kto urodził się w polskiej rodzinie, jest wyznania rzymskokatolickiego, pozostaje w bliskim związku z historią i polską kulturą, posługuje się językiem polskim. Autoidentyfikacja polskiej przynależności narodowej oparta jest głównie na religii rzymskokatolickiej, na kulturze społeczności lokalnych oraz na zróżnicowanym poczuciu związków z Polską jako ojczyzną ideologiczną”¹³³. Zwróćmy uwagę na kategorie wyróżnione przez badacza. Są one charakterystyczne i co najważniejsze, są efektem wieloletnich badań prowadzonych na pograniczu polsko-białoruskim. To podkreślenie jest niezwykle istotne, gdyż kontekst historyczno-kulturowy dotyczące tego miejsca Polski i Europy odgrywa w analizach tożsamości bardzo ważną rolę. Właśnie kryteria wyodrębnione przez A. Sadowskiego będą stanowiły rdzeń analizy prowadzonej w trakcie badań empirycznych.

1.3.2.5. Miejsce regionu w tożsamości

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza edukacja regionalna jest pierwszym etapem edukacji międzykulturowej¹³⁴. Swoją opinię autor opiera na znaczeniu, jakie region ma w tożsamości jednostki. To właśnie tu, najbliżej jednostki, można zadbać o przetrwanie wartości rdzennych. Ale także tu, w małej ojczyźnie, doświadczamy pierwszych kontaktów z odmiennością. Stąd edukacja regionalna wychodzi naprzeciw człowiekowi, kształtując tak umiejętność współżycia z innymi, jak i służebnego zaangażowania w przetrwanie mikroświata małej ojczyzny.

Klasyk polskiej socjologii S. Ossowski między ojczyzną prywatną a terytorium narodowym widział miejsce dla ojczyzny regionalnej¹³⁵. Ten pogląd wyrażony niedługo po zakończeniu wojny nie jest dziś niczym nowym. Chociaż trzeba przyznać, że po drugiej wojnie światowej wiele uczyniono, aby ze świadomości Polaków wyrugować związek z regionem i małą ojczyzną. Różnimy się pod tym względem zdecydowanie od naszych zachodnich sąsiadów, u których zawsze – tak dawniej jak i obecnie – duże znaczenie przywiązywano do rozróżnienia pojęć *Heimat* i *Vaterland* nadając im obu odpowiednią rangę¹³⁶. W Polsce powojennej – być może w celu zatarcia w świadomości ludzi istoty jagiellońskiej Rzeczypospolitej składającej się z Korony i Litwy – celowo unikano kontekstów regionalnych. Tymczasem o tym, że uwzględnianie regionalizmu, chociażby ze względów strategiczno-politycznych, praktykowane było w Polsce już w czasach piastowskich, pisał Paweł Jasienica¹³⁷. Dziś idea regionów opartych nie tylko

¹³³ A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, s. 239.

¹³⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2003, t. 1 s. 936

¹³⁵ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 74.

¹³⁶ Zob. J. Żmudzki, *Vaterland i Heimat w nowej rzeczywistości niemieckiej*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, J. Bartmiński (red.), UMCS, Lublin 1993

¹³⁷ P. Jasienica, *Mysli o dawnej Polsce*, Czytelnik, Warszawa 1990.

na więziach gospodarczych, ale przede wszystkim na historyczno-kulturowych zdaje się nabierać nowego wymiaru w obliczu integracji europejskiej.

Niewątpliwie w różnych krajach można wyróżnić szereg regionów posiadających wyraźną historyczno-kulturową specyfikę. Polskie Podhale, francuska Prowansja czy niemiecka Bawaria są przykładami na istnienie wyraźnych mutacji w obrębie współczesnych kultur narodowych¹³⁸. Ale kategoria regionu powinna być uwzględniana w wychowaniu nie tylko w tak ewidentnych przypadkach. Terytorialna specyfika, wynikające z niej poczucie swojskości może i powinno stanowić istotny element w socjalizacji. Warto zauważyć za S. Ossowskim, że „na niektórych pograniczach o skomplikowanej historii bywa wszakże i tak, że mieszkańcy nie sięgają poza więź regionalną, nie posiadają, jak się mówiło, poczucia narodowego”¹³⁹. Choć uwaga taka może być dyskusyjna, to jednak nie można podważyć tezy, że przywiązanie do regionu i kultury przybiera w niektórych przypadkach znaczenie priorytetowe w zakresie autodefiniowania tożsamości. Takie stanowisko reprezentuje np. Józef Kozielecki wskazując, że kultura regionalna – najbliższa – zakorzeniona w małej ojczyźnie odgrywa prawdopodobnie najważniejszą rolę w rozwoju osobowości jednostek¹⁴⁰.

Poczucie odrębności regionalnej może mieć różną genezę. Mogą je rodzić np. warunki topograficzne czy historia polityczna. Jak podkreśla jeden ze współczesnych badaczy problematyki Piotr Petrykowski, jedną z przyczyn gwałtownej amerykanizacji naszego życia jest m.in. nienadawanie dostatecznej rangi w rozważaniach nad edukacją kontekstom regionalnym, w tym także takim kategoriom jak miejsce i przestrzeń¹⁴¹. Jednak źródłem odrębności regionalnej bardzo często bywają „doniosłe dla życia społecznego właściwości kulturowe mieszkańców regionu, które nie muszą być związane genetycznie z topograficznymi właściwościami terenu lub z jego przeszłością historyczną”¹⁴². Stanisław Ossowski mówiąc o właściwościach kulturowych myślał głównie o języku i wyznaniu. Niekiedy tożsamość regionalna jest bliska tożsamości etnicznej. Przykład Śląska na przełomie XX i XXI wieku jest tu bardzo charakterystyczny¹⁴³. W takiej sytuacji przywiązanie do regionu oparte na tradycji, odnoszone do wyraźnie definiowanego terytorium oraz specyficznych cech w zakresie kultury symbolicznej prowadzi do nadawania tejże identyfikacji szczególnego znaczenia. Prowadzi bowiem nawet do uznawania jej za identyfikację narodową.

Nurtem wspierającym znaczenie regionu w świadomości obywatelskiej była i jest idea regionalizmu. Jeszcze przed drugą wojną światową opracowano i ogłoszono Program Regionalizmu Polskiego, stanowiący swoisty manifest osób i całych środowisk

¹³⁸ Zob. J. Damrosz, *Ojczyzna i jej regiony*, Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock – Warszawa 2007.

¹³⁹ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 75.

¹⁴⁰ J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 190.

¹⁴¹ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 17.

¹⁴² S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984, s. 77.

¹⁴³ M. Szczepański, *Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena*, „Gazeta Uniwersytecka” Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 2005, nr 1.

pragnących nadać właściwą rangę regionowi w życiu Polaków. Program ten stanowił podstawę dla wielu konkretnych przedsięwzięć naukowych, edukacyjnych i kulturalnych urzeczywistniających idee, wcielających je w życie¹⁴⁴. Niestety w związku z zupełnie zmienioną koncepcją państwa po drugiej wojnie światowej całkowicie zarzucono propagowanie idei regionalizmu. W państwie jednolitym narodowo nawiązywanie do regionalnego zróżnicowania często odbierane było jako niebezpieczne echo przedwojennego zróżnicowania etnicznego. Dopiero po roku 1956 – wraz z popaździernikową odwilżą – regionalizm zaczął stanowić podstawę powoływania do życia licznych towarzystw regionalnych, kultywujących dziedzictwo historyczne i tradycje lokalnych społeczności.

Leon Dyczewski wymienia następujące kryteria tożsamości kulturowej w wymiarze regionalnym: świadomość „posiadania” wielu elementów kultury wytworzonych w regionie, uznawanie ich za własne i cenne, posiadanie świadomości ich znaczenia, powiązania emocjonalne z poszczególnymi wartościami kultury, troska o nie i ich kultywowanie, ochota do demonstrowania ich Innym i rozmowy o nich¹⁴⁵. Taki sposób postrzegania jest bliski zarówno walencji kulturowej w wydaniu A. Kłoskowskiej, jak również temu, co podkreśla w swoich pracach J. Nikitorowicz, czyli nadawaniu znaczenia dziedzictwu kulturowemu. Region jest źródłem tego, co w tożsamości kulturowej człowieka jest mu najbliższe, co stanowi element codziennych interakcji. Dla przedstawienia tej sfery doświadczeń Katarzyna Dadak-Kozicka stosuje stosunkowo rzadko używanego terminu rodzimność. Według autorki rodzimność reprezentuje sobą określony kod, który przyswajany jest jako pierwszy, zanim człowiek pozna inne kody, kultury i ich symbole. Tak dzieje się z małym dzieckiem, przyswajającym określone kody i poznającym symbole, w konkretnej rodzinie oraz lokalności. „Rodzimność ma swój rodowód etniczny i regionalny, a krajobrazy i zwyczaje regionalne stają się dla dorastającego dziecka podstawowym środowiskiem, w którym następują inicjacje kulturowe”¹⁴⁶. Z perspektywy przyjętej w tej pracy ważne jest także, że – przywoływana przez K. Dadak-Kozicką rodzimność – buduje elementarną zdolność czytania znaków i tekstów własnej kultury w sensie semiotycznym, a także stanowi swoisty filtr, przez który jednostka przepuszcza wiedzę o innych kulturach. Jednocześnie ważne jest, że tak rozumiana rodzimność prowadzi do nabywania kompetencji symboliczno-kulturowych w sposób bezwiedny, w podobny sposób jak uczenie się ojczystej mowy.

Należy jednak dostrzec niebezpieczeństwo, na które wskazuje A. Kłoskowska, kiedy pisze, że: „ograniczenie poczucia związku z kulturą narodową do małej ojczyzny jest oznaką peryferyjnej świadomości narodowej”¹⁴⁷. Nazbyt wyeksponowana sfera regionalna w tożsamości kulturowej może skazywać człowieka na funkcjonowanie na marginesie

¹⁴⁴ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 21.

¹⁴⁵ L. Dyczewski, *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, [w:] *Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. II, *Kultury regionalne i pogranicza kultur a świadomość etniczna*, I. Bukowska-Floreńska (red.), Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

¹⁴⁶ K. Dadak-Kozicka, *Poczucie rodzimności jako fundament uniwersalizmu w sztuce*, [w:] *Od rodzimności do uniwersalizmu i vice versa*, A. Tyszką (red.), Warszawa 1999.

¹⁴⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 111.

innych ważnych grup odniesienia. Stąd też tak ważne jest, aby poszczególne sfery tożsamości społeczno-kulturowej – także ta regionalna – były postrzegane jako wzajemnie się uzupełniające, a nie konkurencyjne wobec siebie. Takie relacje coraz częściej eksponują badacze od dawna zajmujący się problematyką etniczności i regionalizmu¹⁴⁸.

Na szczęście wydaje się, że edukacja regionalna w zmieniającej się polskiej szkole zaczyna zajmować znaczące miejsce i odgrywa coraz większą rolę w procesach wychowawczych związanych z dynamicznymi przemianami politycznymi, społecznymi i kulturowymi¹⁴⁹.

1.3.2.6. Sfera religijna w wielowymiarowej tożsamości

Sfera religijna stanowi ważną przestrzeń autodefinicji tożsamościowych. Jednak stosunkowo rzadko poddawana jest analizie nie tylko poprzez opis, ale przede wszystkim w sferze aktywnego oddziaływania na poczucie tożsamości. Chodzi tu głównie o wątki *stricte* edukacyjne¹⁵⁰. Wydaje się to trudne do zrozumienia choćby w sytuacji przybierającej na sile konfrontacji cywilizacji islamu i chrześcijaństwa, znajdującej swe odzwierciedlenie w publicystyce. Co prawda w owej konfrontacji częstokroć religia jest wykorzystywana instrumentalnie – tak przez jedną jak i drugą stronę – to jednak nikt nie zaprzeczy, że (auto)definiowanie ludzi w sferze religijnej stanowi dziś istotny argument w komunikowaniu sobie wzajemnych stanowisk i interpretowaniu zachowań.

Wielu autorów podkreśla, że religia i etniczność mają wiele punktów stykowych¹⁵¹. Chociaż relacje między religią a tożsamością etniczną nie są jednoznaczne. Religia pełni istotne funkcje kulturowe zwłaszcza w przypadku zbiorowości pozbawionych własnej państwowości. W takich sytuacjach granice religijne stają się często granicami lokalnej kultury, prywatnej ojczyzny¹⁵². Jak zauważa Halina Rusek zwłaszcza w wieku XIX na terenach byłej Rzeczypospolitej Kościół katolicki poprzez swoją działalność pogłębiał

¹⁴⁸ J. Damrosz, *Symbolika a tożsamość kulturowa regionu*, [w:] A. Koseski, A. Stawarz, *Tożsamość kulturowa regionu w warunkach integracji europejskiej – przykład Mazowsza*, Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych, Warszawa 2003; G. Babiński, *Regionalism versus nationalism? Toward a Theory of Ethnoregional Movements*, [in:] *The Ethnic Identities of European Minorities. Theory and five case studies*, B. Synak (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995; I. Kabzińska, *Świadomość odrębności terytorialnej i kulturowej a kwestia identyfikacji regionalnej (na przykładzie Białorusi)*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 1999, t. 2, s. 339-352.

¹⁴⁹ *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, S. Bednarek (red.), MEN, Wydawnictwo „Silesia”, Wrocław 2000; także E. Ogrodzka-Mazur, *Dziecko i regionalizm*, „Życie Szkoły” 2004, nr 4, s. 3-11 oraz J. Suchodolska, *Dziedzictwo kulturowe regionu a kwestia poczucia odrębności narodowej: szkic do problematyki świadomości młodzieży na pograniczu*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2, s. 21-27.

¹⁵⁰ Od strony diagnostyczno-opisowej najbogatszy dorobek znajdziemy u antropologów. Warto zwłaszcza sięgnąć do pracy – *Etniczność a religia*, A. Posern-Zieliński (red.), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.

¹⁵¹ Szerzej w H. Rusek, *Religia a tożsamość pogranicza*, [w:] *Otázky narodní identity; determinanty a subjektivní vnímání v podmínkách současné multietnické společnosti. Slezky ustav Slezského zemského muzea v Opavě. Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2001.

¹⁵² G. Babiński, *Religia i tożsamość narodowa – zmieniające się relacje*, [w:] *Religia i kultura w globalizującym się świecie*, M. Kępný, G. Woroniecka (red.), Kraków 1999, s. 200.

świadomość w sferze odczuwania odrębności przez zbiorowości społeczne¹⁵³. Związane to było z jednej strony z sytuacją polityczną (brakiem niepodległości) oraz silnym zróżnicowaniem religijnym (zwłaszcza opozycją propaństwową Cerkwi prawosławnej i popierającego „buntowników” Kościoła katolickiego). Przy czym kwestia związków religii z tożsamością nie dotyczy jedynie tożsamości narodowej. W odniesieniu do dyskusji dotyczącej kształtu konstytucji europejskiej, na pierwszych stronach gazet znalazła się kwestia znaczenia chrześcijaństwa dla tożsamości europejskiej. Mimo kontrowersji związanych z filozoficzną stroną zagadnienia, i kontestacji ze strony środowisk laickich, nikt nie kwestionuje miejsca kultury chrześcijańskiej w europejskiej tożsamości kulturowej.

Można jednak odnieść wrażenie, że obecnie w naukach społecznych, na rolę religii w kształtowaniu podstaw tożsamości społecznej, w odróżnieniu od etniczności, zwraca się uwagę znacznie rzadziej i to tylko w przypadku niektórych regionów Europy. Najczęściej dotyczy to Irlandii i Bałkanów¹⁵⁴. Niektórzy autorzy wskazując na zasadniczą rolę religii w formowaniu tożsamości społecznej zaliczają ją do wartości centralnych¹⁵⁵. Jako przykład najczęściej wymieniani są Żydzi. Inni takie grupy, w których religia jest głównym czynnikiem je konstytuującym nazywają etnoreligijnymi¹⁵⁶. Walter Żelazny wymienia szereg przykładów, w których religia jest głównym wyróżnikiem grupy. Dotyczą one jednak ludów zamieszkujących kraje pozaeuropejskie. Takie środowiska pozbawione wyznania, nie są w stanie znaleźć żadnego kryterium, które może stanowić o ich tożsamości. Chaldejczycy, Maronicy i Samarytanie odróżniają się od innych Arabów przede wszystkim tym, że są chrześcijanami.

Czasami identyfikacja religijna wypiera, czy też zastępuje identyfikację stricte narodową. Chęcią zapobieżenia polonizacji mieszkających w Polsce Białorusinów Walter Żelazny tłumaczy koncepcję „przejścia z mniejszości narodowej białoruskiej na mniejszość wyznaniową prawosławną”, forsowaną – jego zdaniem – przez Ałłę Matreńczyk i Eugeniusza Czykwina. Wydaje się, że ze względu na skomplikowaną historię i natężenie wzajemnych wpływów etnicznych rola religii w określaniu własnej tożsamości właśnie w tej części Europy jest największa. Można ją porównać jedynie do pogranicza irlandzko-angielskiego. Chociaż nie zawsze w Europie Środkowo-Wschodniej identyfikacja religijna stanowi źródło konfrontacji etnicznej. Przykładem na zgodną koegzystencję przedstawiciele różnych narodów, których łączy jedna konfesja jest środowisko protestantów na Śląsku Cieszyńskim. Związek religii z etnicznością na pograniczu polsko-białoruskim najobszerniej i najdokładniej badała Iwona Kabzińska. Efekty swoich eksploracji zawarła w książce *WŚRÓD „KOŚCIELNYCH POLAKÓW”*¹⁵⁷.

¹⁵³ H. Rusek, *Religia a tożsamość pogranicza...*, op. cit., s. 86

¹⁵⁴ M. Hroch, *Małe narody Europy*; Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003, s. 111.

¹⁵⁵ Zob. J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990.

¹⁵⁶ W. Żelazny, *Etniczność. Ład – Konflikt – Sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 128.

¹⁵⁷ I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1999.

Zaprezentowane wyżej obszary, stanowią ważne punkty odniesienia w budowaniu tożsamości mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej. Najczęściej są one analizowane oddzielnie. Tymczasem każda osoba, choć w różnym stopniu, postrzega siebie jako członka wielu zbiorowości. Wśród tychże zbiorowości są także te przedstawione wyżej. Rzecz w tym, aby postrzegać je łącznie, uwzględniając wzajemne relacje. Wyłączanie do analiz tylko jednego wymiaru tożsamości wypacza obraz. W istocie ważne jest to właśnie, w jakich relacjach względem siebie znajdują się lojalności jednostki wobec poszczególnych zbiorowości, do których się ona zalicza. Ma to znaczące konsekwencje, w związku z dynamiką życia społecznego u progu XXI wieku, a zwłaszcza przybierającą na sile mobilnością mieszkańców naszego kontynentu. Rosnące skomplikowanie układów komunikacyjnych w społeczeństwie sprawia, że bardzo pożądana jest synteza poszczególnych wymiarów tożsamości. Jak się wydaje, kwestia ta ma szczególne znaczenie dla pedagogiki¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Zob. R. M. Paige, *Intercultural education and training for the 21st Century: Global issues and challenges*, "Journal of Intercultural Communication" 2003, No 6.

1.4.

Interakcjonizm symboliczny a edukacja międzykulturowa

Już dawno zauważono jak znaczące dla człowieka jest to, że postrzega on sam siebie jako istotę społeczną. Rozpatrywanie życia ludzkiego przez pryzmat struktur społecznych nie może być traktowane jako jedyna, czy nawet główna drogi poznawania ludzkiej egzystencji. Trzeba jednak podkreślić, że w dominujących obecnie paradygmatach nauk społecznych i humanistycznych, kwestie relacji jednostki z otoczeniem traktowane są albo jako obciążenie w jej emancypacyjnych dążeniach, albo wręcz pomijane jako anachroniczne, nieprzystające do naszych dynamicznych, naznaczonych zmiennością, czasów. Tymczasem to głównie w interakcjach grupowych realizowana jest ludzka potrzeba przynależności, która wespół z dążeniem do indywidualności stanowi jeden z podstawowych wymiarów egzystencji. Grupy odniesienia ustanawiane w procesie interakcji stają się elementarnym źródłem społeczno-kulturowej tożsamości jednostki, stanowią fundament budowania znaczeń i wartości poprzez konstruowanie warunków, w których owe znaczenia i wartości się aktywują.

Wyjątkową potrzebą naszych czasów wydaje się poszukiwanie drogi, która pogodziłaby koncepcje „obiektywistyczne” z „subiektywistycznymi”. Spór między tymi dwiema opcjami analizy kulturowego świata potęguje się ostatnio wraz z wnikaniem w rzeczywistość postmodernistycznego dyskursu. Wydaje się, że rolę swoistego mediatora w sporze subiektywistów z obiektywistami może spełnić nie najmłodsza już co prawda – ale przeżywająca swój wyraźny renesans – myśl interakcjonistyczna¹.

¹ B. B. Lal, *Symbolic interaction theories*, "American Behavioral Scientist" 1995, No 3 oraz E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa 2006.

1.4.1. Interakcyjny charakter tożsamości

Zagadnienia tożsamości odnajdujemy w centrum myśli George'a Herberta Meada – powszechnie uważanego za prekursora interakcjonizmu. W opinii T. Luckmanna konceptualizacja problematyki jaźni w refleksji Meada była odzwierciedleniem tradycyjnego rozumienia relacji między jednostką a społeczeństwem². Wydaje się jednak, że podejście Meada nie było do końca tradycyjne, gdyż bardzo wyraźnie próbował on łączyć pewne elementy behawioryzmu z aktami samoświadomości. Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu tożsamości przypisywał zabawie i grze. To najpierw poprzez zabawę, a następnie w fazie gry pojawiają się „znaczący inni”. W literaturze polskiej tę kwestię podnosiła m.in. Małgorzata Melchior rozpatrując tożsamość jednostki w terminach „koncepcji siebie”, rozumianej jako struktura względnie trwałych postaw, jakich jednostka nabywa wobec siebie w kontaktach z innymi, szczególnie w kontaktach ze znaczącymi innymi³.

„Szkółka Iowa” – jeden z dwu głównych prądów, obok „Szkółki Chicagowskiej”, kontynuujących myśl Meada – traktowała jaźń jednostki jako strukturę, wytwarzającą się w wyniku internalizacji norm, przepisów, statusu danej roli⁴. Ta tradycja jest bodaj najbardziej wyraźna we współczesnych analizach tożsamości kulturowej. Nieco inaczej kształtowanie „ja” w swojej teorii jaźni odzwierciedlonej (*looking glass self*) opisywał Charles Cooley. Jego zdaniem, człowiek buduje własne „ja” wyobrażając sobie jak widzą go inni, „odnosząc własne wyobrażenia o sobie do wyobrażeń na swój temat, jakie przypisuje ludziom, z którymi się styka”⁵. Świadomość siebie rozumiana jako odczuwana oryginalność, niepowtarzalność, ale także jako identyfikacja z grupą/grupami w dużym stopniu jest efektem komunikowania się z Innymi. Jesteśmy tacy jak widzą nas Inni – twierdził Cooley. Jednostka jest taką, jaki jest jej obraz ukształtowany w świadomości jej interakcyjnych partnerów. Istotne jest więc uwzględnianie przez nią w interakcjach z Innymi jej obrazu, jaki istnieje w świadomości tychże Innych. W konsekwencji chodzi o świadome kształtowanie takiego obrazu samego siebie, który jest przez jednostkę pożądany⁶. „Inny” odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu naszej tożsamości. Świadomość istnienia „Innego” obok „Ja” to relevantny element pojawienia się zarodka czegoś, co Mead nazwał „Me”, czyli ja zewnętrznego. „Uogólniony inny” jest więc w pewien sposób w opozycji do tego, co stanowi „I” czyli ja wewnętrzne⁷.

² T. Luckmann, *The Invisible Religion*, Macmillan, New York 1967, p. 19. Dziś Luckmann nawiązuje do koncepcji interakcjonistycznych w analizach kontekstu interpretacji działań komunikacyjnych. Tych kwestii dotyczy jeden z ostatnich jego tekstów *Remarks on the description and interpretation of dialogue* zamieszczony w 4 numerze „International Sociology” z 1999 roku.

³ M. Melchior, *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990, s. 20.

⁴ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, PWN, Warszawa 1986, s. 95.

⁵ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 1981, s. 596.

⁶ Por. A. Piotrowski, *Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3.

⁷ Terminów „ja zewnętrzne” i „ja wewnętrzne” ja tłumaczenia Mead'owskich „me” i „I” używam za Z. Baumannem. Zob. Z. Baumann, *Socjologia*, Zysk i s-ka, Poznań 1996, s. 34. Jednak w literaturze polskiej bardzo często spotykamy terminy „ja podmiotowe” i „ja przedmiotowe”

Relacje między „I” i „me”, czyli między ja wewnętrznym i zewnętrznym wydają się kluczowe dla rozważań na temat edukacyjnych kontekstów tożsamości. Ja zewnętrzne (me) odpowiada zinternalizowanym postawom innych i nadaje strukturę, formę jaźni. Natomiast ja wewnętrzne (I) pozostaje niekonwencjonalne, oryginalne, nowatorskie i nie do końca przewidywalne. Jak zauważa Leszek Koczanowicz, relacje między tymi pojęciami „stwarzają ramy dla całego szeregu rozważań dotyczących konkretnych mechanizmów internalizacji, reguł myślenia refleksyjnego, treści świadomości, tworzenia i posługiwania się pojęciami”⁸. Choć zasoby naszych reakcji są wypracowywane poprzez przyjmowanie reguł z zewnątrz wytwarzających ja zewnętrzne (Me), to jednak ostateczna reakcja zostaje sformułowana przez oryginalne i nie do końca przewidywalne ja wewnętrzne (I). W znanym przykładzie zarejestrowanym przez uczniów Meada mówi się o uczonym, który dysponuje różnymi danymi i zbiorami reguł, będących efektem jego wcześniejszych interakcji – ja zewnętrzne, ale o reakcji uczonego na określony problem zadecyduje to, co kreatywne, oryginalne czyli – ja wewnętrzne⁹.

Przykładem humanistycznego podejścia do analizy tożsamości w warunkach interakcji jest socjologia fenomenologiczna w wydaniu T. Luckmana i P. Bergera. Uznają oni za podstawowy wpływ schematów biograficznych jednostki na jej tożsamość. Według nich tożsamość kształtują procesy społeczne, a po wykrystalizowaniu się jest ona podtrzymywana, modyfikowana, a nawet formowana na nowo przez stosunki społeczne, ale nie przez nacisk chwili. Ten nurt myślenia reprezentowany jest także w twórczości Alfreda Schütza. Jedną z podstawowych kwestii poruszanych przez austriackiego socjologa był problem intersubiektywności. Autor ujmował go w sposób następujący:

„Ja, istota ludzka, urodzona w świecie społecznym, żyję w nim życiem codziennym, doświadczam go jako zbudowanym wokół mnie, jako otwartego na moją interpretację i działanie, ale zawsze odwołuję się do własnej biograficznie zdeterminowanej sytuacji (biographically determined situation). Jedynie w odniesieniu do mnie pewien rodzaj moich relacji z Innymi nabywa szczególnego znaczenia, które ja określam słowem «My» («We») tylko w odniesieniu do «Nas» («Us»), których centrum jestem. Inni wyróżniają się jako «Wy» («You») i w odniesieniu do «Wy» («You»), którzy odnoszą się z powrotem do mnie lub nas, trzecia grupa wyróżnia się jako «Oni» («They»)»¹⁰.

W interakcjach międzygrupowych, nie można abstrahować od obrazu jaki o „Nas” zbudowali „Oni”. Obraz ów może mieć charakter stereotypu, jest wówczas stosunkowo mało zróżnicowany, słabo wyrazisty i zwykle silnie nacechowany emocjonalnie. Trudno też poddaje się modyfikacjom. Powstaniu takich stereotypowych reprezentacji sprzyja izolacja grup, czyli brak bezpośrednich kontaktów. Ale może też być inaczej. Jak swego czasu zauważył Gadamer – „Oni” mogą stać się dla nas czymś na kształt

⁸ L. Koczanowicz, *Analizy ludzkiego działania*, Wrocław 1990, s. 64.

⁹ G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975, s. 245.

¹⁰ A. Schütz, *Collected Papers, Vol. 1: The Problem of Social Reality*, Natanson, The Hague 1962, p. 15 za: B. Lejzerowicz-Zajączkowska, *Człowiek w świecie sensów. Filozoficzne podstawy fenomenologicznej socjologii Alfreda Schütza*, Szkoła Wyższa im. P. Włodkiewicza w Płocku, Płock 2003.

lustra, w którym „My” możemy się przejrzeć. W warunkach bezpośrednich interakcji „Oni” są opozycyjnym obrazem, którego „My” potrzebujemy, aby krystalizować własną tożsamość, aby budować solidarność, wewnętrzną spójność i emocjonalną stabilność grupy. Świadomościowe zaistnienie kategorii „polskości”, „europejskości” jest związane z interakcją z kimś, kto jest nie-Polakiem czy nie-Europejczykiem. Słabe identyfikacje częstokroć mają swe uzasadnienie w monokulturowych interakcjach i dotyczą jednostek, które w swoim dotychczasowym życiu nie miały okazji funkcjonować w obliczu odmienności kulturowej. Stąd też silniejsze identyfikacje – co nie jest jednoznaczne i klarowne – częściej spotykamy na styku kultur, w przestrzeni kulturowego pogranicza.

Także interakcje w obrębie własnej grupy, która stosunkowo często i wyraźnie definiuje własną tożsamość, powodują aktywowanie identyfikacji tkwiących u podłoża procesów tożsamościowych. Identyfikacje te mogą być akceptowane bądź nie, ale ważne jest, aby zaistniały w świadomości jednostki. Krańcowe stanowisko zajmują ci badacze, którzy uważają tożsamość za coś płynnego, nietrwałego fenomen kształtowany tu i teraz i zmieniany wraz z przeobrażeniem sytuacyjnego kontekstu. Takie podejście jest typowe dla migotliwej tożsamości charakterystycznej dla perspektywy postmodernistycznej. Jego źródła także możemy się doszukać w interakcjonizmie symbolicznym. Radykalni interakcjonści kładli nacisk na sytuacyjne definiowanie siebie. Niektórzy odwoływali się nawet do tożsamości okolicznościowej. Mniej radykalni (nie pomijając znaczenia interakcji) podkreślali jedynie względną trwałość tożsamości w czasie i przestrzeni¹¹.

1.4.2. Korzenie symbolicznego interakcjonizmu

Autorem pojęcia interakcjonizm symboliczny jest Henry Blumer. Po raz pierwszy użył go w 1937 roku na określenie orientacji teoretycznej nawiązującej do idei socjologów chicagowskich rozwijanych w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku. Elżbieta Hałas wyróżniła trzy okresy w rozwoju symbolicznego interakcjonizmu: protosymbolicznego, symbolicznego i neosymbolicznego¹². Pierwszy okres datuje się od otwarcia Wydziału Socjologii na Uniwersytecie w Chicago i związany jest z myślą Ch. Peirce’a, W. Thomasa¹³, W. Jamesa, J. Deweya i przede wszystkim G. H. Meada. Filozoficzne założenia orientacji wiążą się ściśle z pragmatyzmem. Przy czym odwołują się one nie tyle do tezy rzeczywistego twórcy pragmatyzmu Peirce’a, ale raczej do ich interpretacji w wydaniu Jamesa czy Deweya. Wpływ pragmatyzmu widoczny jest także w pracach tak znaczących dla rozwoju symbolicznego interakcjonizmu postaci, jak Charles

¹¹ H. Malewska-Peyre, *Ja wśród swoich i obcych*, [w:] P. Boski, H. Malewska-Peyre, M. Jarymowicz, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa 1992. s. 20.

¹² E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wyd. KUL, Lublin 1987, s. 24.

¹³ E. Hałas, *Symbol w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001 s. 41.

Cooley czy George Herbert Mead. Obydwaj myśliciele uznawali jednak za konieczne odwoływanie się do świadomości **działających podmiotów** przy analizie społecznej rzeczywistości. Interakcyoniści symboliczni – podobnie jak E. Cassirer – reprezentują stanowisko, że człowiek tworzy własne środowisko za pomocą form symbolicznych. Ale w odróżnieniu od Cassirera interakcyoniści nie lokują genezy procesu konstruowania rzeczywistości w umyśle człowieka, lecz w procesie społecznym, w interakcji.

Już na początku rozwoju myśli interakcjonistycznej dostrzegamy różnorodność ujęć. Jednak elementem wspólnym jest skoncentrowanie się na badaniu wzajemnie warunkujących się i wpływających na siebie zachowań jednostek w mikrosytuacjach społecznych. Chociaż trzeba dodać, że w zróżnicowanych odmianach myśli interakcjonistycznej także wielkość grupy z czasem też nie była traktowana nazbyt ortodoksyjnie. I taką też optykę chciałbym tu przyjąć.

Niewątpliwie najważniejszą postacią dla powstania tego prądu umysłowego była postać George'a Herberta Meada. Wszystkie odmiany myśli interakcjonistycznej w zasadzie opierały się na interpretacji jego poglądów. Jednak po śmierci Meada ukształtowały się dwie wyraźnie różne szkoły. Jedna to szkoła chicagowskiego symbolicznego interakcjonizmu z Herbertem Blumerem jako czołowym przedstawicielem. Była ona – jak się wydaje – najwierniejsza Meadowi. Druga zaś to tzw. szkoła Iowa, z głównym przedstawicielem Manfredem Kuhnem. Kuhn – zdaniem niektórych – reprezentował eklektyczną formę symbolicznego interakcjonizmu¹⁴ i starał się połączyć jego twierdzenia z innymi – bardziej empirycznie zorientowanymi – trendami naukowymi. Warto dodać, że Blumer w swoim najważniejszym dziele *SYMBOLIC INTERACTIONISM. PERSPECTIVE AND METHOD* jako jednego z prekursorów myśli interakcjonistycznej wymienia także Floriana Znanieckiego¹⁵. Związkom myśli Znanieckiego z interakcjonizmem symbolicznym odrębne opracowanie poświęciła Elżbieta Hałas¹⁶.

Już w latach czterdziestych i pięćdziesiątych można też zarejestrować szereg prób połączenia myśli interakcjonistycznej z założeniami innych dyscyplin naukowych. I tak Kimball Young zestawiał interakcjonizm symboliczny z tezami psychologii i antropologii kulturowej. W teorii stosunków interpersonalnych Harry'ego Stack Sullivana znajdziemy propozycję łączenia interakcjonizmu z neopsychoanalizą. Odwołania do interakcjonizmu dostrzeżono także w teorii makrostruktur Hansa Gertha i Charlesa Wrighta Millsa. Wiele propozycji interakcjonistów przeniknęło do teorii osobowości grup odniesienia stając się „anonimowymi elementami uznanego powszechnie dorobku nauk społecznych”¹⁷.

¹⁴ M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, PWN, Warszawa 1981, s. 30.

¹⁵ H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New York 1969, p. 1.

¹⁶ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wyd. KUL, Lublin 1987.

¹⁷ Zob. M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, PWN, Warszawa 1981, s. 30. Wystarczy przywołać chociażby takie terminy jak „znaczący inny”, „uogólniony inny” czy „jaźń odzwierciedlona”, które dziś są powszechnie używane, a rzadko kto kojarzy je z prekursorami symbolicznego interakcjonizmu.

Faza neointerakcjonizmu symbolicznego (od roku 1966) to lata rozkwitu tejże orientacji, związanej z budowaniem poczucia własnej odrębności. Daje się zauważyć ewolucja problematyki. W trzech wyraźnie wyodrębnionych odmianach myśli interakcjonistycznej: twórczości Ervinga Goffmana, Hugh'a Duncana i etnometodologów, dostrzegamy coraz więcej rozważań poświęconych zjawisku komunikacji, społecznym procesom nadawania i interpretowania znaczeń w interakcjach oraz roli symbolu w funkcjonowaniu rzeczywistości społecznej. Najbardziej znaną propozycją jest tzw. dramaturgiczna koncepcja społeczeństwa autorstwa E. Goffmana¹⁸. Ten sposób analizy rzeczywistości znalazł swoje wyraźne odzwierciedlenie w polskiej myśli edukacyjnej¹⁹. Bardzo ważną propozycją było stanowisko Duncana, który wykorzystując analizy Kennetha Burke, starał się określić miejsce i rolę komunikacji w funkcjonowaniu społeczeństwa, stosując interakcjonistyczną perspektywę w badaniu kultury a zwłaszcza sztuki²⁰. W polskiej literaturze socjologicznej załóżki tej perspektywy dostrzegamy już w niektórych pracach Stefana Czarnowskiego dotyczących przemian symboli literackich. Owe przemiany analizował on z punktu widzenia ich społecznych uwarunkowań, uwzględniając zmiany w czasie i przestrzeni²¹. Inna orientacja nawiązująca do symbolicznego interakcjonizmu to etnometodologia. Ten prąd umysłowy wywodzi się z tradycji fenomenologicznej. Jednym z głównych jego reprezentantów jest Harold Garfinkel²². Udaną próbę połączenia klasycznej amerykańskiej myśli interakcjonistycznej z fenomenologią odnajdujemy także w dorobku Alfreda Schütza. Według niego rzeczywistością dla ludzi jest ich zasób wiedzy podręcznej²³. Wykorzystują oni tę wiedzę w trakcie nawiązywania stosunku z innymi w ich środowisku. Istnienie wiedzy tworzącej sensy powoduje, że świat społeczny uzyskuje charakter czegoś zrozumiałego samo przez się, traktowany jest jako dany. Wiedza tego rodzaju jest wyuczona w trakcie socjalizacji i staje się dla jednostek ich rzeczywistością. W swoich działaniach ludzie przyjmują założenia, że ich partnerzy, z którymi nawiązują stosunki, posiadają ten sam zasób wiedzy podręcznej jak oni sami. Jednak z powodu odmienności biografii mogą ich cechować specyficzne komponenty. Prace A. Schütza stały się podstawą do rozwoju etnometodologii. Jak zauważyła E. Hałas, fenomenologia pozostaje w tradycji kartezjańskiego *cogito*. Stąd dla fenomenologów doświadczenie znaczenia jest stanem świadomości jednostki, dotyczącym określonego fragmentu rzeczywistości. Nosicielem znaczenia jest tu nade wszystko podmiot²⁴.

Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wcześniej powinniśmy uwzględnić konieczność

¹⁸ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981.

¹⁹ Warto tu wymienić przynajmniej dwie prace: Andrzeja Janowskiego – *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989 i Ireneusza Kaweckiego – *Etnografia i szkoła*, Impuls, Kraków 1996.

²⁰ M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, PWN, Warszawa 1981, s. 30.

²¹ Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 225.

²² Zob. Z. Krasnodębski, *O związkach fenomenologii i socjologii*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, PWN, Warszawa 1989.

²³ J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 2004, s. 415.

²⁴ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 41.

analizy zwielokrotnionych przestrzeni interakcyjnych. Nie można także traktować jakiegokolwiek nurtu interakcjonizmu symbolicznego zbyt ortodoksyjnie. W tym kontekście autor jest zwolennikiem postulatu interakcjonizmu syntetycznego²⁵ bardziej związanego z duchem eklektyzmu Kuhna niż quasi ortodoksji, jak najwierniej nawiązującej do poglądów Blumera.

1.4.3. Znaczenie jako centralna kategoria w interakcji

Jednak to, co z perspektywy tej pracy jest szczególnie ważne dotyczy jednego z podstawowych założeń interakcjonizmu symbolicznego głoszącego, że „istoty ludzkie działają wobec obiektów na podstawie znaczeń, które te rzeczy dla nich mają”²⁶. Kategoria **znaczenia** jest jedną z najważniejszych kategorii interakcjonizmu symbolicznego właśnie w wydaniu Blumera. Obejmuje ona „wszystko, na co ludzie wskazują, bądź do czego się odnoszą”²⁷. Blumer nigdzie *explicite* nie definiuje tego terminu, ale można wywnioskować, że rozumie przezeń określanie i interpretację obiektu przez jednostkę oraz jej stosunek do tegoż obiektu, postawę jaką wobec niego przyjmuje. W postawie w szczególności łączy on komponent wiedzy z komponentem behawioralnym. Znaczenie może się pojawiać już wówczas, kiedy nazywamy obiekt i myślimy o nim.

Zdaniem Blumera „oznaczanie przez jednostkę różnych obiektów dla siebie, nadawanie im znaczenia (...) jest tym co rozumie się przez działanie na podłożu symboli”²⁸. Człowiek żyje w świecie symboli, niejako zanurzony w nim i na niego zdany. Znaczenia wyznaczają „sposób w jaki osoba widzi obiekt, jest gotowa działać wobec niego oraz mówić o nim”²⁹. Stąd też według autora teorii ludzie żyjący obok siebie mogą żyć w różnych światach. Zamieszkują oni wówczas odmienne rzeczywistości, które są kreowane przez różne konfiguracje symbolicznych znaczeń³⁰. Takie ujmowanie znaczenia ma też kardynalną wartość w komunikacji, albowiem to właśnie uzgodnione znaczenia obiektów symbolicznych umożliwiają porozumiewanie i rozumienie się ludzi.

Blumer wyróżnił trzy wymiary znaczenia: poznawczy, czyli wiedzę o obiekcie, jako źródło interpretacji znaczenia; komunikacyjny, czyli wymianę znaczeń między jednostkami; dramaturgiczny, związany z konstruowaniem środowiska znaczących obiektów poprzez działania zbiorowe³¹. Jedna z podstawowych tez autora teorii mówi, że zna-

²⁵ G. A. Fine, *Structure and Comparative Contexts: Toward a Synthetic Interactionism*, "Symbolic Interaction" 1992, Vol. 15.

²⁶ H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood, Cliffs 1969, p. 2.

²⁷ H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), Warszawa 1975, s. 76.

²⁸ H. Blumer, *Symbolic Interactionism...*, op. cit., p. 80.

²⁹ Ibidem, p. 11.

³⁰ J. Tittenbrun, *Interakcjonizm...*, op. cit. s. 101.

³¹ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 45.

czenia obiektów tworzą się w procesie społecznej interakcji³². Główną rolę w procesie budowania znaczeń odgrywają znaczący inni i kulturowe grupy odniesienia. W rozbudowanej strukturze społecznej, mamy do czynienia z wieloma grupami o zróżnicowanych wartościach. Do najważniejszych z nich należą: grupa narodowa i religijna. Przez niektóre grupy jednostka zobowiązana jest przejść w trakcie socjalizacji. We wczesnych jej fazach człowiek zostaje poddany silnym oddziaływaniom w obrębie podstawowych instytucji socjalizacyjnych, zmierzającym do przejęcia przez jednostkę podstawowych zasobów symbolicznych konstytuujących przez grupę. W większości państw europejskich oddziaływania takie, zmierzające np. do internalizacji znaczeń obejmujących symbolikę narodową, zachodzą w systemie edukacyjnym sterowanym przez państwo.

Główną drogą nabywania znaczeń jest uczenie się, czyli przejmowanie znaczeń obiektów od innych jednostek. W tym miejscu teoria interakcjonizmu symbolicznego jest najbliższa edukacji jako wyspecjalizowanej części socjalizacji³³. System edukacyjny w sposób profesjonalny realizuje przekaz kanonicznego rdzenia znaczeń odpowiedzialnego za ciągłość kultury. Trzeba jednak mocno podkreślić, że znaczenie nie jest „zawarte” w obiektach, nie emanuje z nich, ani nie jest psychicznym dodatkiem do nich. Jak zauważa E. Hałas nie jest ono także „subiektywną ekspresją umysłu”³⁴. Znaczenie jest bowiem efektem odwzajemniania w procesie interakcji. Znaczenia obiektów kształtują się w zależności od tego w jaki sposób ludzie **wzajemnie** działają wobec nich. Takie ujęcie mieści się w jednej z trzech koncepcji człowieka wyodrębnianej w interakcjonizmie symbolicznym nazywanej *homo reciprocus*.

To jednak, że znaczenie jest efektem społecznej interakcji nie znaczy, że jest ono całkowicie przez nią determinowane. Ostatecznie bowiem „charakter i znaczenie obiektu są mu nadane przez jednostkę. (...) Obiekt jest efektem tendencji jednostki do działania. (...) Znaczenie nie jest wewnętrzną właściwością obiektu, lecz konsekwencją tego, jakie działanie jednostka jest gotowa podjąć wobec niego”³⁵.

W prezentowanej pracy szczególną wagę przywiązuje się do symboli językowych. Warto nadmienić, że już koncepcja symbolu znaczącego Meada wprowadza znaczenia obiektów, których nośnikiem są symbole języka. Według E. Hałas intersubiektywna perspektywa, którą niosą takie znaczące symbole, „ograniczona jest tylko do określonej komunikującej się zbiorowości”. W konkluzji autorka stwierdza: „wzajemność znaczenia na poziomie kolektywnym manifestuje się zatem w lokalnej grze językowej komunikującej się wspólnoty”³⁶. To, co z perspektywy makro może wydawać się mankamentem, przy analizowaniu konkretnych uwarunkowań jest ewidentną zaletą. Bowiem interesują nas symbole i znaczenia w kontekście grupowym, a nie absolutnym.

Stąd podkreślenie, że także obraz „ja” oraz zręby tożsamości społeczno-kulturowej

³² H. Blumer, *Symbolic Interactionism...*, op. cit., s. 2.

³³ Szerzej na ten temat – M. Sobecki, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie interakcjonistycznej*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, J. Gajda (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

³⁴ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 43.

³⁵ H. Blumer, *Symbolic Interactionism...*, op. cit., s. 68.

³⁶ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 44.

jednostki kształtują się w wyniku oddziaływania znaczących innych. W dużej mierze przyczynia się do tego mechanizm jaźni odzwierciedlonej. Również postawy w stosunku do samego siebie formowane są pod wpływem odmiennych grup czy partnerów, których siła wpływu na jednostkę może być bardzo zróżnicowana. Tak więc na świadomość jednostki wpływają nie tylko grupy, w których ona bezpośrednio uczestniczy, ale także grupy znane jej tylko pośrednio. Pośrednia znajomość oznacza tu wszelkiego typu interakcje symboliczne wychodzące poza schemat spotkania „twarzą w twarz”.

W pedagogice ważnym aspektem jest realizacja idei w życiu społecznym. Nie bez znaczenia jest skuteczność podejmowanych działań. W związku z tym uwagę przykuwają te kwestie w interakcjonizmie symbolicznym, które mają wymowę pragmatyczną. Cały interakcjonizm – jak zauważono już wcześniej – wyrasta z filozofii pragmatyzmu. Jednak zdaniem E. Hałas kategoria *praxis* okazała się szczególnie znacząca w przypadku zawartej w interakcjonizmie symbolicznym „koncepcji centralnego procesu kulturowego, jakim jest komunikacja”³⁷.

To, że znaczenie jest procesem społecznym, a nie wyłącznie epistemologicznym ma konkretny wymiar metodologiczny i prakseologiczny. Mianowicie badanie znaczeń nie może ograniczać się do analizy znaczących treści oraz ich znakowych czy symbolicznych form. Badanie takie musi koncentrować się także na samych interakcjach i ich znaczących konsekwencjach. Pedagogika podobnie jak interakcjonizm symboliczny nie jest zainteresowana „znaczeniem poza społecznym procesem komunikowania (...), w który owo znaczenie powstaje”³⁸.

1.4.4. Interakcjonistyczny paradygmat interpretacyjny

Niezwykle ważne dla badań rzeczywistości kulturowej w perspektywie pedagogicznej jest uwzględnienie fundamentalnego stanowiska reprezentowanego przez interakcjonistów. Stanowi ono, że „studia nad działaniem należy prowadzić ze stanowiska aktora. Ponieważ działanie jest tworem aktora, w oparciu o to, co on spostrzega, interpretuje i ocenia, należy sytuację działania postrzegać tak, jak postrzega ją aktor, stwierdzić jej znaczenie, ze względu na znaczenie, jakie ma ona dla aktora (...) – słowem należy przyjąć rolę aktora i spojrzeć na świat z jego punktu widzenia”³⁹. To stanowisko wyraźnie nawiązuje do idei współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego, a nawet jest bliskie podejściu fenomenologicznemu w socjologii. Jeden z jego prekursorów A. Schütz uważał, że mimo wszystko możliwa jest „konstrukcja modelu części świata społecznego, w skład którego wchodzi typowe ludzkie interakcje”. Zaraz jednak dodaje, że powinna być ona prowadzona „z punktu widzenia znaczenia, jakie mogą mieć dla typów osobowych aktorów”⁴⁰.

³⁷ Ibidem, s. 44.

³⁸ E. Hałas, *Symbole w interakcji...*, op. cit., s. 45.

³⁹ H. Blumer, *Implikacje socjologiczne...* op. cit., s. 81.

⁴⁰ B. Lejzerowicz-Zajączkowska, *Człowiek w świecie sensów. Filozoficzne podstawy fenomenologicznej socjologii Alfreda Schütza*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2003, s. 169.

Taką perspektywę znajdziemy także w antropologii kulturowej. Jak zauważa E. Nowicka, uchwycenie subiektywnego znaczenia – czyli sensu – jakie mają poszczególne wzory czy instytucje dla uczestników badanej kultury było od początku podstawowym zadaniem antropologii⁴¹. Można w tym miejscu zastanowić się, jakie znaczenie kwestia ta posiada dla pedagogiki. Na ile podstawowe zadania, przed którymi stoi pedagogika jako nauka i jako działalność praktyczna dadzą się realizować bez uwzględnienia postulatu dociekania subiektywnych znaczeń, jakie mają poszczególne elementy rzeczywistości dla podmiotu oddziaływań pedagogicznych – uczestnika określonej kultury.

Wydaje się, że kwestia ta stanowi punkt archimedesowy w analizie kulturowych uwarunkowań oddziaływań edukacyjnych a także oddziaływań edukacyjnych, w sferze szeroko rozumianej kultury. Przyjęcie i wdrożenie takiego założenia, może stanowić ważny element także w sferze wychowania etycznego, w zakresie zapobiegania niepożądanym postawom zwłaszcza rasizmowi i ksenofobii. Jak podkreśla E. Griffin, symboliczna interakcja nie jest jedynie środkiem ekspresji, jest także sposobem, w jaki uczymy się interpretować świat⁴². Zaś ukształtowane w świadomości jednostki znaczenia są fundamentem jej oglądu świata.

⁴¹ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 1991, s. 31.

⁴² E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003, s. 77.

.2.

**Tożsamość kulturowa
mieszkańców Grodzieńszczyzny
– badania własne**



2.1.

Grodzieńszczyzna jako obszar pogranicza kulturowego

2.1.1. Pogranicze w teorii i praktyce pedagogicznej

Spotkanie z innym stanowi bardzo istotny czynnik generujący poczucie tożsamości. Stąd pogranicza kultur odgrywają tak ważną rolę w edukacji międzykulturowej¹. Kwestią ustaleń jest: jak daleko sięgają pogranicza i jaki mają charakter? Nie bez znaczenia jest także intensywność dyfuzji kultur w obrębie pogranicza. Pogranicza kultur, narodów, języków i wyznań wydają często ludzi utalentowanych, widzących więcej i szerzej, świetnie rozumiejących innych. Ale pogranicza bywają również piekłem, gdzie trwa ciągła, czasem nieprzebiegająca w środkach, walka o dusze. Zgadzam się z opinią, że błogosławieństwa i przekleństwa pograniczy najczęściej dobrze odczuwali i wyrażali poeci i pisarze, nieco rzadziej – uczeni, zaś ideolodzy – czynili to tylko wyjątkowo².

Zdaniem jednego z najlepszych znawców pogranicza kulturowego północno-wschodnich rejonów Polski, Andrzeja Sadowskiego, pogranicze „jest to obszar, na którym mają miejsce trwałe kontakty społeczno-kulturowe zachodzące między dwoma lub więcej sąsiednimi grupami etnicznymi (narodami) oraz ich następstwa w postaci występującej tam rzeczywistości”. Autor podkreśla, że rozumie pogranicze w trzech znaczeniach: „jako obszar, (...) jako kontakt społeczno-kulturowy i jako miejsce kształtowania się nowego człowieka i jego kultury”³. Na obszarze pogranicza zachodzi więc stała konfrontacja postaw i wartości społecznych reprezentowanych przez grupy je zamieszkujące. Często na tak rozumianym pograniczu tworzy się specyficzna dla niego mental-

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”*, „Test” 1996, nr 1, s. 66-74.

² A. Wierciński, *Na pograniczu kultur*, [w:] *Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998, s. 21.

³ A. Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana Białystok 1995, s. 48-49.

ność, która charakteryzuje się niespotykaną gdzie indziej amplitudą zachowań i postaw społecznych⁴. Warto jednak podkreślić, że mieszkając na pograniczu „jednostka staje wobec różnorodności – a zwłaszcza – konfliktów – systemów lojalności, archetypicznych modeli dróg życiowych, rodzi skłonność do wyostrego poczucia tożsamości, do jego poszukiwania”⁵. To właśnie stwarza sytuację, którą Renan nazywał codziennym plebiscytem. Można przywołać wiele przykładów dramatycznych tożsamościowych wyborów, które w XX wieku miały miejsce na obszarze pogranicza. Jednym z nich jest przykład rodziny Iwanowskich. Czterej bracia wywodzący się z tej szlacheckiej rodziny mieszkającej na dawnych kresach Rzeczypospolitej dokonali odmiennych wyborów narodowych. Dwaj z nich, Jerzy i Stanisław, optowali za polską tożsamością narodową, zaś Tadeusz nauczył się litewskiego i określił się jako Litwin (w domu mówiono po polsku). Wacław zaś uznał się za Białorusina i stał się jednym z twórców białoruskiego ruchu narodowego. Takie sytuacje znane są w przypadku innych bardziej zasłużonych dla kultury polskiej rodzin Miłoszów czy Bacewiczów. Opcję polską wybierali Czesław Miłosz i Grażyna Bacewicz natomiast ich rodzeństwo litewską opcję narodową. Stąd odnosząc się do kategorii pogranicza warto zwrócić uwagę, że mimo iż jest to zwykle obszar stanowiący przedmiot wpływów i wzajemnego przenikania się zjawisk kulturowych dwu lub więcej sąsiadujących narodów, zachodzących w warunkach nadrzędności i podrzędności, to jednak procesy te zwykle nie powodują zniszczenia związków z własnym obszarem narodowym, stanowiącym punkt odniesienia w budowaniu tożsamości⁶. Kwestia tożsamości – w wymiarze narodowym – staje się jednak bardziej wyostrowana lub pojawia się w centrum egzystencjalnych dylematów jednostki.

Analizując pogranicze jako kategorię teoretyczną można ustalić jego typy. Pierwszym analizowanym kryterium wyodrębnienia typów pogranicza będzie jednorodność, „czystość” elementów kulturowych związanych z grupami. Z pograniczem stykowym mamy do czynienia wówczas, gdy obok siebie funkcjonują zasadniczo homogeniczne grupy kulturowe. Taka sytuacja ma miejsce np. w przypadku sąsiadujących ze sobą wsi **całkowicie** zamieszkałych przez wyznawców różnych religii. Natomiast z pograniczem dyfuzyjnym mamy do czynienia wówczas, gdy na określonym, wspólnym terytorium, **przeważają** jednostki będące nośnikami wyraźnie wyodrębnionych, odmiennych elementów kultury. Różnicą specyficzną tej kategorii jest więc dominacja funkcjonujących obok siebie jednostek, których systemy kulturowe oparte są na wyraźnie różnych elementach, dających się przypisać do określonej kultury, stanowiących jasne kryterium tożsamościowe. Pogranicze przejściowe jest tym rodzajem pogranicza, gdzie w wyniku długotrwałych procesów akulturacji o charakterze symetrycznym doszło do ukształtowania szeregu podstawo-

⁴ J. Leński, *Nacjonalizm młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 61.

⁵ A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biograficzna*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990, s. 176.

⁶ A. Sakson, *Mazury społeczność pogranicza*, Poznań 1991 oraz A. Szyfer, *Ludzie pogranicza. Kulturowe uwarunkowania osobowości*, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2005.

wych elementów kulturowych (diakrytów⁷), będących wypadkową oddziaływań dwu lub więcej kultur i jednostki, których systemy kulturowe oparte są na tego rodzaju diakrytach przeważają. Jest to najczęściej spotykany typ pogranicza.

Innym kryterium budowania typologii pogranicza, na które zwraca uwagę m.in. J. Nikitorowicz⁸, jest rodzaj kontaktów między grupami (ich reprezentantami) zamieszkującymi obszar pogranicza. Z jednej strony może to być unikanie kontaktów i zamykanie się w obrębie własnej grupy, powodowane zresztą różnymi czynnikami. Wówczas mamy do czynienia z pograniczem izolacyjnym. Z drugiej natomiast mamy pogranicze interakcyjne, które charakteryzują ożywione kontakty między grupami zróżnicowanymi kulturowo.

Usytuowanie jednostki na obszarze pogranicza powoduje permanentną stymulację do zachowań tożsamościowych, jednocześnie uruchamia mechanizmy porównawcze, mające charakter bodźców rozwojowych. Niewątpliwie taki dynamiczny stan jednostki ma ambiwalentny charakter. Z jednej strony stanowi on swego rodzaju zagrożenie, wynikające z potrzeby ciągłego zabiegania o osadzenie tożsamościowe, będące warunkiem sprawnego funkcjonowania, z drugiej zaś daje niezwykle szansę czerpania z wielu źródeł. Kluczem w tym przypadku staje się niewątpliwie potencjał jednostkowy. Wychodząc z prostego założenia, że funkcjonowanie w więcej niż jednym (bądź po prostu niejednorodnym) układzie kulturowym wymaga większego wysiłku, zadaniu temu lepiej poddają jednostki obdarzone większym potencjałem. Z kolei dzieci i młodzież posiadająca różnego rodzaju deficyty napotkać mogą dodatkowe trudności. Nie sposób jednak wspomnieć tu o swoistym sprzężeniu zwrotnym. Bowiem warunki pogranicza sprzyjają rozwinięciu możliwości jednostki, ujawnieniu jej pełnej potencji.

Pogranicze jest jednak przede wszystkim ogromną szansą budowania postaw opartych na poszanowaniu wolności innych, oraz odpowiedzialnego korzystania z własnej. Jest ono naturalnym polem budowania partnerstwa, dialogu i otwarcia, przełamywania utartych stereotypów. Pogranicze jest także tym miejscem, gdzie wezwanie do efektywniejszego budowania siebie w oparciu o siłę Innego ma największe szanse realizacji. Przez całe wieki szczególną rolę w zbliżaniu do siebie ludzi pogranicza miała sztuka. Andrzej Chciuk tak pisał o znaczeniu dziedzictwa kulturowego kresów dawnej Rzeczypospolitej w relacjach między zamieszkującymi je ludźmi należących do różnych kultur: „Byli tu nie tylko magnaci (...) byli tu i mieszczanie, i kupcy ormiańscy, greccy, niemieccy, włoscy i wołoscy (...) Pozostały po nich wszystkich nie tylko zamki, (...) cerkwie i kościoły (...) tu chrzcielnica, tam portal, ówdzie ołtarz i kaplica, czy tylko kopuła, krypta, nagrobek albo ikonostas. (...) Pamiętajmy ich wszystkich. Żyjącym daj Boże zdrowie, umarłym daj wieczny pokój i światłość wiekuistą za to, że na swój sposób kochali ową ziemię. Polak chciał pokazać w niej polskość, Rusin jej ruskość, a Żyd jej żydowskość i, co wyjątkowe w morzu nienawiści jaka później nastąpiła, że te rzeczy i sprawy się nie kłóciły, a uzupeł-

⁷ E. Hall, *Bezgłośny język*, PIW, Warszawa 1987, s. 119.

⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana Białystok 1995, s. 79.

niały. To sprawić władna jest tylko miłość. Bo ludzie tam zawsze dzielili się na przyjaciół, znajomych i nieznajomych. Nieznajomy wszakże napród był człowiekiem, zanim jeszcze był Polakiem czy Ukraińcem, czy Żydem, czy Niemcem. Ten najprawdziwszy humanizm mogła wywołać tylko sztuka tak zgodnie tu od wieków istniejąca, sztuka wielu narodów, z wielu stron świata i tradycji się wywodząca, a współżyjąca w jakiś jedyny i niepowtarzalny sposób. (...) I systemem naczyń powiązanych znów tworząca humanizm. To chyba jest rola sztuki⁹. Ten cytat w znakomity sposób oddaje ducha tego pogranicza, które w szczątkowej formie przetrwało jeszcze na Białostoczczyźnie i Grodzieńszczyźnie. Jak się wydaje jednym z ważnych zadań wychowania jest eksponowanie i wykorzystywanie wszystkich tych uwarunkowań i sytuacji, które poprzez sięganie do owej wielokulturowej spuścizny pogranicza w sposób niezaprzeczalny sprzyjają rozwojowi jednostki, zwiększeniu jej szans na jak najpełniejszą realizację.

Jak podkreśla J. Nikitorowicz, dla reprezentantów nauk społecznych, pogranicze stanowić powinno ważny i niezwykle cenny obszar badawczy¹⁰. Trudno nie zgodzić się z autorem, gdyż wydaje się, że pogranicza stwarzają idealne warunki do tego, aby najpierw obserwować, a następnie kreować sytuacje prowadzące do dialogu i współdziałania, przekuć idee w działania będące emanacją tego co w człowieku najlepsze. Najtrafniej określił to Witkowski pisząc „człowiek pogranicza kulturowego oraz kultura pielęgnująca pogranicza ludzkiego losu to dwa aspekty równie niezbywalne i współkonstituujące minimum warunków, na gruncie których pochwały dialogu oraz podmiotowości nie pachną trywialnością”¹¹.

Właśnie w kontekście pogranicza warto zauważyć, że problemy związane z interakcją kultur nie są jedynie efektem migracji, lecz często – zwłaszcza w naszej części Europy – są konsekwencją skomplikowanego splotu wydarzeń historycznych i politycznych. To powoduje, że regiony pogranicza kulturowego są wyjątkowo ciekawym polem badawczym dla nauk społecznych. Jednak ów obszar badawczy stanowi delikatną materię i stąd jest niechętnie podejmowany przez polityków i stosunkowo rzadko eksponowany w badaniach naukowych¹². Wiele uwagi badaniom pogranicza poświęcają socjologowie. Dla przyjętej tu perspektywy duże znaczenie mają badania prowadzone od dłuższego czasu przez A. Sadowskiego. Dotyczy to zwłaszcza zainteresowania autora tożsamością osób zamieszkujących pogranicze polsko-białoruskie¹³.

Pogranicze czasami wiąże się z marginesem kultury. Marginalizm jest zasadniczo postrzegany pejoratywnie. Tymczasem, kiedy mówimy o marginalizmie w odniesieniu

⁹ A. Wierciński, *Na pograniczu kultur*, [w:] *Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998, s. 25.

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji...*, op. cit., s. 76.

¹¹ L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej. (Dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, UMK, s. 32

¹² T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 13.

¹³ A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995.

do osobowości kulturowej jednostki, uformowanej na styku dwu kultur i społeczności, które wzajemnie się przenikały, pojęciu temu nie musi towarzyszyć silny pejoratywny wydzźwięk. Tak ukształtowany człowiek, czyli funkcjonujący w ramach kultury marginalnej¹⁴ (np. należący do mniejszości kulturowej), uczestnicząc w obu kulturach (większości i mniejszości) nie zrywa z własną przeszłością kulturową (grupy mniejszościowej), często podejmuje próby wejścia w kulturę większości, ale – często z powodu uprzedzeń – nie jest społecznie akceptowany ani przez większość ani przez swoistą grupę odniesienia, jaką jest naród w kraju macierzystym. Pojmowany w ten sposób marginalizm nie może mieć charakteru wartościującego. Jest on raczej efektem relacji między centrum a peryferiami określonych kręgów kulturowych. Jako taki jest jedną z zasadniczych cech pogranicza kultur i stanowi ważne wyzwanie dla pedagogiki.

2.1.2. Historyczno-kulturowe uwarunkowania zróżnicowania kulturowego pogranicza Polski i Białorusi

Białoruś to jedno z największych skupisk Polaków poza granicami RP w Europie. Spis ludności przeprowadzony w 1999 roku wykazuje 396 tys. osób, które mieszkając w tym kraju zadeklarowały się jako Polacy. Warto zwrócić uwagę, że – w porównaniu z poprzednimi spisami – liczba osób zamieszkujących Białoruś i uznających się za Polaków wyraźnie maleje. Nie podnosząc tu kwestii wiarygodności spisu trzeba podkreślić, że opinie co do źródeł zaistniałej sytuacji są znacząco rozbieżne¹⁵. Na Grodzieńszczyźnie według oficjalnych wyników ostatniego spisu mieszkało 294 tys. Polaków. Stanowili oni 25% wszystkich mieszkańców regionu. Niewątpliwie jest to największe skupisko ludności polskiej zamieszkujące tereny tuż przy granicach Rzeczypospolitej. Trzeba też zaznaczyć, że dynamiczne zmiany zachodzące ostatnio wśród Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie budzą coraz większe zainteresowanie licznych naukowców z Polski i Białorusi¹⁶.

2.1.2.1. Krótka historia Grodna oraz jej symboliczne korelaty

Najważniejsze miasto regionu, którego dotyczą badania, także jego administracyjna i kulturalna stolica – Grodno, znajduje się dziś na północno-zachodnim skraju Republiki Białoruskiej. W drugiej połowie minionego tysiąclecia odegrało ono bardzo

¹⁴ J. Bednarski, *Kultura marginalna*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), PWN, Warszawa – Poznań 1987, s. 198.

¹⁵ Zob. R. Dzwonkowski, R. Gorbaniuk, J. Gorbaniuk, *Postawy katolików obrządku łacińskiego na Białorusi wobec języka polskiego*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 8.

¹⁶ Wśród badaczy białoruskich do najaktywniejszych w tym zakresie należą M. Biaspamiatnych i S. Jackiewicz; zob. M. Biaspamiatnych, *Ludność polska Grodzieńszczyzny w świetle badań Centrum Etnokonfesjonalnych i Socjokulturalnych Uniwersytetu Grodzieńskiego*, [w:] E. Skrobocki (red.), *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2003 oraz S. Jackiewicz, *Edukacja narodowa a tożsamość Polaków na pograniczu*, [w:] A. Sadowski (red.), *Polacy na pograniczu w perspektywie porównawczej*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 1999.

ważną rolę w historii Polski. Od początków swego istnienia gród ów był jednym z najważniejszych ośrodków miejskich tej części Europy, najpierw ziem ruskiego plemienia Dregowiczów, następnie Wielkiego Księstwa Litewskiego, i wreszcie północno-wschodniej części Rzeczypospolitej. Także podczas zaboru rosyjskiego w XIX wieku stanowił stolicę guberni.

Początki miasta giną w mrokach wczesnego średniowiecza. Zdaniem Jarosława Wojciechowskiego, który pod koniec lat trzydziestych ubiegłego wieku kierował pracami archeologicznymi na wzgórzu zamkowym, „w XI i XII wieku Grodno było ośrodkiem nieznanej dotąd, a bardzo wysokiej kultury i (...) [stał tu wtedy] znaczny gród – miasto całe – z monumentalnymi ceglаныmi budowlami”¹⁷. Podobną opinię wyrażają współcześni historycy białoruscy¹⁸. Dzieje miast pogranicza kultur pełne są zawłaszczeń i przeinaczeń związanych z traktowaniem historii jako uzasadnienia bieżących faktów politycznych. Edukacja międzykulturowa wymaga innego spojrzenia na dzieje kultur pogranicza. Powoli dojrzewa świadomość konieczności uwzględniania warstwowości kulturowego dziedzictwa. Znakomitym przykładem analizy dziejów miasta leżącego na pograniczu kultur jest książka Normana Daviesa i Rogera Moorhouse’a *MIKROKOSMOS. PORTRET MIASTA ŚRODKOWOEUROPEJSKIEGO*¹⁹. Przyjęta w tej pracy optyka posłużyła autorowi do spojrzenia w podobny sposób na historię Grodna²⁰. Jednak z oczywistych względów – związanych z tematem pracy – w wyróżnionych okresach zwrócono uwagę jedynie na te korelaty kulturowe, które znajdują poczesne miejsce w świadomości mieszkających w Grodnie Polaków, bądź też stanowią trwały element polskiego dziedzictwa narodowego.

Czasy wczesnoruskie

Grodno było ważnym grodem Czarnej Rusi²¹, która obejmowała strefę nadniemeńską dawnego terytorium plemienia Dregowiczów. Kroniki ruskie wspominają o jego istnieniu na początku drugiego tysiąclecia²². Już w 1183 roku miało być jako stolica udzielnych włości „spalonem od piorunu razem z cerkwiemi murowanemi”²³. Cennym pomnikiem przeszłości z tego okresu jest istniejąca do dziś cerkiewka pw. św. Borysa

¹⁷ J. Wojciechowski, *Królewski Zamek Stary w Grodnie*, Grodno 1936, s. 6.

¹⁸ A. P. Gostiew, B. B. Szwed, *Kronon. Letopis' Gorola na Niemanie (1116-1990)*, Grodno 1993, s. 11.

¹⁹ N. Davies, R. Moorhouse, *Mikrokosmos. Portret miasta środkowoeuropejskiego*, Znak, Kraków 2003. Podobny sposób analizy w literaturze francuskojęzycznej znajdziemy u Jacquesa Demorgona, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos, Paris 1998.

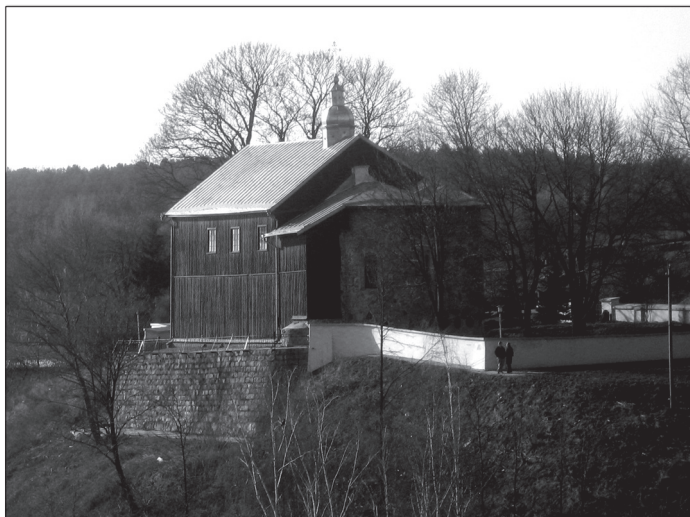
²⁰ Osobną kwestią jest nadzieja, że Grodno doczeka się solidnej monografii, w której obiektywnie docenione zostaną wpływy wszystkich kultur.

²¹ E. Mironowicz, *Historia Białorusi*, Orthdruk, Białystok 2001, s. 43.

²² Ibidem, s. 14.

²³ M. Baliński, T. Lipiński, *Starożytna Polska pod względem historycznym, jeograficznym i statystycznym opisana*, t. III, Warszawa 1846, s. 356.

i Gleba, datowana na XI-XII wiek²⁴. W XII-XIII wieku gród był stolicą samodzielnego ruskiego księstwa, jednego z księstw nadniemeńskich. Jednak w 1241 roku podczas najazdu Tatarów zginął książę Jerzy syn Hleba, a następnie gród został zburzony.



Cerkiew św. Borysa i Gleba. Najstarszy zabytek Grodna

Według niektórych źródeł w połowie XIII wieku miał jeszcze władać Grodnem książę halicko-włodzimierski, pierwszy i jedyny w dziejach Rusi król – Daniel Romanowicz²⁵. Inni zaś twierdzą, że spustoszone po najeździe Tatarów *Horodyszcze* przejął wprost litewski książę Erdźwił²⁶. Pewne jest natomiast, że w roku 1270 panował książę Trojden, a po nim Witenes i Gedymin. W ten sposób rozpoczyna się litewski rozdział w dziejach Grodna.

Co ciekawe, obszar z Grodnem nazywano pierwotnie Rusią Czarną. Etymologię tej nazwy wyjaśnia Eugeniusz Mironowicz. Píše on, że na terytorium XII-wiecznej Czarnej Rusi, odpowiadającemu dzisiejszej Grodzieńszczyźnie „powstawała bałto-słowiańska cywilizacja złowroga i uciążliwa dla całego otoczenia”²⁷. Jej cechą charakterystyczną była trwająca setki lat symbioza pogaństwa z chrześcijaństwem. W tym czasie Białą Rusią źródła cerkiewne nazywały Kijów i okolice. Czarna Ruś jednak stopniowo przekształcała się, by wkrótce razem z Nowogródzczyzną i Wileńszczyzną stanowić serce państwa litewskiego pod panowaniem Gedymina.

²⁴ J. Jodkowski, *Świątynia warowna na Koloży w Grodnie w świetle badań archiwalnych i archeologicznych dokonanych w 1935 roku*, Grodno 1936, s. 7.

²⁵ G. Rąkowski, *Ilustrowany przewodnik po zabytkach kultury na Białorusi*, Burchardt Edition, Warszawa 1997, s. 67.

²⁶ M. Baliński, T. Lipiński, *Starożytna Polska...*, op. cit., s. 357.

²⁷ E. Mironowicz, *Historia Białorusi...*, op. cit., s. 43.

Panowanie litewskie

Z nadania Gedymina księciem grodzieńskim został Dawid. W 1325 roku sprzymierzył się on z księciem łowickim Władysławem Łokietkiem, przyszłym królem Polski. Dawid był inicjatorem ożenku syna Łokietka, Kazimierza z córką Gedymina, Aldoną. Jednak dopiero po śmierci ostatniego króla z dynastii piastowskiej związki Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego zacieśniły się poprzez zawarcie unii personalnej, co miało miejsce w Krewie w 1385 roku. W tym czasie – aż do roku 1413 – Grodno było stolicą samodzielnego Księstwa Litewskiego, zaś synowie Kiejstuta Patryk i Witold byli książętami grodzieńskimi (*Dux Grodnensis*)²⁸. Przez cały XIV wiek miasto musiało często bronić się przed Krzyżakami. Kres napaściom krzyżackim położyła dopiero bitwa pod Grunwaldem. Za panowania Witolda nad Niemnem wzniesiono dwa zamki – górny i dolny. Do czasów współczesnych zachowały się jedynie fragmenty górnego zamku. W pobliżu zamków Witold ufundował drewniany kościół, na miejscu którego po latach zbudowano świątynię murowaną, zwaną później farą Witoldową. W połowie XVI wieku kościół ten przebudowała królowa Bona. W dwudziestoleciu międzywojennym w najstarszym kościele katolickim Grodna przeprowadzono gruntowne prace renowacyjne. Doprowadziły one do świetności mocno uszkodzony podczas pierwszej wojny światowej zabytek. W roku 1961, na mocy decyzji sowieckiej rady miejskiej świątynię wysadzono w powietrze. Dokonała tego brygada saperska prowadzona specjalnie z Petersburga²⁹.



Kościół Pobernardyński w Grodnie

²⁸ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna*, [w:] *Pamięć Grodna 1919-1939*, A. Stawarz (red.), Warszawa 1999, s. 11.

²⁹ *Ibidem*, s. 12.

W 1440 roku Wielkim Księciem Litewskim został syn Władysława Jagiełły, Kazimierz. Siedzibą księcia był Dom Królewski na terenie Zamku Dolnego. W tym domu przebywał i zmarł syn Kazimierza Jagiellończyka – św. Kazimierz, patron Wilna i całej Litwy – gdzie został pochowany. Za czasów Kazimierza Jagiellończyka na mocy prawa magdeburgskiego Grodno otrzymało samorząd i herb, przedstawiający skaczącego jelenia św. Huberta z krzyżem między rogami. Król Kazimierz osadził w Grodnie oo. Bernardynów, którzy wkrótce wybudowali tu kościół i klasztor, z fundacji kolejnego syna Kazimierza – Aleksandra Jagiellończyka. Trójnawowa świątynia zbudowana na wysokim brzegu Niemna przetrwała do dnia dzisiejszego. To w niej w 1858 roku odbył się ślub, późniejszej chluby Grodna, pisarki Elizy Pawłowskiej z Piotrem Orzeszką.

Grodno XVI-wieczne było przykładem zgodnego współżycia ludności litewskiej i ruskiej. Z przywileju wydanego przez Bonę Sforza w 1541 roku wiemy, że Grodno miało wówczas dwu burmistrzów: jednego litewskiego, drugiego ruskiego. Pieczęć miejska pozostawała na ratuszu we władaniu burmistrza litewskiego, klucze natomiast mieli w posiadaniu: burmistrz ruski, wójt i jeden z rajców litewskich³⁰.

Panowanie polskie

Polacy zaczęli przybywać do Grodna już od XIV wieku. 31 Po unii polsko-litewskiej w Lublinie w 1569 roku Grodno znalazło się w obrębie Rzeczypospolitej, „która jednoczyła w jeden naród i jedno państwo”³² dotychczas istniejące dwa organizmy: Wielkie Księstwo Litewskie i Królestwo Polskie. W wyniku unii lubelskiej powstawało jedno państwo o ustroju federacyjnym. Miasto stało się ulubionym miejscem pobytu króla Stefana Batorego. Po raz pierwszy znalazł się on w Grodnie podczas wyprawy na Inflanty w 1579 roku. Odtąd nie tylko często odwiedzał miasto, ale nawet postanowił w nim zamieszkać. Z inicjatywy Batorego rozpoczęto budowę przeznaczoną dla jezuitów kościoła pw. św. Ksawerego. Król sprowadził jezuitów do Grodna, bo cenił ich działalność duszpasterską i wychowawczą. W kościele im przeznaczonym chciał także mieć swój grobowiec, gdyż – jak pisał – miasto nad Niemnem było mu „do czasowego mieszkania i do wiecznego spoczynku najmiłsze”³³. Kościół – pełniący obecnie rolę katedry – zaliczany jest do największych barokowych świątyń dawnej Rzeczypospolitej i jest jednym z największych kościołów katolickich na Białorusi.

Zabytek jest wspaniale zachowany. Cenne pod względem artystycznym wyposażenie przetrwało dziejowe burze. Szczególne znaczenie dla wiernych ma obraz Matki Boskiej Kongregackiej, zwanej też Studencką, „niegdyś opiekunki uczniów kolegium

³⁰ E. Dubas-Urwanowicz, *Grodno do XVIII wieku. Miasto i ludność*, [w:] *Grodno w XVIII wieku. Miasto i ludność (na tle trendów rozwojowych od średniowiecza do 1939 roku)*, A. Woltanowski, J. Urwanowicz (red.), s. 11.

³¹ E. Dubas-Urwanowicz, *Grodno do XVIII wieku...*, op. cit., s. 15.

³² Od niedawna historia tej części Europy jest także w całości reprezentowana w podręcznikach białoruskich m.in.: S. A. Paraszku, *Historija kultury Belarusi, Belaruskaja Nawuka*, Minsk 2003, s. 74.

³³ T. Jankowski, *Śmierć Stefana Batorego w Grodnie*, Grodno 1930, s. 43.



Katedra pw. św. Ksawerego wraz z przylegającymi budynkami klasztornymi

jezuickiego³⁴. Stefan Batory zbudował w Grodnie także wspaniałą renesansowy zamek, na miejscu starego zamku Witolda. Budowla przetrwała do roku 1655, kiedy to została zburzona przez moskiewskie wojska Chowańskiego. Jednak wkrótce zamek odbudowano dzięki uczynieniu z Grodna miejsca obrad Sejmu Rzeczypospolitej.

Podczas obrad pierwszego grodzieńskiego Sejmu w roku 1678 przebywał na zamku król Jan III Sobieski. Sejm zbierał się w Grodnie w odpowiedzi na postulat Wielkiego Księstwa Litewskiego, zgłoszony w 1673 roku, aby co trzecia sesja Sejmu Generalnego odbywała się na terytorium Wielkiego Księstwa. W Grodnie – w 1792 roku – miało także miejsce ostatnie posiedzenie Sejmu niepodległej Rzeczypospolitej, na którym pod carskim bagnetami zatwierdzono II rozbiór. Wcześniej – za czasów saskich – na terenie dawnego Dolnego Zamku zbudowano nowy Pałac Królewski, zwany też Nowym Zamkiem.

Obecnie w budynku mieści się Państwowe Muzeum Historyczno-Archeologiczne, posiadające w swych zbiorach wiele cennych dla kultury polskiej obiektów. Jednym z nich jest oryginał testamentu Tadeusza Kościuszki. W zamku mieści się także bogata biblioteka, pozostałość bibliotek dominikanów oraz księgozbiorów znanych rodów m.in. Krasieńskich oraz Potockich. Tutaj we wrześniu 1994 roku uroczyste odsłonięto tablicę pamiątkową ku czci Tadeusza Kościuszki i uczestników powstania w 200 rocznicę insurekcji kościuszkowskiej³⁵.

³⁴ A. Dylewski, *Śladami kultur pogranicza. Od Gdańska do Ustrzyk Dolnych*, Pascal, Warszawa 2004, s. 124.

³⁵ G. Rąkowski, *Ilustrowany przewodnik po zabytkach kultury na Białorusi*, Burchard Edition, Warszawa 1997, s. 68-69.



Nowy Zamek w Grodnie. Miejsce ostatniego Sejmu I Rzeczypospolitej i abdykacji Stanisława Augusta Poniatowskiego

Właśnie w Nowym Zamku w listopadzie 1795 roku abdykował ostatni król niepodległej Rzeczypospolitej Stanisław August Poniatowski. Z osobą króla wiąże się ściśle postać podskarbiego nadwornego litewskiego Antoniego Tyzenhauza. W latach 1765-1780 był on dzierżawcą ekonomii grodzieńskiej. W tym okresie powstało w Grodnie i okolicach aż 18 manufaktur, zatrudniających kilka tysięcy robotników. Rozwijało się też szkolnictwo. Uruchomiono liczne szkoły zawodowe, m.in.: mierniczą, medyczną, weterynaryjną, korpus kadetów oraz szkołę artystyczną kształcąca muzyków, śpiewaków i tancerzy, którą kierował Leon Sitański³⁶. Co prawda nie wszystkie ambitne zamierzenia podskarbiego mogły zostać zrealizowane. Niewiele z nich przetrwało próbę czasu. Ze szkół dłużej działały Królewska Szkoła Lekarska oraz Korpus Kadetów³⁷. Godne podkreślenia są także działania na niwie artystycznej. W swoim pałacu na Horodnicy Antoni Tyzenhauz wystawiał komedie i balety z udziałem młodzieży kształconej przez znanych włoskich i francuskich artystów. Wychowankowie szkoły Tyzenhauza występowali pod koniec XVIII wieku w wielu baletach na scenie warszawskiej³⁸. Podskarbi zaczął także wydawać „jedno z pierwszych w Rzeczypospolitej czasopism „Gazetę Grodzieńską”³⁹. Wychodziła ona w latach 1776-1873. Nic dziwnego, że w Grodnie mówi się o tym kresie jako o „błogosławionych czasach Tyzenhauza”. Co prawda czas świetności

³⁶ K. Tracki, *Upadek kariery podskarbiego*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 31.

³⁷ E. Dubas-Urwanowicz, *Grodno do XVIII wieku...*, op. cit., s. 23.

³⁸ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna*, [w:] *Pamięć Grodna 1919-1939*, A. Stawarz (red.), Warszawa 1999, s. 18.

³⁹ A. Dylewski, *Śladami kultur pogranicza...*, op. cit., s. 124.

podskarbiego trwał krótko, a schyłek jego życia – za przyczyną tak błędów jak i przeciwników politycznych – był mało imponujący⁴⁰, to jednak roli reformatora w historii Grodzieńszczyzny nie można przecenić. Wielce zasłużonego podskarbiego litewskiego upamiętnia okazały marmurowy nagrobek w grodzieńskiej katedrze. Zdobi on jednak pustą kryptę, ponieważ ta ważna dla Grodzieńszczyzny postać spoczęła w podziemiach kościoła w Żołudku.

Panowanie rosyjskie

25 listopada 1795 roku w pomieszczeniach nowego Pałacu Królewskiego Stanisław August Poniatowski podpisał akt abdykacji. W ten sposób dla mieszkańców Rzeczypospolitej dopełnia się tragedia rozbiorów. W Grodnie rozpoczął się okres panowania rosyjskiego. W 1801 roku miasto otrzymało status stolicy guberni. Po krótkim okresie nadziei, związanym z kampanią napoleońską, Grodno poddawane było konsekwentnej i bezlitosnej rusyfikacji. Jej szczyt przypadł na okres po powstaniu listopadowym. Do rangi symbolu urasta publiczna egzekucja dziedzica majątku Porzeczce Michała Wołłowicza. Jako uczestnik powstania, po jego klęsce, Wołłowicz udał się on na emigrację do Francji, ale już w 1833 roku powrócił w strony rodzinne, aby prowadzić walkę konspiracyjną. Został jednak zadenuncjowany przez krewnego Jana Wołłowicza i po przesłuchaniach przez Murawiowa „Wieszatiela”, na jego rozkaz powieszony. Po publicznej egzekucji Michała Wołłowicza pochowano potajemnie i w nieznanym miejscu⁴¹.

Represje władz rosyjskich zmierzały do zniszczenia narodu polskiego i jego kultury na ziemiach byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego. Czyniono to głównie poprzez konfiskaty majątków, przesiedlenia osób znaczących dla życia kulturalnego narodu oraz zakaz używania języka polskiego w szkołach. W wyniku popowstaniowych represji zamknięto m.in. słynącą z wysokiego poziomu nauczania grodzieńską szkołę oo. Dominikanów. W roku 1834 została ona odebrana zgromadzeniu i przekształcona w gimnazjum gubernialne. A kościół oo. Dominikanów w roku 1873 zburzony.

W XIX wieku na terenach obecnej Białorusi urodziła się –rzec by można – plejada osób niezwykle ważnych dla polskiej kultury. Oprócz znanych postaci jak: A. Mickiewicz, S. Moniuszko czy M. K. Ogiński, mamy całą galerię wybitnych osób, w przypadku których fakt urodzenia na terytorium należącym obecnie do Białorusi nie jest uświadamiany. Należą do nich m.in. Krystyna Kraheńska, Maria Rodziewiczówna, Ferdynand Ruszczyc czy Napoleon Orda.

Piękną kartę w historii kultury polskiej na Kresach zapisali właśnie malarze. Jednym z nich był Napoleon Orda (1807-1883). Urodzony na ziemi grodzieńskiej początkową edukację odbierał w gimnazjum w Świsłoczy. W swoich pracach opie-

⁴⁰ K. Tracki, *Upadek kariery podskarbiego*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 32.

⁴¹ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna*, [w:] *Pamięć Grodna 1919-1939*, A. Stawarz (red.), Warszawa 1999, s. 20.



Dom, w którym ostatnie lata swego życia spędziła Eliza Orzeszkowa

wał piękno wschodniej części Rzeczypospolitej, będąc autorem licznych akwareli, na których z największą wiernością dokumentował zabytki świadczące o świetności tych ziem. Nieco mniej znany jest także pochodzący z Grodzieńszczyzny Kazimierz Alchimowicz (1840-1916). Syn zubożałego szlachcica, za uczestnictwo w powstaniu, jak wielu innych, został zesłany na Syberię. Po powrocie studiował w Warszawie i Monachium. Jego prace dotyczyły głównie Wielkiego Księstwa Litewskiego. Był autorem takich dzieł jak *POGRZEB GEDYMINA* czy *LIZDEJKO Z CÓRKĄ NA RUINACH ŚWIĄTYNI PERUNA*. Wiele prac poświęcił także historii Korony m.in. *UROCZYSTOŚCI ŚLUBNE KRÓLA ZYGMUNTA AUGUSTA*. Innym znakomitym malarzem urodzonym na Grodzieńszczyźnie był Stanisław Żukowski (1873-1944). Kształcił się w Warszawie, Białymstoku, a następnie w Moskwie. Należał do słynnej rosyjskiej grupy Pieredwiżników.

W latach 1866-1871 obowiązywał zakaz posługiwania się językiem polskim w życiu publicznym. W proteście polska społeczność bojkotowała imprezy i przedstawienia zespołów rosyjskich. Polskie życie kulturalne rozwijało się w warunkach konspiracyjnych w mieszkaniach prywatnych. W Grodnie spotkania literackie, muzyczne i teatralne odbywały się w salonach m.in.: Jaczynowskich, Kościałkowskich, Matuszewskich, Wróblewskich.

Do takich należał także dom Elizy Orzeszkowej. W dzieciństwie mała Eliza przyjeżdżała tu z matką lub babką. Na stałe zamieszkała w Grodnie po sprzedaży majątku w rodzinnej Milkowszczyźnie w roku 1869. W latach 1882-1889 władze rosyjskie zakazały pisarce opuszczania miasta. W domu Orzeszkowej znajdowała się czytelnia, prowadzone były zajęcia z zakresu literatury i polskiej historii. Wszystko oczywiście poza wiedzą i bez zgody władz. Tutaj narodziła się idea wieczorów literackich i artystycznych,

organizowanych na przełomie 1907 i 1908 roku pod patronatem towarzystwa „Muza”⁴². Wszystkie przedsięwzięcia organizowane były w warunkach konspiracyjnych i groziły poważnymi sankcjami. Dopiero pod wpływem wydarzeń 1905 roku położenie ludności polskiej uległo poprawie. Między innymi powstała wówczas w mieście publiczna polska czytelnia i wypożyczalnia książek. W tym samym czasie podjęły działania, liczne amatorskie zespoły artystyczne.

W czasie pierwszej wojny światowej Grodno poniosło znaczne straty. Między innymi – podczas trzyletniej niemieckiej okupacji – częściowo wywiezione zostały miejskie archiwa oraz cenne zbiory dawnej szkoły dominikańskiej. Jednak już w pierwszym roku okupacji polska społeczność podjęła starania o otwarcie polskiej szkoły. Zostały one uwieńczone sukcesem, bowiem już 18 stycznia 1916 roku – w wyniku pozytywnej decyzji władz niemieckich – rozpoczęła działalność pierwsza po wielu latach polska szkoła – Miejska Szkoła Średnia⁴³. Była to jedna z pierwszych inicjatyw zwiastująca przemiany, które miały czekać miasto po zakończeniu działań wojennych.

Ponowne panowanie polskie

10 kwietnia 1919 roku Grodno zostało przejęte przez władze odrodzonej Rzeczypospolitej. Jednak miastu nie dane było spokojnie się rozwijać. W wyniku wojny polsko-sowieckiej od 21 lipca do 26 września 1920 roku było ono w rękach Armii Czerwonej i władz bolszewickich. Jednym z pierwszych postanowień Rady Miejskiej po wypędzeniu bolszewików była decyzja o wzniesieniu postumentu ku czci poległych w obronie miasta. W uroczystościach odsłonięcia pomnika 4 października 1921 roku uczestniczył Józef Piłsudski. Wkrótce miasto stało się istotnym regionalnym centrum kultury. W dwudziestoleciu międzywojennym w Grodnie wychodziło pismo „Nowe Życie”, wydawano też „Dziennik Kresowy” i „Nowy Dziennik Kresowy”. W krótszych okresach pojawiały się także „Nadniemeński Kurier Polski”, „Echo”, „Echo Grodzieńskie”, „Nad Niemnem”, „Grodzieński Ekspres Poranny”. Czasopismo „Rycerz Niepokalanej” redagował – znajdujący się w latach 1922-1927 w klasztorze oo. Franciszkanów – przyszły Święty o. Maksymilian Kolbe. Społeczność żydowska wydawała „Grodner Moment”, „Grodner Sztyme” oraz „Unser Grodner Ekspres”. Głos Białorusinów reprezentowały „Biełaruskaja Dolia” i „Biełaruskaja Dumka”.

W roku 1925 magistrat miasta Grodna opublikował PRZEGLĄD STATYSTYCZNY ZA LATA 1922/23. Informował w nim, że w tym czasie w Grodnie mieszkało 15 806 osób narodowości polskiej, 20 257 – narodowości żydowskiej, 3 738 – narodowości białoruskiej, 530 – rosyjskiej, 105 – niemieckiej i 125 osób innej narodowości⁴⁴. Łącznie stanowiło to blisko 41 tysięcy mieszkańców. Przed wybuchem drugiej wojny światowej Grodno liczyło nieco ponad 50 tysięcy mieszkańców w tym już około 22 tysięcy Pola-

⁴² W. Renikowa, *Z dziejów Grodna...*, op. cit., s. 22.

⁴³ Ibidem, s. 23.

⁴⁴ Ibidem, s. 25.

ków i 21 tysięcy Żydów⁴⁵. Jeżeli chodzi o szkolnictwo funkcjonowały w zasadzie odrębne placówki dla dzieci żydowskich i chrześcijańskich. Według Jana Jerzego Milewskiego w roku szkolnym 1926/27 istniało w Grodnie 14 szkół powszechnych⁴⁶. Z kolei Wanda Renikowa wymienia liczbę 10 szkół powszechnych. W mieście działały także dwa państwowe gimnazja i licea ogólnokształcące, dwa państwowe gimnazja zawodowe: kupieckie i krawieckie, cztery gimnazja Polskiej Macierzy Szkolnej (dwa ogólnokształcące i dwa handlowe), Społeczne Gimnazjum Koedukacyjne, dwa państwowe seminaria nauczycielskie, Szkoła Rzemiosł Polskiej Macierzy Szkolnej, Państwowa Szkoła Przeprosobienia w Gospodarstwie Rodzinnym oraz Instytut Muzyczny⁴⁷.

Pracujący w tych szkołach nauczyciele zapisali piękną kartę w historii międzywojennego Grodna. Wielu z nich za swoją patriotyczną postawę zapłaciło później więzieniem lub życiem. Już jesienią 1939 roku NKWD zamordowało dyrektorów Prywatnych Gimnazjów: Żeńskiego – Janinę Niedźwiedzką oraz Męskiego – Wacława Myślickiego. W Prywatnym Męskim Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej im. Henryka Sienkiewicza – po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Wileńskim – uczył historii Lech Beynar (Paweł Jasienica). Był on również absolwentem grodzieńskiego Gimnazjum im. A. Mickiewicza. Nauczycielem przyrody w tymże gimnazjum był Jan Kochanowski⁴⁸ założyciel i opiekun grodzieńskiego ogrodu botanicznego⁴⁹ i zoologicznego, zamordowany przez hitlerowców w październiku 1942 roku wraz z dwoma innymi nauczycielami Męskiego Gimnazjum, Franciszkiem Dańsko i Zygmuntem Mrozowskim⁵⁰. Jan Kochanowski jako jeden z nielicznych Polaków znalazł uznanie u obecnych władarzy miasta. Jego imię nosi jedna z grodzieńskich ulic. Decyzją Rady Miasta z dnia 21 marca 1990 roku ufundowano także poświęconą mu tablicę pamiątkową u wejścia do istniejącego do dziś ogrodu zoologicznego⁵¹.

W latach 1922-1927 mieszkała w Grodnie Zofia Nałkowska. Najlepsze jej utwory związane są z tym miastem. Fabuła *GRANICY* oparta jest na autentycznych wydarzeniach grodzieńskich. Autorka poświęciła też Grodnu mniejsze utwory: *NIEDOBRA MIŁOŚĆ*, *ŚCIANY ŚWIATA* czy *WĘZŁY ŻYCIA*. Była także zaangażowana w ratowanie grodzieńskich zabytków. Na ten temat napisała esej *GRODNO* opublikowany w „Nowym Dzienniku Kresowym” w 1925 roku⁵². Pisarka była też w grodzie nad Niemnem pod-

⁴⁵ J. J. Milewski, *Grodno; miasto i ludność w okresie międzywojennym*, [w:] *Grodno w XVIII wieku...*, op. cit., s. 197.

⁴⁶ Ibidem, s. 204

⁴⁷ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna...*, op. cit., s. 29.

⁴⁸ Więcej o postaci Jana Kochanowskiego w: F. Ignatowicz, *Pierwszy ekolog grodzieński*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 51.

⁴⁹ Pierwszy ogród botaniczny w Grodnie powstał już w czasach Tyzenhauza, a jego założycielem był Jan Emanuel Gilibert – za: A. Dylewski, *Śladami kultur pogranicza...*, op. cit., s. 124.

⁵⁰ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna...*, op. cit., s. 29.

⁵¹ L. Junina i in. (opr.), *Grodnienskaja Oblast' w dokumentach i materiałach (1944-1995)*, Gosudarstwiennyj Archiw Grodnienskoj Oblasti, Słonim 2004, s. 333.

⁵² T. Zaleska, *Muza Nałkowskiej. Rozmowa z Swietlaną Musijenko – kierownikiem Katedry Filologii Polskiej na Uniwersytecie Grodzieńskim*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 20.

czas odsłonięcia pomnika Elizy Orzeszkowej 20 października 1929 roku. Pomnik dłuta Romualda Zerycha przetrwał do dziś.

Tragiczny okres drugiej wojny światowej – okupacja sowiecka i niemiecka

Najtragiczniejszy okres w historii Polaków na Grodzieńszczyźnie rozpoczął się wraz z wkroczeniem do miasta Armii Czerwonej we wrześniu 1939 roku na mocy układu Ribentrop–Mołotow. Od 17 września 1939 do 22 czerwca 1941 roku Polska była podzielona między dwu zaborców: hitlerowskie Niemcy i stalinowską Rosję. W pierwszych dniach agresji sowieckiej Grodno jako jedno z nielicznych kresowych miast stawiało zbrojny opór najeźdźcom. Naprzeciw czołgów stanęła głównie ludność cywilna, a zwłaszcza patriotycznie usposobiona młodzież. Symbolem bohaterskiego oporu jest postać 13-letniego Tacka Jasińskiego, którego sowieci przywiązali żywego do atakującego czołgu⁵³. Z zajętych przez Armię Czerwoną obszarów wywieziono w głąb Rosji, na Syberię i do Kazachstanu przeszło milion obywateli polskich. Większość z nich stanowili Polacy. Jak pisze Jan Tomasz Gross:

„Deportacje odbywały się wedle z góry ustalonego planu. Oddziały żołnierzy i miejscowej milicji budziły zwykle swe ofiary nad ranem, dawały im niewiele czasu na pakowanie i odwoziły szybko na najbliższą stację kolejową, gdzie czekały już wagony towarowe. W wagonach tych deportowani spędzić mieli niekiedy po kilka tygodni, zamarzając w lutym, albo ginąc z gorąca w czerwcu. Brakowało im jedzenia i picia, a dziura w środku wagonu zastępowała wszelkie urządzenia sanitarne. (...) Zdarzało się, że ciała umarłych długo jechały w wagonie, zanim wyrzucono je na którąś ze stacji kolejowych. Choć Polacy stanowili absolutną większość, wśród deportowanych były wszystkie grupy etniczne zamieszkujące wschodnie tereny Polski, nie pominięto też żadnej grupy społecznej czy zawodowej. Prawie jedną trzecią wśród przymusowo wywiezionych (30%) stanowili Żydzi, 18% Ukraińcy i Białorusini, a 52% Polacy⁵⁴.

Wywózka ludności polskiej na Wschód, na Syberię i do Kazachstanu, rozpoczęła się 10 lutego 1940 roku. W pierwszym rzędzie dotknęło to rodziny osadników wojskowych, którzy osiedlili się tu w latach 1921-1923 oraz funkcjonariuszy państwowych i samorządowych średniego szczebla⁵⁵. Całe rodziny, w tym dzieci i ludzi starych przewożono bydłęcymi wagonami, często przy ponadtrzydziestostopniowym mrozie. Właśnie mróz, głód oraz fatalne warunki sanitarne powodowały wielką śmiertelność, zwłaszcza wśród dzieci. Jednym z osób zesłanych wraz z rodziną do Kazachstanu był Ludwik Kamiński, autor pamiętnika, który przetrwał tylko dzięki temu, że był pisany między

⁵³ J. Gubarewicz, *Kresowe miasteczko Jeziory*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2005, s. 212.

⁵⁴ Dokładna liczba nie jest znana. Rosjanie przyznali się do wysiedlenia 387 932 obywateli polskich, jednak według szacunków strony polskiej było to ponad milion dwieście tysięcy osób. Zob. J. T. Gross, I. Grudzińska-Gross, „W czterdziestym nas Matko na Sibir zesłali” – *Polska a Rosja 1939-1942*, Libra-Res Publika, 1989, s. 8.

⁵⁵ K. Rogalska, *Oni byli pierwsi*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7 oraz W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Żak, Warszawa 1996, s. 41.

wierszami w KAPITALE Marksa. Po powrocie z zesłania wszyscy byli dokładnie rewidowani i Rosjanie konfiskowali wszelkiego rodzaju zapiski i pamiętniki. Ale jak wspomina autor „całe szczęście nie przyszło im na myśl, żeby zajrzeć do Karola Marksa”⁵⁶.

Dokładna liczba zesłanych do dziś nie jest znana. Julian Siedlecki szacuje ją na 1,2-1,7 miliona⁵⁷. Warunki, w jakich znaleźli się Polacy na nieludzkiej ziemi, katorżnicza praca w lasach i kopalniach, głód i choroby, a także terror i nieludzkie metody stosowane przez stalinowskich oprawców sprawiły, że całe połacie Syberii i Kazachstanu usiane są polskimi grobami. Tylko niewielkiej części udało się wydostać z tego piekła w wyniku amnestii ogłoszonej po pakcie Sikorski-Majski. Ocaleni w bydłych wagonach powrócili w 1946 roku do Polski w jej nowych granicach.

Pod panowaniem sowieckim

Okres między 1944 a 1992 rokiem, to czas „symbolicznego czyszczenia” Grodzieńszczyzny. Wszystko to, co wiązało się z przeszłością musiało uzyskać białoruską bądź rosyjską legitymizację, albo zniknąć. Niszczono zabytki, które zbyt natrętnie przypominały polską obecność. Ewidentnym przykładem jest wysadzenie w powietrze najstarszego grodzieńskiego kościoła – tzw. Fary Witoldowej. Pozostałą po falach represji i przesiedleń ludność polską poddawano systematycznej asymilacji⁵⁸. Najważniejszym asymilacyjnym narzędziem była szkoła. Wiosną 1945 roku w Moskwie podjęto decyzję, aby w zachodnich rejonach Białorusi zorganizować pilnie 6-miesięczne kursy dla 800 osób mających nauczać w klasach 1-4. W tym samym dokumencie zobowiązuje się Ludowe Komitety Oświaty w Kazachstanie, Uzbekistanie i Kirgistanie do „reewakuacji (sic!) wszystkich nauczycieli Białorusinów i oddania ich do dyspozycji Białoruskiego Ludowego Komitetu Oświaty, w celu wykorzystania ich w szkołach zachodniej części”⁵⁹. Pod koniec lat czterdziestych zamknięto ostatnie szkoły z polskim językiem wykładowym.

Wraz z zamknięciem szkół próbowano usuwać w cień wszystko, co wiązało się ze śladami polskości. Paradoksalnie jednak znaczący twórcy polskiej kultury wracali w światła jupiterów jako wybitni twórcy białoruscy. Urodzony w majątku Ubiel koło Mińska kompozytor Stanisław Moniuszko twórca polskiej opery narodowej pojawia się na afiszach jako kompozytor białoruski. W 1952 roku odbyło się pierwsze publiczne

⁵⁶ T. Wołk-Jankowski, J. Madeja, A. Tichomirow, *Udowodniłem, że jestem Polakiem*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 4.

⁵⁷ J. Siedlecki, *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939-1986*, Gryf Publication, Londyn 1987, za: W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Żak, Warszawa 1996, s. 34.

⁵⁸ O znaczeniu i zasięgu procesów asymilacyjnych pisze m.in. I. Kabzińska, *O kulturze „polskiej nacji”, kulturze narodowej i możliwościach ich transmisji (na przykładzie Polaków na Białorusi)*, [w:] *Etnografia Polska*, t. 40, 1996.

⁵⁹ *Постановление Но 520 Совета Народных Комиссаров СССР „О мерах помощи школам западных областей Беларускай СССР” 22.03.1945*, [w:] *Гродненская Область в документах и материалах (1944-1995)*, В. Н. Черепица (ред), НМУ Государственный архив Гродненской области, Слоним 2004, с. 36

wykonanie opery w języku białoruskim. Była to SIALANKA autorstwa właśnie S. Mo-niuszki⁶⁰.

Skrzętne tuszowanie śladów polskiej obecności kulturowej w Grodnie miało miejsce aż do schyłku lat osiemdziesiątych. Symptomy pewnych zmian na lepsze pojawiły się w okresie pierestrojki. W kwietniu 1989 roku Komitet Wykonawczy Miejskiej Rady Delegatów Ludowych w Grodnie postanowił umieścić na ulicy Akademickiej tablicę pamiątkową poświęconą Zofii Nałkowskiej⁶¹. Pamięć pisarki w mieście nad Niemnem żyje głównie dzięki miejscowym polonistom. W 2004 roku na Uniwersytecie Grodzieńskim miała miejsce konferencja naukowa poświęcona Z. Nałkowskiej w 120 rocznicę jej urodzin i 50 rocznicę śmierci.

Wiosną roku 1990 upamiętniono także Jana Kochanowskiego zasłużonego dla miasta nauczyciela i społecznika. Została mu poświęcona tablica w pierwszym pawilonie grodzieńskiego ogrodu zoologicznego o następującej treści „Jan Kochanowski (1894-1942). Założyciel Grodzieńskiego Ogrodu Zoologicznego (1927). Nauczyciel biologii w Gimnazjum im. A. Mickiewicza (w latach 1920-1930). Rozstrzelany przez niemiecko-faszystowskich najeźdźców”⁶². Tekst jest swoistym ewenementem, ponieważ wychodzi poza typową dla tego rodzaju sytuacji zdawkowość i przypomina znakomitą postać nie tylko jako założyciela ogrodu, ale także jako nauczyciela nieistniejącego już polskiego gimnazjum. Był to znaczący gest u progu niepodległej Białorusi. Ten okres w dziejach miasta zostanie zaprezentowany przez pryzmat aktywności środowiska grodzieńskich Polaków.

2. 1. 2. 2. Polacy na Grodzieńszczyźnie po rozpadzie ZSRR i powstaniu niepodległej Białorusi

Koniec lat osiemdziesiątych i lata dziewięćdziesiąte to nowa epoka w życiu społeczności polskiej na Białorusi. Staje się tak głównie dzięki działalności Polaków, którzy zrzeszają się w coraz to nowych organizacjach. Wreszcie po dziesiątkach lat prześladowań, znów oficjalnie mogą zaistnieć polska kultura i oświata. Budzi to coraz większe zainteresowanie naukowców w kraju. Pojawiają się liczne publikacje dotyczące tej problematyki, organizowane są konferencje – zarówno w Polsce jak i na Białorusi⁶³.

⁶⁰ J. Dawidowicz, *Z nadzieją na lepsze jutro*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 52.

⁶¹ *Гродненская Область в документах и материалах (1944-1995)*, В. Н. Черепица (ред.), op. cit., c. 326

⁶² Ibidem, c. 333.

⁶³ Przykładem są tu publikacje będące plonem takich konferencji. M.in.: M. Szczerbiński, T. Wol-sza, *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość Polaków na wschodzie. Konferencja Naukowa 8-9 maja 2001 r. w Gorzowie Wielkopolskim*, Światowa Rada Badań nad Polonią, Gorzów Wielkopolski 2001; także: *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004; czy też konferencje organizowane przez Związek Polaków na Białorusi – *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2003 oraz *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2004. Warto także wspomnieć teksty Artura Patka – A. Patek, *Polacy w Rosji i ZSRR*, [w:] *Polonia w Europie*, B. Szydłowska-Cegłowa (red.), PAN Zakład Badań Narodowościowych, Poznań 1992 oraz A. Patek, *Polska diaspora w Republice Rosji i Wspólnocie Niepodległych Państw*, [w:] *Polska diaspora*, A. Wałaszek (red.), Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.

Według Piotra Eberhardta w przededniu drugiej wojny światowej na obecnym terytorium Białorusi mieszkało około 1 mln 150 tys. osób narodowości polskiej, co stanowiło 13% ogółu ludności⁶⁴. Zdecydowaną większość stanowili Polacy mieszkający na Grodzieńszczyźnie. W wyniku strat wojennych i przesiedleń liczba ludności identyfikującej się z polskością spadła o połowę. Dotyczyło to głównie mieszkańców miast oraz ludzi wykształconych. Wielu Polaków urodzonych na Grodzieńszczyźnie, którzy przeżyli koszmar stalinowskich represji opuściło swoje strony rodzinne już po wojnie. W ramach tzw. repatriacji udali się na ziemie północne i zachodnie Polski w nowych granicach. Wśród tych, którzy najpóźniej opuścili swoją małą ojczyznę był m.in. Czesław Wydrzycki znany polski piosenkarz występujący pod pseudonimem Czesław Niemen. Artysta urodził się we wsi Wasiliszki Stare, ale lata szkole związały go z Grodnem, tu także miał powstać jego pseudonim⁶⁵.

Zniszczenie bądź wysiedlenie wyższych warstw ludności spowodował znaczące zmiany jakościowe, które nie pozostawały bez wpływu na atrakcyjność i konkurencyjność polskiej opcji narodowej w warunkach zmiany przynależności państwowej. Dotyczyło to tej części ludności, która nie miała ugruntowanego fundamentu kulturowego dla swojej narodowej identyfikacji. Ogromne znaczenie miała likwidacja polskiego szkolnictwa w 1948 roku oraz zakaz działalności polskich organizacji społecznych i kulturalnych. Rosnąca presja władz spowodowała spychanie do podziemia wszystkiego, co wiązało się z polskością. Tych, którzy pozostali na ziemi ojców spotykała silna stygmatyzacja. Mimo represji pod koniec lat pięćdziesiątych na Białorusi pozostawało jeszcze ok. 600 tys. Polaków. Potwierdził to spis przeprowadzony w 1959 roku, który wykazał liczbę 538,9 tys., w tym na Grodzieńszczyźnie 332,2 tys. Stanowiło to wówczas 31% mieszkańców obwodu i 62% wszystkich mieszkających na Białorusi Polaków.

Jak zauważa Mariusz Kowalski, w kolejnych latach odsetek Polaków na Grodzieńszczyźnie obniżał się⁶⁶, ale jednocześnie „tutejsi Polacy zwiększali swój udział w ogólnej liczbie Polaków na Białorusi (odpowiednio 24,8% i 74,2% w 1999 roku)”⁶⁷. Zdaniem tego samego autora może to wskazywać na asymilację Polaków, przy czym najmniej podatni na nią byli właśnie mieszkańcy Grodzieńszczyzny. Największy spadek liczebności ludności polskiej na Białorusi miał miejsce w latach sześćdziesiątych. Najmniej korzystny rezultat zanotowano w rejonie ostrowieckim (z 65,5% do 9,8%). Znaczące różnice dotyczyły też rejonów oszmiańskiego (25,1% – 8,0%) oraz iwskiego (26,4% – 11,7%). W innych częściach rejonu zmiany nie były aż tak drastyczne.

⁶⁴ P. Eberhardt, *Przemiany ludnościowe na Białorusi*, Editions Spotkania, Warszawa 1994 oraz A. Patek, *Polacy w Rosji i ZSRR*, [w:] *Polonia w Europie*, op. cit.

⁶⁵ A. Dylewski, *Śladami kultur pogranicza. Od Gdańska do Ustrzyk Dolnych*, Pascal, Warszawa 2004, s. 132.

⁶⁶ Tendencję tę potwierdzają dane przytaczane przez Władimira Andriejewa – W. Andriejew, *Z problematyki procesów demograficznych historii i kultury mniejszości narodowych na Białorusi*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 191.

⁶⁷ M. Kowalski, *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce*, http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn – z dn. 16. 03. 2006

Tabela 2. Polacy w rejonach obwodu grodzieńskiego w latach 1959-1999 a ludność katolicka

Rejon	Katolicy (%)	Polacy (%)				
	1999	1959	1970	1979	1989	1999
Oszmiana	71,3	25,15	8,05	12,13	20,60	11,87
Ostrowiec	90,2	65,48	9,79	9,23	17,55	10,38
Smorgonie	29,1	4,70	1,63	1,78	3,68	2,80
Iwie	76,8	26,37	11,70	24,55	28,25	24,65
Werenów	87,0	86,83	84,01	85,07	82,94	82,96
Szczuczyn	52,0	50,08	50,26	52,08	49,83	50,51
Lida	38,1	50,34	43,06	44,48	40,16	39,52
Grodno	21,3	31,84	29,60	27,60	25,69	25,45
Świsłocz	25,7	24,58	16,81	22,37	21,37	20,98
Wlk. Brzostowica		22,15	23,76	26,51	24,75	23,84
Wołkowysk		29,38	33,13	32,20	29,33	28,17
Mosty	18,3	22,67	19,26	22,08	22,13	21,29
Zelwa	4,3	28,85	29,45	29,58	26,84	22,58
Słonim		5,26	3,31	4,36	4,27	3,35
Zdzieciół	17,0	17,11	6,84	12,66	14,07	13,57
Nowogródek	6,6	5,78	4,25	4,74	4,81	4,64
Korelicze		1,98	1,53	2,37	2,72	1,95
Cały obwód	31,1	30,80	24,68	26,63	25,85	24,81

Źródło: M. Kowalski, *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce*, http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn – z dn. 16. 03. 2006

Polacy zamieszkujący Grodzieńszczyznę często byli i są nadal przez innych nazywani pogardliwie „przekami”. W 2003 roku na siedzibie ZPB w Grodnie nieznanymi sprawcami wypisali „Pszeki – won”⁶⁸. Niektórzy Polacy żyjąc ze stygmatem „przeka” postanowili opuścić Białoruś jeszcze w latach pięćdziesiątych lub zupełnie niedawno⁶⁹. Jednak duża część pozostała, broniąc ojcowizny w jej materialnym i symbolicznym wymiarze. Musieli oni jednak przejść trudny okres planowej rusyfikacji, podobnej do tej, którą ich dziadowie przechodzili w Rosji carskiej. Pod względem stosunku do Polaków – mimo zmiany ustroju – nic się nie zmieniło. Dopiero epoka M. Gorbaczowa, a następnie rozpad ZSRR za B. Jelcyna doprowadziły do sytuacji, w której można było oficjalnie wracać do swoich kulturowych korzeni.

Obecnie na całej Białorusi mieszka oficjalnie ok. 400 tys. Polaków, co stanowi ok. 4% mieszkańców Republiki. Spis ludności przeprowadzony w 1999 roku wykazał 396 tys. Polaków (3,9%)⁷⁰. Zaś według innych źródeł, w tym szacunków samej mniejszości,

⁶⁸ T. Zaleska, *O „jaśnowielmożnym” narodzie*, „Głos znad Niemna” 2004 nr 44

⁶⁹ Przykładem jest Lucyna Karperz – lekarka mieszkająca obecnie w Warszawie; historię jej emigracji opisuje F. Zaniewski, *Połączyć się z ojczyzną*, „Głos znad Niemna” 2004 nr 30

⁷⁰ M. Kowalski, *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce*; http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn – z dn. 16. 03. 2006



*Siedziba Zarządu Głównego Związku Polaków na Białorusi.
Grodno – skrzyżowanie ulic Dzierżyńskiego i 17 września*

ludności o polskich korzeniach jest aż 1,2-1,5 mln, czyli od 12% do 15%⁷¹. Nie wszyscy Polacy są jednakowo świadomi swoich korzeni, nie wszyscy chcą do nich nawiązywać. Ważne też są różnicowania regionalne. Oczywiście inna jest sytuacja Polaka z Grodzieńszczyzny skąd tylko „rzut kamieniem” do Macierzy, inna zaś Polaków mieszkających na wschodzie Białorusi, gdzie prawie w ogóle nie mówi się po polsku. Jednak coraz więcej osób mających polskie korzenie ma świadomość autochtonizmu. Wielu Polaków zamieszkujących Grodno i okolice z niechęcią reaguje na określanie ich mianem Polonii. Uważają, że termin ten odnosi się do osób, które opuściły ojczyznę emigrując do innych krajów. Oni zaś – mieszkańcy dawnych kresów Rzeczypospolitej nigdy nie opuszczali ziemi ojców, ziemi zamieszkiwanej przez ich przodków od wieków⁷². Dzięki uporczywej organicznej pracy wielu animatorów rośnie świadomość historyczna wśród reprezentantów polskiej mniejszości.

Jak już wcześniej wspomniano, zdecydowana większość polskiej mniejszości na Białorusi mieszka na Grodzieńszczyźnie. W stolicy regionu Polaków jest od 75 tys. (statystyki oficjalne) do ok. 150 tys. (według szacunków samej mniejszości). Stąd też wynika znaczenie tego miasta dla całej społeczności polskiej. Nic więc dziwnego, że to właśnie

⁷¹ L. Wątróbski, *Polacy mają duże perspektywy rozwojowe*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 13 oraz A. Dubikowski, *Abyśmy byli razem – rozmowa z prezesem Rady Naczelnej ZPB Konstantym Tarasewiczem*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.

⁷² Tę kwestię w sposób szczegółowy analizuje Hieronim Kubiak, *Polacy i Polonia w ZSRR: kwestie terminologiczne, periodyzacja, rozmieszczenie przestrzenne, szacunki ilościowe*, [w:] *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, H. Kubiak i in. (red.), Kraków 1992, s. 17.

w Grodnie, a nie w stołecznym Mińsku mieści się Zarząd Główny Związku Polaków na Białorusi. Życie kulturalne polskiej mniejszości na Białorusi koncentruje się wokół zarejestrowanych organizacji. Najważniejsze z nich to: Związek Polaków na Białorusi (ZPB)⁷³ oraz Polska Macierz Szkolna (PMS).

W kontekście prezentowanej tu problematyki szczególne miejsce przypada działającej od 1996 roku Polskiej Macierzy Szkolnej. U progu swojej działalności organizacja postawiła za cel „wychowanie młodego pokolenia na zasadach humanizmu, wartościach chrześcijańskich, polskiej kulturze i historii”⁷⁴. Stowarzyszeniem od lat kieruje Stanisław Sienkiewicz.



Teresa Kryszyn – Dyrektor Polskiej Macierzy Szkolnej na Białorusi

Aktywną młodzież pochodzącą ze środowiska polskiego zaczęło grupować Towarzystwo Młodzieży Polskiej (TMP), które powstało w 1994 roku z inicjatywy Witolda Kiewlaka. Towarzystwo zajmuje się zarówno działalnością społeczną jak i artystyczną. W jego ramach działa kabaret „Polonus”. Prezesem organizacji w 2004 roku był Aleksander Dworeckow⁷⁵. Towarzystwo powstało z przekształcenia Polskiego Klubu Młodzieży i Studentów, który rozpoczął działalność jako Klub Młodzieży Polskiej w kwietniu 1992 roku.

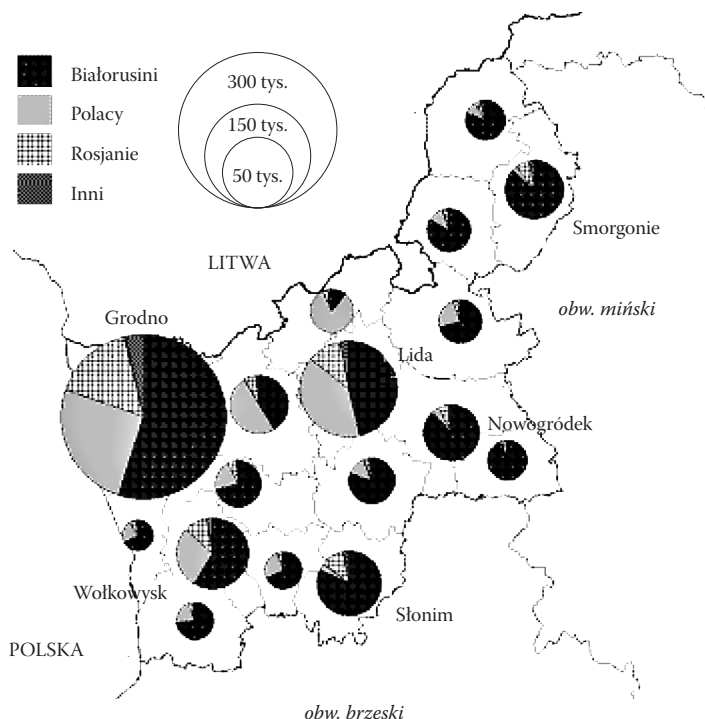
Bardzo istotną rolę odgrywają **Domy Polskie**, które istnieją w większych skupiskach Polaków. W 2004 roku było ich 16: w Baranowiczach, Borysowie, Brasławiu,

⁷³ Po zawirowaniach politycznych ostatnich lat działają dwie organizacje o nazwie Związek Polaków na Białorusi, jedna oficjalna powstała z nadania władz po zorganizowanych przez nie wyborach oraz druga uznawana przez stronę polską, kierowana przez działaczy wybranych w demokratycznych wyborach.

⁷⁴ W. Szewczak, *10 lat Macierzy*, „Słowo Ojczyście” 2006, nr 8.

⁷⁵ O. Karpuk, *Święto młodzieży zrzeszonej w TMP*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 21.

Rysunek 1. Zróżnicowanie narodowościowe rejonów obwodu grodzieńskiego w roku 1999



Źródło: M. Kowalski, *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce*, http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn – z dn. 16. 03. 2006

Grodnie, Iwieńcu, Lidzie, Mińsku, Mohylewie, Nieświeżu, Oszmianie, Pińsku, Porozowie, Szczuczynie, Wołkowysku, Witebsku. Znajdują się w nich szkoły społeczne, odbywają się próby zespołów i organizowane są różne imprezy zarówno dla miejscowej społeczności polskiej jak i wszystkich mieszkańców. Przed wybuchem kryzysu w stosunkach polsko-białoruskich w 2005 roku trwały starania o uruchomienie Domów Polskich w innych skupiskach Polaków m.in. w Słonimiu. Do jednych z najprężniejszych tego typu należy Dom Polski w Lidzie. W 2004 roku działało tu dziesięć⁷⁶ zespołów artystycznych – w tym osiem młodzieżowych i dwa seniorów, a w 2004 roku obchodzono już dwunasty z kolei Dzień Kultury Polskiej⁷⁷. Dom Polski w Witebsku od listopada 2002 roku nosi imię Jana Pawła II. Dzięki staraniom dyrektora Alicji Gałustowej w roku 2003 w różnego rodzaju zajęciach uczestniczyło w nim ponad dwustu miesz-

⁷⁶ I. Kulikowska, *Zgrani i życzliwi*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 27.

⁷⁷ I. Kulikowska, *Kultura wyodrębnia nas jako naród*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 17.

kańców miasta⁷⁸. Jednym z najdłużej działających jest Dom Polski w Baranowiczach. Istnieje od 1994 roku.

Życie kulturalne mniejszości polskiej po roku 1990

Swoisty renesans kultury polskiej na Białorusi w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku, zaowocował powstaniem licznych zespołów kultywujących w różnych formach polskie tradycje. Ich działalność skupia się głównie w powołanych do życia Domach Polskich, ale także w szkołach, w których nauczano języka polskiego oraz w dwu szkołach z polskim językiem nauczania w Grodnie i Wołkowysku. Według Konstantego Tarasewicza prezesa Rady Naczelnej ZPB na Białorusi, w 2004 roku działało ok. 80 polskich zespołów artystycznych. Twierdzi on, że „niektóre mają bardzo wysoki poziom (...) ale najważniejsze, że brzmi u nas polska pieśń. Sercem słyszymy melodie przodków, w których jest polski duch, nasz los i nadzieja”⁷⁹.

Do roku 1999 działalność kulturalna mniejszości polskiej była częściowo dofinansowywana przez władze w Mińsku. Od 1999 roku cała działalność jest finansowana ze środków własnych i funduszy pochodzących z Polski, czy też od Polonii z Europy Zachodniej. Poniżej zaprezentowano tych twórców – zespoły bądź pojedyncze osoby – których działalność została zarejestrowana na łamach tygodnika „Głos znad Niemna” w latach 2003-2005.

Literatura

Autorem, którego dzieła są prezentowane na ważnych dla społeczności Grodzieńszczyzny uroczystościach jest Leon Podlach. Napisał on m.in. sonety poświęcone Elizie Orzeszkowej⁸⁰. W „Głosie znad Niemna” opublikował także wiersz PIELGRZYM BOGA poświęcony Papieżowi Janowi Pawłowi II⁸¹. W 2004 roku reprezentował Polaków Grodzieńszczyzny na X Dniach Kultury Kresowej w Mrągowie⁸². Dzięki staraniom Podlaskiego Oddziału Stowarzyszenia Wspólnota Polska w 2006 roku w Białymstoku ukazał się tomik poety U PROGU OJCZYZNY⁸³. Jest on poświęcony niełatwym dziejom nadniemeńskiej ziemi. Wiersze przepełnione są miłością do małej ojczyzny i ludzi, którzy tworzyli jej historię. Tomik otwiera wiersz POLSKOŚĆ rozpoczynający się bardzo znamienymi słowami: „Czemu ta polskość – taka trudna/Jeśli traktować ją uczciwie”. We wsi Krysiewicze koło Wołkowyska mieszka poetka Leonarda Szycko. Jak napisano

⁷⁸ K. Starowojtowa, *Światło Domu Polskiego*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 24.

⁷⁹ A. Dubikowski, *Abyśmy byli razem – rozmowa z prezesem Rady Naczelnej ZPB Konstantym Tarasewiczem*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.

⁸⁰ I. Kulikowska, *W świecie znanej pisarki*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 4.

⁸¹ „Głos znad Niemna” 2005, nr 10.

⁸² I. Kulikowska, *X Festiwal Kultury Kresowej w Mrągowie*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 32.

⁸³ L. Podlach, *U progu Ojczyzny*, Podlaski Oddział Stowarzyszenia Wspólnota Polska, Białystok 2006.

w „Głosie znad Niemna” jej wiersze są przepełnione patriotyzmem i wiarą w polskiego ducha. Do takich należą m.in. utwory: ODEZWA, PIEŚŃ NIEWOLNICY i OJCZYŻNO, SPOWITA W KWITNĄCE JABŁONIE. O związku autorki z ziemią wołkowyską mówi opublikowany przez nią w tygodniku „Głos znad Niemna” wiersz WOŁKOWYSK⁸⁴. Z kolei w Bolcienikach mieszkał zmarły w 2004 roku poeta Michał Wołosewicz, autor wielu utworów poświęconych romantycznym losom Maryli Wereszczakówny i Adama Mickiewicza⁸⁵. Średnie pokolenie poetów reprezentuje pochodzący z Hoży pod Grodnem Jan Roman⁸⁶. W 2003 roku został zwolniony z pracy za niezależną działalność związkową. Wiersze pisze od 1986 roku. Tworzy zarówno po polsku, białorusku i rosyjsku. Jego poezja ukazywała się w niezależnej prasie białoruskiej.

Sztuki plastyczne

Od maja 1992 roku przy ZPB działa Towarzystwo Plastyków Polskich. W 2006 roku Towarzystwo liczyło 40 członków. Znaczącym dorobkiem może się pochwalić jego prezes Stanisław Kiczko⁸⁷ urodzony na Grodzieńszczyźnie, we wsi Świridy niedaleko Szczuczyna. Jego pierwsza wystawa miała miejsce w 1968 roku w Mińsku. Potem prace artysty eksponowano w wielu miejscach na Białorusi, a także w Rosji (Moskwa, Sankt Petersburg, Smoleńsk), w Polsce (m.in. Białystok, Warszawa), w Niemczech (Minden) oraz na Litwie (Poniewież). Od 1993 roku jest prezesem Towarzystwa Plastyków Polskich. Artysta znany jest jako malarz architektury sakralnej. Z pasją dokumentalisty uwiecznia na płótnach kościoły Grodzieńszczyzny i innych rejonów Białorusi. Trzy obrazy autorstwa Stanisława Kiczko znajdują się w Watykanie. Jeden z nich przedstawia św. Maksymiliana Kolbe na tle grodzieńskich kościołów, drugi to kopia Matki Bożej Kongregackiej z grodzieńskiej katedry, trzeci zaś to portret Adama Mickiewicza. Członkiem Towarzystwa Plastyków Polskich jest także metaloplastyk Henryk Januszkiewicz⁸⁸ oraz malarz Ryszard Dalkiewicz⁸⁹. Drugi z wymienionych artystów ukończył Akademię Sztuk Pięknych w Petersburgu. Z dziada pradziada jest grodnianinem. Jego ojciec był flisakiem, spławiał drewno Niemnem. Piękne nadniemeńskie krajobrazy na zawsze ukształtowały wrażliwość malarza. W swych pracach najczęściej prezentuje kresową przyrodę, ale także zabytki. Jego ulubione techniki to akryl, olej oraz akwabela. Artysta ma na swym koncie liczne wystawy w Polsce, jego obrazy znane są także w Kanadzie, Izraelu, Niemczech i Francji. Młodym zdolnym malarzem jest Andrzej

⁸⁴ F. Rozwadowski, *Poetka i patriotka*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 27.

⁸⁵ A. Krzysztofowicz, *O czyn szumią boklciennickie drzewa. Wieczór pamięci Michała Wołosewicza*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 35.

⁸⁶ Zob. *Kącik literacki*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 20.

⁸⁷ I. Kulikowska, *Skromność miarą talentu*, „Głos znad Niemna”, nr połączony 2003/52 i 2004/1.

⁸⁸ T. Zalewska, *Serce topiące metal. Jubileusz Henryka Januszkiewicza*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 3.

⁸⁹ I. Kulikowska, *Malarstwo to nie wszystko*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 14.

Filipowicz⁹⁰. Jego płótna prezentowane były na wystawie ZIEMIA OD INNYCH DROŻSZA zorganizowanej przez Związek Polaków na Białorusi w czerwcu 2005 roku. Tematem wystawy było przywiązanie do „małej ojczyzny”, ziemi ojców. Piękno przyrody Polesia wyczarowuje w swoich obrazach inna młoda zdolna artystka z Pińska Halina Węćławek. Jej prace były wystawiane nie tylko w rodzinnym mieście, ale także w Mińsku i Warszawie⁹¹. Do grona identyfikujących się z polskością malarzy należą także Wacław Sporski⁹², Henryk Januszkiewicz, Włodzimierz Błudnik i Mark Maksymowicz.

Muzyka

W 2004 roku jubileusz X-lecia istnienia obchodził chór „Głos znad Niemna”. Zespół to „głos Polaków (...) głos naszych pradziadów, dziadów i ojców, którzy tutaj żyli, pracowali, kochali, walczyli o niepodległość ojczyzny”⁹³. Chór powstał podczas I Zjazdu Grodnian w maju 1994 roku. Część jego członków należała wcześniej do chóru „Echo Grodna”. W ciągu 10 lat istnienia zespół dał 280 koncertów, w tym 116 w Polsce. Uczestniczył m.in. w uroczystościach otwarcia Polskiej Szkoły w Grodnie z udziałem premierów Polski i Białorusi. Dyrygentem zespołu jest Wiktor Adamowicz, odznaczony medalem „Zasłużony dla Kultury Polskiej”. Dzięki twórczości muzycznej dyrygenta i literackiej Ryszarda Kacynela „Głos znad Niemna” jest jedynym polskim chórem na Białorusi, który swój repertuar opiera głównie na własnej twórczości. Efektem współpracy Adamowicza i Kacynela są takie utwory jak: PIEŚŃ O GRODNIE, KOCHANY NIEMNIE, MOJA WARSZAWA, MOGIŁA W KURHANIE, PIEŚŃ FILARETÓW czy wreszcie KATYŃSKIE ŁZY. Jak pisze autor artykułu w tygodniku „Głos znad Niemna” te utwory, które zrodziły się w zespole, są najbardziej lubiane nie tylko przez słuchaczy, ale i przez wykonawców⁹⁴.

W dziedzinie muzyki wysoki poziom artystyczny reprezentuje zespół „Grodzieńskie Słowiki” działający w Państwowej Szkole Muzycznej w Grodnie. Jego założyciele i dyrygenci Alicja i Andrzej Binertowie w 2004 roku zostali wyróżnieni Brązową Statuetką dla najlepiej działających organizacji polonijnych na świecie przyznaną przez Klub Publicystów Polonijnych Stowarzyszenia Dziennikarzy Rzeczypospolitej Polskiej⁹⁵. W Mińsku przy tamtejszym oddziale ZPB istnieje chór „Polonez”. Jego dyrygentem jest Janina Bryczkowska⁹⁶. Z kolei w Putryszkach działają: chór dziecięcy „Cantate Dominum”, prowadzony przez Helenę Sakowicz, zespół „Kresowe Krasnoludki”, którym opiekuje się Helena Mieńszkowska, a także żeńska grupa wokalna pod kierunkiem Stanisławy

⁹⁰ A. Ułowicz, *Rzeczywistość urojona*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 20.

⁹¹ S. Pobiedzińska, *Nie potrafi nie malować*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 48.

⁹² H. Bohdan, *Wystawy*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 3.

⁹³ C. Waluk, *Głos znad błękitnego Niemna*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 20.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ R. Trzaska, *Umiejętna współpraca*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 18.

⁹⁶ A. Kirwiel, *Nadzieja, optymizm i wiara*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 18.

Zwolińskiej⁹⁷. W Lidzie istnieje chór dorosłych „Sybirak”⁹⁸. W 2004 roku brał on udział w Dniach Kultury Polskiej na Ukrainie. W Nowogródku występuje chór „Nowogródzczyzna”⁹⁹. Z kolei w Słonimiu działają chór „Credo” oraz orkiestra „Orfeon”¹⁰⁰, w Iwieńcu – zespół „Kresowianka”, w Baranowiczach – chór „Kraj rodzinny”, w Brześciu – chór „Zgoda”, w Lachowiczach – chór „Młode serca”, w Pińsku – chór „Wspomnienie”¹⁰¹, w Makarowcach – chór „Jutrzenka”¹⁰², a w Szczuczynie – chór „Promień”¹⁰³.

W Wołkowysku prowadzi działalność zespół „Sokoły” kierowany przez Tamarę Mikłaszewicz¹⁰⁴, zaś w Iwiu zespół „Iwianka” pod kierownictwem Józefa Janukowicza¹⁰⁵. Na Brasławszczyźnie istnieją następujące zespoły: w Widzach kierowane przez Alinę Nasyr „Polskie kwiaty”, w Dryświatach pod kierunkiem Tatiany Trydzieńskiej – „Dzwoneczki”, w Druji „Drujskie skrzypce” pod opieką artystyczną Walentyny Kozakiewicz oraz „Drujanie” kierowani przez Halinę Wąsowicz¹⁰⁶.

W Homlu według relacji prezesa oddziału ZPB w tym mieście¹⁰⁷ działają trzy zespoły „Strumyk” dla najmłodszych dzieci, „Nadzieja” – grupująca młodzież w wieku 10-14 lat, oraz „Aksamit”, w którym występuje młodzież od 15 do 20 lat. W stolicy Białorusi Mińsku działają aż cztery chóry: od 1996 roku „Czerwone Maki” kierowany od początku swego istnienia przez Irenę Parchejczuk, „Tęcza” prowadzony przez Tatianę Wołoszyn, „Polonez” pod kierownictwem Janiny Bryczkowskiej oraz Chór Piosenki Polskiej, którym dyryguje Janina Chwalko¹⁰⁸.

Od 1991 roku w Wasiliszkach Starych występuje zespół śpiewaczy „Odrodzenie”, którym kieruje Teresa Nasuto. Wykonuje on przede wszystkim piosenki ludowe z okolic Szczuczyna. Warto dodać, że utwory śpiewane przez zespół w większości są zbierane i rejestrowane przez członków chóru. Rok wcześniej niż „Odrodzenie” w Raduniu powstał zespół „Przyjaciółka”, prowadzony przez Walentynę Szyłko. Obydwie grupy reprezentowały Polaków z Białorusi na XXVII Jarmarku Folkloru w Węgorzewie¹⁰⁹.

⁹⁷ I. Kulikowska, *Czas szczególnie*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 3 oraz *Polacy bogactwem Białorusi*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 24.

⁹⁸ A. Usowicz, *Powitajmy maleńkiego*. XII Przegląd Zespołów Kolędniczych w Lidzie, „Głos znad Niemna” 2005, nr 5.

⁹⁹ O. Karpuk, *Rodzinny jubileusz*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 4.

¹⁰⁰ H. Bohdan, *Życz szczęścia całemu światu*. X Przegląd Zespołów Kolędniczych w Wołkowysku, „Głos znad Niemna” 2004, nr 6.

¹⁰¹ A. Bezzubow, *Kultura polska na Polesiu*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 42.

¹⁰² A. Bezzubow, *Muzyka oznacza przyjaźń*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 32.

¹⁰³ I. Kulikowska, *Odwieczna więź*; *Grodno-Białystok*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 47.

¹⁰⁴ K. Rogalska, A. Samiec, *Kresowe święto*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 11.

¹⁰⁵ „Głos znad Niemna” 2004, nr 31.

¹⁰⁶ A. Samiec, *Więź szacunku i przyjaźni*. XIII Festiwal Piosenki Polskiej w Brasławiu, „Głos znad Niemna” 2004, nr 40.

¹⁰⁷ A. Bezzubow, *Rozmowa z Sergiuszem Dutko – prezesem oddziału ZPB w Homlu*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 24.

¹⁰⁸ A. Dubikowski, *Nie sposób wszystkich wymienić – rozmowa z Oksaną Gołembowską kierowniczką Działu Kultury Związku Polaków na Białorusi*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 43.

¹⁰⁹ H. Bohdan, *W świecie sztuki ludowej*, XXVII Międzynarodowy Jarmark Folkloru w Węgorzewie, „Głos znad Niemna” 2004, nr 33.

Także w Raduniu istnieje chór „Raduńskie Słowiki” prowadzony przez Franciszka Gabisa¹¹⁰.

Wśród piosenkarzy, którzy aktywnie uczestniczą w polskim życiu muzycznym na Grodzieńszczyźnie warto wymienić Andrzeja Parmańczuka. Mimo młodego wieku uczestniczył on już w wielu festiwalach poza granicami Białorusi, m.in. na Litwie w Polsce, Rosji i Irlandii. Jest nie tylko zdolnym wykonawcą, ale także kompozytorem i autorem tekstów¹¹¹. Po śmierci Czesława Niemena wzrosło zainteresowanie artystą na jego rodzinnej Grodzieńszczyźnie. Przejawem tego był koncert zorganizowany w Lidzie w pierwszą rocznicę śmierci piosenkarza. Uczestnicy spotkania udali się następnie do Wasilizek Starych i uczestniczyli w uroczystości poświęcenia tablicy pamiątkowej w kościele parafialnym, miejscu chrztu Niemena¹¹². Wyrazem rosnącego zainteresowania polską piosenką estradową są organizowane konkursy. Np. w styczniu 2005 roku odbył się „Sopociński idol – 2005”, którego laureatem został uczeń 11 klasy Andrzej Konkol. Młodzi artyści wykonywali piosenki zespołów: „Elektryczne Gitary”, „Budka Suflera”, „Ich Troje”, „Łzy” oraz utwory Maryli Rodowicz, Jerzego Połomskiego czy Kaji Paschalskiej¹¹³. Związek Polaków na Białorusi przywiązuje dużą wagę do popularyzowania polskiej piosenki. Dowodem na to są cykliczne imprezy takie jak: Festiwal Piosenki Polskiej, Dziecięcy Festiwal Piosenki Polskiej oraz Konkurs Polskiej Piosenki Estradowej „Małwy”¹¹⁴. Od 1998 roku ZPB organizuje także Festiwal Polskiej Piosenki Estradowej.

Taniec

Jednym z najważniejszych polskich zespołów pieśni i tańca na Białorusi jest Polski Ludowy Zespół Pieśni i Tańca „Chabry” z Grodna prowadzony przez Eleonorę Waszko. Koncertuje on od 1995 roku. Zespół składa się z kapeli, grupy wokalne i tanecznej. Często występuje na Białorusi jak i poza jej granicami.

W Brześciu od 1992 roku działa zespół „Karolinka”, który prowadzą Jan i Walentyna Trzeciakowie¹¹⁵. Występował on wielokrotnie za granicą, w Polsce, Niemczech i Kanadzie. Działają w nim sekcje dla dzieci i dla dorosłych. Obydwie sekcje przygotowują odrębne programy. W Wołkowysku istnieje Zespół Pieśni i Tańca „Jutrzenka” kierowany przez Alicję Pokaczajło¹¹⁶. Dziecięcy zespół taneczny „Błyskawiczna” działa

¹¹⁰ I. Kulikowska, *Odwieczna więź: Grodno-Białystok*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 47.

¹¹¹ I. Kulikowska, *Małwy 2004*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 29.

¹¹² A. Załkowski, *Droga ku sławie*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 4.

¹¹³ T. Zaleska, *Rozśpiewany idol*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 5.

¹¹⁴ *Z programu rozwoju działalności w dziedzinie kultury przedstawionego na VI Zejeździe ZPB przez Oksanę Gołombowską*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 11.

¹¹⁵ A. Dubikowski, *Nie sposób wszystkich wymienić – rozmowa z Oksaną Gołombowską kierowniczką Działu Kultury Związku Polaków na Białorusi*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 43.

¹¹⁶ I. Kulikowska, *Polacy bogactwem Białorusi*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 24.



Zespół Pieśni i Tańca „Chabry” podczas tournée w Polsce

w Słonimiu. Prowadzi go Helena Turuk¹¹⁷. Natomiast w Lidzie miejscowa młodzież może uczestniczyć w pracy Zespołu Pieśni Tańca „Kresowe Zabawy”. Jego kierownikiem – od założenia w 1993 – jest Olga Łowkis. W Domu Polskim w Borysowie działa zespół taneczny „Słoneczko”. Jego animatorem jest Ała Niciejewska¹¹⁸. Zespół taneczny „Białe Skrzydła” prowadzony przez Wiktora Baranowicza od 1999 roku istnieje w Mołodecznie. Reprezentował Polaków mieszkających na Białorusi podczas X Festiwalu Kultury Kresowej w Mrągowie¹¹⁹. W Mozyrzu Aleksander Białocki prowadzi zespół pieśni i tańca „Mozyrzanka”, a w rejonie brasławskim w Dryświatach działa zespół pieśni i tańca „Wierzba” kierowany przez Emilię Szawełło, której w uznaniu zasług w propagowaniu kultury przodków minister kultury RP przyznał odznakę „Zasłużony dla kultury polskiej”.

Teatr

W maju 2004 roku zadebiutował kabaret „Polonez” działający przy Towarzystwie Młodzieży Polskiej. Zespół prowadzi Eugeniusz Kołodzin. Mimo krótkiego okresu istnienia, występował już w wielu imprezach tak na Białorusi jak i w Polsce. Na pytanie dziennikarza: Jakie znaczenie członkowie kabaretu nadają nazwie „Polonez”, z czym się kojarzy? – reżyser odpowiada: „Polonez jako taniec jest oznaką tradycji polskiej, a jednocześnie kojarzy się z nieustannym kroczeniem do przodu. Nazwa „Polonez” wskazuje na nowatorstwo w oparciu o tradycję. Staramy się udowodnić, że kultura polska to

¹¹⁷ A. Dubikowski, *Zawsze jestem z dziećmi*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.

¹¹⁸ A. Bezzubow, *Patron polskich dzieci*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 16.

¹¹⁹ I. Kulikowska, *X Festiwal Kultury Kresowej w Mrągowie*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 32.

nie tylko folklor¹²⁰. Do aktywności teatralnej można zaliczyć także przygotowywane w wielu miejscach jasełka. Na przykład w styczniu 2005 roku w szkole w Porzeczu, dzieci uczęszczające na lekcje języka polskiego wraz ze swoimi nauczycielami przygotowały jasełka, które wyróżniały się wykorzystaniem elementów z historii Polski. Obok postaci biblijnych w przedstawieniu pojawili się oficerowie polegli w Katyniu, czy też powstańcy warszawscy¹²¹. Szczególne jasełka – albowiem przygotowane w dwu wersjach językowych polskiej i białoruskiej – zrealizował teatr amatorski z Wołpy. Zespół prowadzony przez nauczycielkę historii oraz języka angielskiego Marynę Żybartowicz, co roku bierze udział w Parafiadzie odbywającej się w Warszawie. W 2004 roku młodzi artyści zajęli w imprezie pierwsze miejsce prezentując sztukę MARIA MAGDALENA. Z kolei inny ich spektakl SYN MARNOTRAWNY został wyemitowany w TV Grodno¹²².

W wielu szkołach istnieją bądź istniały teatryki, w których prezentowano minispektakle w języku polskim. Taki zespół istnieje m.in. w Hołowiczpolu. Jego kierownikiem od 1997 roku jest nauczycielka języka polskiego Janina Ostap. W Sopoćkiniach podobny teatrzyk prowadzi od 1999 roku Wilma Łukowicz, a w Baranowiczach – Magdalena Michałek. Na V Przeglądzie Małych Form Teatralnych, który odbył się w Grodnie w 2004 roku oprócz wyżej wymienionych zespołów, miniatury teatralne prezentowały teatryki z Borysowa, Piasków, Porzecza, Radunia, Brzozówki oraz Witebska i Mińska¹²³. W Domu Kultury w Raduniu działa teatrzyk „Ziarenko”, z którym pracuje Maryna Tomkiewicz¹²⁴, zaś w Domu Polskim w Lidzie istnieje teatrzyk „Kleks”¹²⁵. W Rubieżewiczach na Mińszczyźnie działa też Polski Teatr Młodego Aktora, który prowadzi od 1990 roku Nelli Grigoriewa¹²⁶. W zorganizowanym w Lidzie w styczniu 2005 roku XII Przeglądzie Zespołów Kolędniczych w Lidzie udział wzięło osiem zespołów. Wśród nich były „Słowianeczki” i „Anżelika” z Lidy, Kopciuszek z „Kopciówki” oraz „Perełki” z Polskiej Szkoły w Grodnie¹²⁷.

Prasa

Wszelkie poczynania społeczności polskiej ostatnich kilkunastu lat skrzętnie rejestrowane były w polskojęzycznej prasie. Najważniejszym czasopismem środowiska polskiego na Białorusi do 2005 roku był „Głos znad Niemna”, organ Związku Polaków na Białorusi. Gazeta wychodziła od 3 grudnia 1989 roku, rejestrując przede wszystkim

¹²⁰ A. Usowicz, *Poloneza czas zacząć – wywiad z Eugeniuszem Kołodzinem reżyserem kabaretu „Polonez”*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 2.

¹²¹ *Kronika ZPB*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 2.

¹²² T. Zaleska, *Blask gwiazd. Sukces teatru amatorskiego z Wołpy*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 3.

¹²³ I. Kulikowska, *Polskie słowo na deskach teatralnych*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.

¹²⁴ A. Bezzubow, *Impuls do nauki. Koncert na rozpoczęcie roku szkolnego*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 36.

¹²⁵ P. Kuźmicz, *Wieczór w Teatrze Polskim*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 47.

¹²⁶ A. Bezzubow, *Patron polskich dzieci*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 16.

¹²⁷ A. Usowicz, *Powitajmy małego. XII Przegląd Zespołów Kolędniczych w Lidzie*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 5.

wszystkie najważniejsze fakty z życia polskiej społeczności. Starła się także prezentować istotne wydarzenia zarówno na Białorusi, w Polsce i na świecie. Była ważnym ośrodkiem opiniotwórczym. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych jej nakład osiągnął 8000 egzemplarzy. W redakcji pracowało wówczas 16 osób¹²⁸. Później nastąpił regres, aż do poważnych perturbacji w roku 2005 związanych z podziałem w ZPB. Kilka numerów *Głosu* wydano wówczas w konspiracji poza granicami Białorusi. W połowie 2005 nakład tygodnika sięgał jeszcze 6500 egzemplarzy, co było liczbą znaczącą jak na warunki białoruskie. Gazeta posiadała też wersję internetową. Niestety wydarzenia związane z podziałem Związku Polaków na Białorusi doprowadziły do upadku pisma jako tytułu niezależnego, a w efekcie utratę czytelników i spadek znaczenia. Oficjalny „Głos znad Niemna” stał się tubą propagandową lojalnych wobec władz struktur ZPB. Jednym z najdłużej wychodzących polskich czasopism na Białorusi jest także „Magazyn Polski”. Pismo jest kwartalnikiem i po raz pierwszy ujrzało światło dzienne w 1992 roku. Także ten periodyk wychodził pod egidą Związku Polaków na Białorusi. W okresie od 1992 do 2005 roku na łamach czasopisma ukazywały się publikacje zarówno autorów zamieszkałych na Białorusi jak i zaproszonych z Polski. Dominowała w nich tematyka historyczna oraz związana z aktywnością społeczną i kulturalną Polaków na Białorusi.

„Słowo Ojczyste” jest organem Polskiej Macierzy Szkolnej. Pismo w większości zawiera materiały metodyczne do nauczania języka polskiego oraz edukacji regionalnej. Dokumentuje działalność drugiej co do wielkości – po ZPB – organizacji mniejszości polskiej. Pismo finansują Senat Rzeczypospolitej Polskiej oraz Fundacja „Pomoc Polakom na Wschodzie”. Redaktorem periodyku jest Irena Czerniak.

Do jednych z najmłodszych pism należy „Głos Polesia”, biuletyn Oddziału ZPB w Brześciu, który po raz pierwszy ukazał się dopiero w 2004 roku. Pismo wychodzi w dwu językach: polskim i białoruskim i zawiera materiały o tematyce społeczno-historycznej oraz liczne wywiady. Jego redaktorem naczelnym jest Alina Jaroszewicz. Na I Wystawie Prasy Polonijnej, która odbyła się w październiku 2004 roku we Francji, Białoruś reprezentowały: „Głos znad Niemna”, „Magazyn Polski”, „Słowo Ojczyste” i „Polskie Słowo z Baranowicz”¹²⁹. Dynamiczny rozwój życia kulturalnego i społecznego mniejszości polskiej spowodował, że w większych miastach zaczęto wydawać polskie gazety. Część z nich ukazywała się bardzo krótko. Tytuły niektórych z nich istniejących jeszcze kilka lat temu wymienia J. Nikitorowicz¹³⁰.

¹²⁸ A. Dubikowski, *Wiele można osiągnąć. Rozmowa z Tadeuszem Gawinem, prezesem Związku Polaków na Białorusi w latach 1988-2000*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 13.

¹²⁹ http://WWW.nasza-gazetka.com/Menu_Polonia/Schweiz/Stella/text02a.htm dostęp dnia 21. 02. 2006

¹³⁰ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 35.

Przykłady ochrony spuścizny materialnej oraz zachowywania elementów tradycji w działaniach społeczności polskiej na Grodzieńszczyźnie

Ważnym elementem tradycji jest pamięć historyczna. W trudnych czasach ostatnich dziesięcioleci wiele osób z poświęceniem ratowało materialne świadectwa polskiej kultury Grodzieńszczyzny. Jedną z nich była Waleria Borewicz opiekunka mogił na katolickim cmentarzu farnym w Grodnie. Aż do swojej śmierci w 1991 roku ratowała przed zniszczeniem groby polskich żołnierzy poległych w bitwach 1919 i 1920 roku¹³¹. W ciągu kilku powojennych dziesięcioleci dbałość o dziedzictwo przeszłości stanowiła jedną z nielicznych form kultywowania związku z kulturą przodków. Wymagało to jednak ogromnej determinacji i poświęcenia. Całe szczęście znaleźli się Polacy – rdzenni mieszkańcy Grodzieńszczyzny – którzy zaangażowali się w ratowanie zabytków, świadectwa dawnej świetności tych ziem. Jednym z nich jest Włodzimierz Głaz od lat zabiegający o odrestaurowanie popadającego w ruinę pałacu Druckich-Lubeckich w Szczuczynie¹³². W sytuacji intensywnego rugowania z tych ziem wszelkich śladów polskości, poczynania związane z ratowaniem pozostałych pamiątek często wymagały nie tylko ogromnego zaangażowania, ale także pomysowości. Przykładem takiej postawy może być Antoni Januszkiewicz, organista w kościele farnym w Lidzie, który uratował siedem sztandarów różnych polskich przedwojennych organizacji. Sztandary były przechowywane na poddaszu kościoła. Kiedy zaufani ludzie powiadomili rodzinę Januszkiewiczów, że w kościele będzie rewizja, organista postanowił je ocalić. Owijając się w sztandar kolejno przeniósł każdy z nich do mieszkania, a następnie umieścił je w kryjówce w ścianie i wykleił pokój tapetą. Podczas trzech rewizji nie znaleziono sztandarów. Dzięki temu przetrwały one najcięższe czasy. Światło dzienne ujrzaly dopiero w 1992 roku podczas zjazdu lidzian¹³³.

Ważne elementy tradycji związane są z rokiem obrzędowym. Charakterystyczne są obchody *Nocy Świętojańskiej*. Jak zaznaczono w „Głosie znad Niemna”, od 1995 roku Polacy z Grodzieńszczyzny zbierają się nad brzegiem Niemna, aby obchodzić *Noc Świętojańską*. Zwykle impreza odbywała się w Grodnie. W 2005 roku w związku z zakazem wydanym przez władze przeniesiono ją do Bohatyrowicz. Kultuwując stare obyczaje nad brzegiem rzeki pali się ogromne ogniska, puszcza się wianki a dziewczęta wypowiadają następujące słowa: „mój wianeczku, mój spleciony,/płyńże sobie w świata strony/ Niech cię płomień chroni od zguby,/tak by znalazł mnie mój luby”¹³⁴. Puszczenie wianków poprzedzał koncert, który odbył się w symbolicznym miejscu, na otoczonej lasem łące, przy grobie powstańców z 1863 roku. Tę zanikającą w Polsce tradycję reaktywowano na Grodzieńszczyźnie zapewne nie bez związku z Nocą Kupały, ważnym elementem tradycji białoruskiej i ukraińskiej. Można tu dostrzec próbę nadania narodowego kontekstu jednemu z najstarszych słowiańskich obrzędów.

¹³¹ W. Renikowa, *Z dziejów Grodna...*, op. cit., s. 24,

¹³² A. Bezzubow, *Samotny pałac*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 19.

¹³³ A. Jakowlew, *Lidzki organista*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 9.

¹³⁴ I. Todryk, *Święto Jana na Urbana*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 20.

Ważnym, charakterystycznym elementem tradycji jest także nadawanie imion. W wielu sytuacjach mieszkający na Białorusi Polacy podkreślają, że imiona stanowią istotny atrybut ich tożsamości. Oczywiście jak zawsze mamy tu do czynienia z wypadkową aktualnej mody, zachowań akomodacyjnych oraz zachowań o charakterze *stricte* tożsamościowym. Część osób bardzo zdecydowanie podkreśla, że to właśnie imiona stanowią ważny element tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Jedną z takich osób jest Walentyna Wasilko¹³⁵. W relacji na temat swojej tożsamości przytoczonej na łamach „Głosu znad Niemna” napisała ona: „Nazwisko mam teraz rosyjskie, urodziłam się koło Mińska, narodowość polską wykreślili mi z dokumentów jeszcze w dalekim 1956 roku. Język polski znam tylko na poziomie porozumiewania się, choć modłę się wyłącznie po polsku. Chyba, że rozstrzelanie mojego ojca w roku 1937 jako agenta „pańskiej” Polski daje mi prawo do nazywania się Polką, a jeszcze imiona moich krewnych, które brzmią jak muzyka: Edward, Genowefa, Julian, Witold, Franciszek, Ewelina oraz napisy na nagrobkach moich bliskich”. Wypowiedzi w podobnym duchu przywołuje także I. Kabzińska. Jedną z jej rozmówczyń, mieszkanka Bieniakoń stwierdziła, że jej wnuk „powinien nosić polskie imię: Józef, Michał albo Kazimierz, ale dali mu po rusku – Dima. (...) Teraz ruskie imiona dają. Czemu tak? U mnie był Jurek, Wacik, Józik, Helena. Ksiądz mówił, że tu [w Bieniakoniach] są Polacy, bo imiona – całe rodziny – polskie”¹³⁶. Jak zauważa autorka tekstu, wypowiedź ta świadczy z jednej strony o kontynuowaniu tradycji, z drugiej zaś o uświadamianiu sobie przez mieszkańców, że imię jest jednym z ważnych instrumentów w walce z asymilacją.

Szkolnictwo polskie na Grodzieńszczyźnie

Już na początku odradzania się polskiego życia na Białorusi za jedną z najważniejszych uznano kwestię nauczania języka ojczystego. Sprawa nie była łatwa, gdyż do idei nauczania języka polskiego w szkołach nie byli początkowo przekonani sami Polacy¹³⁷. Jednak wysiłki działaczy przynosiły w wielu miejscach upragnione rezultaty. Tak oto ostatnia dekada minionego wieku była czasem prób odradzania szkolnictwa polskiego na Białorusi a zwłaszcza na Grodzieńszczyźnie. W roku 1988 w pionierskiej Lidzie ruszyła nauka języka polskiego w trudnych warunkach w nieprzystosowanych do tego celu pomieszczeniach klubu „Energetyk”. W roku 1989 władze zezwoliły na naukę języka polskiego w szkołach jako przedmiotu nadobowiązkowego. W 1991 roku język polski wykładano już w dwóch gimnazjach białoruskich. W 1992 roku w miastach obwodu grodzieńskiego i w Brześciu utworzono pięć klas z polskim językiem wykładowym. W tym samym roku w szesnastu szkołach wprowadzono fakultatywnie nauczanie języka.

¹³⁵ W. Wasilko (Wojna), *Imiona jak muzyka*, „Głos znad Niemna”, 2004, nr 43.

¹³⁶ I. Kabzińska, *Język jako wyznacznik tożsamości. Kto jest Polakiem na Białorusi?*, „Magazyn Polski” 1992, nr 3.

¹³⁷ Piszą o tym Aleksander Kołyszko i Janina Maciuk, *Oświata polska na Ziemi Lidzkiej*, [w:] *Jak Feniks z popiołów. Polacy na Ziemi Lidzkiej w latach 1987-1997*, A. Kołyszko (red.), Towarzystwo Kultury Polskiej Ziemi Lidzkiej, Lida 1997, s. 41.

Pod koniec dekady otwarte zostały polskie szkoły w Grodnie i Wołkowysku. Zorganizowano społeczne szkoły polskie przy Domach Polskich. W wielu szkołach uczy się języka polskiego jako dodatkowego przedmiotu. Według Konstantego Tarasewicza prezesa Rady Naczelnej Związku Polaków na Białorusi w 2004 roku języka polskiego uczyło się ponad 21 tysięcy dzieci i młodzieży¹³⁸. I wreszcie po długich staraniach otwarte zostały zbudowane od podstaw i ufundowane przez Polaków z Macierzy dwie szkoły średnie z polskim językiem nauczania w Grodnie i w Wołkowysku. Starania o uruchomienie innych, przede wszystkim w Lidzie, nie przyniosły oczekiwanych efektów. Ochłodzenie stosunków polsko-białoruskich w połowie pierwszej dekady XXI wieku ostatecznie „zamraża” rozwój polskiego szkolnictwa na Białorusi.

Absolwenci istniejących szkół polskich, a także osoby uczące się języka polskiego w innych placówkach stanowią stosunkowo liczne grono ubiegających się o stypendia rządu polskiego i studia w Polsce. Na Białorusi organizowane są egzaminy, na które składają się test z języka polskiego oraz test z przedmiotu kierunkowego. Osoby, które wypadną w nich najlepiej otrzymują stypendia¹³⁹. Pozostali mogą studiować w Polsce, ale muszą sami ponosić związane z tym koszty. Jednak w roku 2005 liczba stypendiów dramatycznie spadła do 15 z 50 w latach ubiegłych¹⁴⁰. Warto dodać, że w Grodnie organizowany jest konkurs o tytuł Mistrza Ortografii Polskiej. W 2004 roku w jego finale uczestniczyło 240 osób¹⁴¹. W ewidentny sposób świadczy to o rosnącej liczbie osób dobrze znających język swoich przodków.

Szkoły z polskim językiem nauczania

Obecnie na Białorusi działają tylko dwie szkoły średnie z polskim językiem nauczania. To niewiele na tak liczną mniejszość. Ale warto też zauważyć, że na całej Białorusi nie ma ani jednej szkoły średniej z białoruskim językiem wykładowym.

Szkoła Średnia nr 36 w Grodnie z polskim językiem nauczania została otwarta w 1996 roku. Uroczysta inauguracja w pierwszej po kilku dziesięcioleciach polskiej szkole na Białorusi miała miejsce 26 września 1996 roku. Uczestniczyli w niej premierzy Polski i Białorusi oraz absolwenci ostatniej polskiej szkoły w Grodnie zamkniętej przez władze w 1948 roku. Do roku 2006 szkołę ukończyło 176 absolwentów. Zdecydowana większość z nich (63,6%) podjęła studia w Polsce.

W roku szkolnym 2004/2005 do placówki uczęszczało 381 uczniów. Szkoła grodzieńska jest jednocześnie centrum kultury polskiej, organizatorem lub współorganizatorem imprez przeznaczonych dla całej społeczności polskiej. Odbywają się w niej m.in. wystawy prezentujące prace polskich artystów. Regularnie mają tu także miej-

¹³⁸ A. Dubikowski, *Abyśmy byli razem – rozmowa z prezesem Rady Naczelnej ZPB Konstantym Tarasewiczem*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.

¹³⁹ T. Zaleska, *Gorączka egzaminacyjna. Grodzieńska rekrutacja na studia w Polsce*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 20.

¹⁴⁰ T. Zaleska, *Do wiadomości startujących*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 9.

¹⁴¹ T. Zaleska, *Klasówka z polskiego*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 17.

Tabela 2. Absolwenci Szkoły Średniej nr 36 w Grodnie z polskim językiem nauczania

Rok szkolny	absolwenci	Podjęte studia na Białorusi lub w Rosji		Podjęte studia w Polsce		Podjęta nauka w szkołach zawodowych		Nie podjęta dalsza nauka	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
2001-2002	32	2	6,2	29	90,7	1	3,1	0	0
2002-2003	54	11	18,5	34	63,0	8	16,7	1	1,8
2003-2004	33	10	30,3	14	42,4	9	27,3	0	0
2004-2005	31	5	16,1	16	51,6	9	25,8	1	6,5
2005-2006	26	4	15,4	19	73,1	2	7,7	1	3,8
Razem	176	32	18,2	112	63,6	29	16,5	3	1,7

Dane uzyskane w dyrekcji szkoły

sce konkursy, warsztaty, przeglądy zespołów kołędniczych, festiwale piosenki religijnej. W budynku szkoły działa także Szkoła Społeczna Związku Polaków na Białorusi.

Według dyrektora placówki, Reginy Guleckiej w związku z reformą szkolnictwa białoruskiego szkoła przyjmuje obecnie także dzieci, które przez pierwsze 4 lata nauki uczyły się do innych placówek, ucząc się tam języka polskiego. Dla tych dzieci większość przedmiotów jest prowadzona po polsku, natomiast przedmioty z zakresu nauk ścisłych w języku państwowym, czyli po rosyjsku. Dla uczniów chcących uczyć się po polsku także przedmiotów ścisłych są zorganizowane zajęcia w oddzielnych grupach¹⁴².

Druga szkoła z polskim językiem nauczania mieści się w Wołkowysku. Uroczyste otwarcie polskiej szkoły w tym mieście miało miejsce w październiku 1999 roku¹⁴³. Placówka dysponuje wspaniałe wyposażonymi pracownikami, w tym pracownią do informatyki, oraz bogatą bibliotekę. W 2004 roku w szkole pracowało 27 nauczycieli, w tym 3 z Polski (polonistka i dwie nauczycielki nauczania początkowego). W szkole uczy się około dwustu uczniów (w roku szkolnym 2004/2005 – 197 uczniów). Działają oni w zespole artystycznym „Sokoły” oraz w klubie sportowym „Sokół”. W murach szkoły regularnie odbywają się uroczystości z okazji świąt narodowych i religijnych.

Szkoły społeczne

Innym typem placówki, w którym odbywa się nauka języka przodków jest szkoła społeczna. Polskie szkoły społeczne działają przy Domach Polskich w Nowogródku¹⁴⁴, Słonimiu¹⁴⁵, Lidzie, Szczuczynie, Baranowiczach¹⁴⁶ i Mińsku¹⁴⁷. W Grodnie szkoły

¹⁴² R. Gulecka, *Centrum edukacji polskiej dla dzieci*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 3.

¹⁴³ H. Bohdan, *Szkoła czułych serc*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 25.

¹⁴⁴ O. Karpuk, *Rodziny jubileusz*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 4.

¹⁴⁵ H. Bohdan, *Życz szczęścia całemu światu. X Przegląd Zespołów Kołędniczych w Wołkowysku*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 6.

¹⁴⁶ A. Borys, *Widoczne osiągnięcia Polskiej Szkoły Społecznej im. T. Rejtana w Baranowiczach*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 22.

¹⁴⁷ R. Zaleska, *Mińsk*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 10.

społeczne prowadzą zarówno Związek Polaków na Białorusi jak i Polska Macierz Szkolna.

Szkoła Społeczna im. Ludwika Narbutta w Lidzie¹⁴⁸ powstała w 1996 roku. Początkowo zajęcia odbywały się w wynajętych pomieszczeniach miejscowego technikum. Lekcje prowadziły nauczycielki z Białegostoku. Po roku zajęcia przeniesiono do nowocześnie wyposażonych pomieszczeń nowo otwartego Domu Polskiego. Celem szkoły nie była tylko nauka języka polskiego, szerzenie wiedzy z zakresu literatury polskiej i historii wśród uczniów, ale także rozwój i krzewienie kultury wśród całej polskiej społeczności w Lidzie. W szkole prowadzone są zajęcia dla dorosłych, ale także dla dzieci w wieku przedszkolnym. Zajęcia w sobotnim przedszkolu prowadzi utalentowana nauczycielka Żanna Andziulewicz. W roku szkolnym 2004/2005 z nauki w Polskiej Szkole Społecznej w Lidzie korzystało 190 uczniów.

W Grodnie Szkoła Społeczna przy ZPB funkcjonuje w Polskiej Szkole Średniej przy ul. Kurczatowa. Dyrektorem szkoły jest Anżelika Orechwo. Uczniami są osoby, które chcą nauczyć się języka polskiego, poznać polską literaturę i historię. W roku szkolnym 2004/2005 było ich 145. W wyższych klasach prowadzone są także lekcje z matematyki i geografii. Zajęcia prowadzi trzech nauczycieli z Polski oraz dwie osoby, które ukończyły studia w Polsce. Lekcje odbywają się od środy do niedzieli włącznie. Młodzi ludzie poświęcają swój wolny czas na dodatkową naukę, gdyż w większości marzą o studiach w Polsce. Chociaż według opinii dyrektora szkoły w ostatnim czasie można zaobserwować zmniejszenie zainteresowania studiami w Polsce, spowodowane ograniczeniem ilości stypendiów rządu polskiego¹⁴⁹.

Inne Polskie Szkoły Społeczne funkcjonują w niewielkim 16-tysięcznym Szczuczynie gdzie do polskości przynajmniej się prawie 70% mieszkańców¹⁵⁰ oraz w Słonimiu¹⁵¹. Na zajęcia z języka polskiego uczęszczają zasadniczo dzieci pochodzące z polskich rodzin. Ale coraz częściej uczą się w nich także dzieci z rodzin białoruskich¹⁵². Charakterystyczna jest wypowiedź Katarzyny, uczennicy 9 klasy w Polskiej Społecznej Szkole przy ZPB w Grodnie: „Uczę się języka polskiego, poznaję polską literaturę, historię, bo chcę lepiej poznać język i kulturę naszych sąsiadów. Miewam też myśli o tym, że znajomość polskiego może otworzyć mi drogę do Europy”¹⁵³.

¹⁴⁸ L. Soroko, *Witajcie wakacje*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23 oraz I. Kulikowska, *Kultura wyodrębnia nas jako naród*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 17.

¹⁴⁹ A. Dubikowski, *Nie traćcie zapalu. Rozmowa z Anżeliką Orechwo, dyrektorem Polskiej Szkoły Społecznej przy ZPB*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 41.

¹⁵⁰ D. Antonowicz, *Zmiana programu*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 41.

¹⁵¹ M. Kisielowa, *Nasza pamięć, nasza dumą*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 45.

¹⁵² Potwierdza to m.in. wypowiedź I. Baranowej nauczycielki j. polskiego w Gnieźnie zamieszczona w: R. Karaczun, *Znajdziemy czas dla wszystkich. Placówki oświatowe w rejonie wołkowyskim*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 51.

¹⁵³ A. Krzysztofowicz, *Kolejny rok nauki*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 38.

Inne formy nauczania języka polskiego

Coraz częściej naukę języka polskiego rozpoczyna się już w przedszkolu. Grupy z nauką polskiego istnieją w większości przedszkoli w Grodnie¹⁵⁴. W Przedszkolu nr 23 zajęcia prowadzi Tatiana Kierwiak. Języka przodków uczy się w tym przedszkolu 25 dzieci, podzielonych na trzy grupy wiekowe. Maluchy rozpoczynają naukę od podstaw. Celem nauczania jest umiejętność swobodnego wypowiedzania się w obrębie tematów dotyczących codziennych sytuacji oraz prowadzenia prostych konwersacji. Dzieci uczą się też na pamięć polskich wierszyków oraz śpiewają polskie piosenki. Sporo uwagi poświęca się na ćwiczenia fonetyczne realizowane w formie zabawy.

Ale także poza Grodnem nauczanie języka polskiego w przedszkolach jest coraz częstsze. Między innymi w Wołkowysku w Przedszkolu nr 1 naukę polskiego prowadzi Teresa Peczeko i Alina Lewowicka¹⁵⁵, w Zabłociu w 2003 roku pracę w tym zakresie zaczęła Regina Czapla. Naukę języka polskiego rozpoczęło wówczas 40 dzieci¹⁵⁶. Języka przodków uczą się także dzieci w Przedszkolach nr 3 i nr 9 w Słonimiu¹⁵⁷.

Teresa Horodnowicz uczy języka polskiego w szkole w Łojkach¹⁵⁸. Pierwszą placówką w rejonie wołkowyskim, w której wprowadzono naukę języka polskiego była szkoła w Szydłowicach. W roku 2005 polskiego uczyła się większość ze 130 jej uczniów¹⁵⁹. W Słonimiu w 2005 roku języka polskiego uczyło się 350 osób. Zainteresowanie zajęciami jest duże, bowiem chęć pobierania nauki w projektowanej polskiej szkole wyraziło aż 800 osób¹⁶⁰. W szkole w Dzitwie koło Lidy język polski jest nauczany jako drugi język obcy¹⁶¹. W Mińsku w różnych formach naukę języka polskiego pobierało w 2004 roku 1814 dzieci¹⁶². W szkole w Wiszniewie (obwód miński) języka polskiego w 2004 roku uczyło się ponad 80 dzieci¹⁶³. W wielu placówkach organizowana jest nauka języka polskiego jako przedmiotu, czyli formalnie jako języka obcego, albo też jako zajęcia fakultatywnego.¹⁶⁴ Poziom tych zajęć często jednak jest powodem narzekania. Przykładem jest wypowiedź Marii Ejsmont¹⁶⁵:

W dwunastu szkołach Grodna język polski nie jest wykładany w żadnej formie. Reszta szkół proponuje zajęcia w kółkach lub fakultatywach. Zazwyczaj w szko-

¹⁵⁴ A. Usowicz, *Nauka rozpoczyna się w przedszkolu*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.

¹⁵⁵ R. Karaczun, *Znajdziemy czas dla wszystkich. Placówki oświatowe w rejonie wołkowyskim*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 51.

¹⁵⁶ O. Karpuk, *Wspólna sprawa*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 50.

¹⁵⁷ H. Pietrakowa, *Cud niezwykłej nocy*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 6.

¹⁵⁸ I. Kulikowska, *Odrodzić naukę języka polskiego*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.

¹⁵⁹ T. Zaleska, *Przyjmując kołędników*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 3.

¹⁶⁰ A. Dubikowski, *Zawsze jestem z dziećmi*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.

¹⁶¹ A. Usowicz, *Drogą ewolucji. Rozmowa z Izabelą Tyrki, prezes Rejonowego Oddziału ZPB w Lidzie*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 8.

¹⁶² R. Jasiński, *Była pierwsza*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.

¹⁶³ A. Bezzubow, *Patron polskich dzieci*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 16.

¹⁶⁴ Szkoły, w których uczy się języka polskiego w formie zajęć fakultatywnych działają m.in. w Gudojgach – rejon ostrowiecki, („Głos znad Niemna” 2005 nr 9).

¹⁶⁵ M. Ejsmont, *Dbajmy o mowę ojczystą*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 34.

łach ogólnokształcących kółka są dodatkową formą rozwijania różnorodnych zdolności uczniów. Proponuje się im uczęszczać na zajęcia w kółkach: tańca, rysunku, teatralnym, a teraz jeszcze języka polskiego. Istnieją także fakultatywy, na których zazwyczaj dzieci mogły uzupełnić i ugruntować wiedzę z fizyki, chemii lub biologii. W przypadku języka polskiego taka forma chyba się nie sprawdza, skoro uczniowie nie uczą się go ani na zajęciach programowych, ani w rodzinie. Na tych zajęciach można nauczyć czytać, trochę pisać i rozumieć, ale nie ma cudów — w ciągu godziny tygodniowo nie da się nauczyć poprawnie rozmawiać. Skutki takiej sytuacji można zaobserwować np. w kościele. Podczas mszy dla dzieci, w trakcie kazania, ksiądz zadał dzieciom jedenaście pytań po polsku i otrzymał tylko jedną odpowiedź w tym języku. Reszta dzieci odpowiadała po rosyjsku lub tak zwaną „trasianką”.

Podobną opinię co do efektywności zajęć fakultatywnych z języka polskiego wyraził A. Krętowski, Konsul Generalny RP na II Polskim Forum Oświatowym, które miało miejsce w listopadzie 2004 roku w Grodnie. W jego wypowiedzi znalazł się następujący fragment:

forma fakultatywna nie zawsze jest odpowiednia. Wiąże się to z brakiem poważnego stosunku do zajęć pozalekcyjnych ze strony rodziców i dzieci. Istnieje więc potrzeba inspirowania rodziców do składania podań o nauczanie języka polskiego jako przedmiotu¹⁶⁶.

Rozwój polskiego szkolnictwa na Białorusi przez wielu kojarzony jest przede wszystkim ze staraniami o otwarcie kolejnych szkół polskich w takich miastach jak Mińsk, Brześć, Lida, Szczuczyn czy Werenowo¹⁶⁷. Jednak skupianie uwagi tylko na szkołach z polskim językiem nauczania może być błędem. Wyraźnie wskazują na to sami mieszkający na Białorusi Polacy¹⁶⁸:

Można słyszeć, że maleje motywacja do uczenia się języka polskiego. Nic dziwnego. Całą uwagę poświęca się dwóm istniejącym szkołom polskim i tym, które być może kiedyś powstaną. Polskie szkoły w rozumieniu większości ludzi są przepustką na studia w Polsce. Ale nie wszyscy chcą i mogą tam studiować. Wystarczającą motywacją powinno być to, że dzieci pochodzą z polskich rodzin, że ich dziadkowie rozmawiali w języku polskim. Jeżeli sytuacja szkolnictwa polskiego na Białorusi nie zmieni się, to istnienie organizacji polskich wkrótce nie będzie miało sensu. Polska oświata na Białorusi to nie tylko polskie szkoły w Grodnie i Wołkowysku. (...)

Na dzień dzisiejszy na Grodzieńszczyźnie ok. 2 tys. dzieci uczy się języka polskiego jako przedmiotu i 880 w polskich szkołach. W roku bieżącym w dwu polskich szkołach maturę z języka i literatury polskiej zdawało 51 osób, natomiast w samym tylko Wilnie było tysiąc „polskich” maturzystów. **W sześciu szkołach grodzieńskich wykłada się język polski jako przedmiot, lecz absolwenci tych szkół nie zdawali egzaminów z języka polskiego i literatury** [podkreślenie moje M.S.]. To może świadczyć o tym, że nie traktuje się tego przedmiotu poważnie, a poziom wykładania nie jest zbyt wysoki.

¹⁶⁶ A. Usovich, *Pozytywna motywacja*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 49.

¹⁶⁷ T. Zaleska, *Wspólna praca, wspólny wysiłek*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 6.

¹⁶⁸ M. Ejsmont, *Dbajmy o mowę ojczystą*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 34.

Z tego powodu nauczyciele i administracja szkół nie chcą narażać dzieci na przykrość – jaką jest „oblanie” egzaminu.

Wiele dyskusji w środowisku polskim wywołała koncepcja szkoły dwujęzycznej. O tym, że warto propagować model szkoły dwujęzycznej mówiono m.in. na naradzie poświęconej oświacie polskiej na Wschodzie zorganizowanej przez Stowarzyszenie Wspólnota Polska we wrześniu 2004 roku¹⁶⁹. Szkoła dwujęzyczna niewątpliwie stworzyłaby nową jakość dla osób, które nie są zainteresowane głębszym nawiązywaniem do korzeni a jedynie *stricte* językowymi kompetencjami umożliwiającymi komunikację. Rola kultury sprowadzałaby się wówczas do tła, które towarzyszy nauczaniu każdego języka obcego.

W roku szkolnym 2006/2007 na całej Białorusi języka polskiego uczyło się 13057 osób¹⁷⁰. Zdecydowana większość (60%) to uczniowie uczestniczący w zajęciach pozalekcyjnych z języka polskiego. Co czwarty uczący się polskiego (25%) miał z nim kontakt jako z przedmiotem nauczania umieszczonym w szkolnym programie (język obcy nowożytny); co ósmy (12%) – pobierał naukę w szkole społecznej i zaledwie dla co dwudziestego (5%) – język polski był językiem wykładowym, czyli językiem nauczania także innych przedmiotów. Szczegółowe dane z podziałem na jednostki administracyjne prezentowane są w tabeli 3.

Tabela 3. Nauczanie języka polskiego na Białorusi w roku szkolnym 2006/2007

Obwód	Forma nauczania języka polskiego				Liczba osób pobierających naukę języka polskiego	Liczba szkół, w których uczy się polskiego	Liczba nauczycieli języka polskiego
	jako język wykładowy	jako język obcy	jako forma zajęć pozalekcyjnych	w szkole społecznej			
grodzieński	478	1362	5040	582	7462	158	187
miński	57	1162	1460	420	2679	51	56
brzeski	34	741	871	584	2230	24	41
mohylewski	0	98	18	20	136	1	2
witebski	0	0	461	0	461	18	18
homelski	0	0	89	0	89	1	1
Razem	569	3363	7939	1584	13057	251	304

Dane: Polska Macierz Szkolna na Białorusi

Dane zamieszczone w tabeli potwierdzają, że gros osób uczących się polskiego mieszka na terytorium Grodzieńszczyzny. Tylko w obwodzie grodzieńskim naukę języka polskiego prowadzi się w imponującej – jak na warunki białoruskie – liczbie

¹⁶⁹ Ważnym przykładem są tu choćby doświadczenia szkół lotewskich; zob. „Głos znad Niemna” 2004, nr 43.

¹⁷⁰ Dane uzyskane od pani Teresy Kryszyn z Polskiej Macierzy Szkolnej w Grodnie.

szkół. Możliwość uczenia się stworzono aż w 158 szkołach. W proces dydaktyczny zaangażowanych jest 187 nauczycieli, zróżnicowanych wiekowo i dysponujących różnym poziomem przygotowania. Młodszy nauczyciele (poniżej 45 roku życia) częściej pracują w miastach (69%) niż na wsi (56%). Ważne jest to, że coraz liczniejsze wśród nich są takie osoby, które nie ukończyły jeszcze trzydziestego roku życia. W miastach stanowią one już 28% wszystkich nauczycieli języka polskiego, zaś na wsi – 21%. Właśnie najmłodszy nauczyciele (poniżej 30 roku życia) są także najlepiej wykształceni. Przeszło połowa z nich (55%) ukończyła studia magisterskie w zakresie polonistyki. W starszych grupach wiekowych sytuacja jest już znacznie gorsza. Wśród nauczycieli w wieku od 31 do 45 lat już tylko 18% posiada wykształcenie polonistyczne. Nie dysponuje takim żaden z nauczycieli powyżej 46 roku życia. Dwukrotnie częściej dobrze przygotowanych nauczycieli spotkamy w mieście (35,2%) niż na wsi (18,8%). Głównie do uczących języka polskiego skierowany jest miesięcznik „Słowo Ojczyście” wydawany przez Polską Macierz Szkolną na Białorusi.

Skomplikowana sytuacja polityczna zahamowała rozwój nauczania języka polskiego na Białorusi. Jednak wydaje się, że nie w posługiwaniu się językiem należy upatrywać sukcesów w rewitalizacji polskości na Białorusi. Podkreślana częstokroć przez Elżbietę Smułkową skomplikowana sytuacja językowa w tym kraju powoduje, że rozpoczęcie nauki języka polskiego wcale nie musi oznaczać powrotu do polskości¹⁷¹. Bowiemy – jak już wcześniej pisano – język polski jest dziś na Białorusi traktowany przez wielu jako dobry instrument życiowego sukcesu, swoista przepustka do Unii Europejskiej, ważna tym bardziej, im bardziej oddala się perspektywa przynależności do Unii samej Białorusi. Stąd też nie bagatelizując znaczenia języka ważne jest, jakie miejsce w świadomości czujących się Polakami osób zajmuje polska kultura symboliczna. Język jest oczywiście jej najważniejszym nośnikiem, ale nie można jej do języka ograniczać. Temu zagadnieniu poświęcone zostało prezentowane w dalszej części książki przedsięwzięcie badawcze.

¹⁷¹ E. Smułkowa, *Imna polskość*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Wrocław 2004, s. 261. Złożonej problematyki języka na pograniczu dotyczy także ciekawa praca pod redakcją Feliksa Czyżewskiego, *Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*; Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2001

2.2.

Założenia metodologiczne badań własnych nad tożsamością kulturową Polaków na Grodzieńszczyźnie oraz wyniki badań

2.2.1. Cele badań

Podstawowym celem naukowym podjętego działania było uzyskanie wielostronnej i pogłębionej wiedzy na temat tożsamości kulturowej różnych generacji Polaków mieszkających na pograniczu, ale tuż poza granicami ojczyzny. Praktycznego znaczenia tego rodzaju wiedzy upatrywano w tym, że to dziedzictwo kulturowe w wymiarze symbolicznym tworzy charakterystyczną dla określonej grupy kulturowej przestrzeń komunikacyjną. Dopiero w oparciu o nią powstaje trwalsza identyfikacja z grupą stanowiącą rdzeń społeczno-kulturowej tożsamości. Ta zaś należy do jednych z najważniejszych potrzeb człowieka, których niezaspokojenie wpływa na zakłócenie poprawnego funkcjonowania jednostki.

Identyfikację często traktuje się jednowymiarowo. Nawet jeżeli uwzględnia się różne wymiary, to są one analizowane równolegle. Dotyczy to przede wszystkim identyfikacji narodowej. Tymczasem identyfikacja jest konfiguracją wielu odniesień wynikających z postrzegania siebie jako członka wielu zbiorowości. Z całą świadomością podjęto tu próbę opisu społeczno-kulturowej identyfikacji współstanowionej przez cztery najważniejsze wymiary: narodowy, religijny, regionalny i euro-globalny. Stąd ważnym celem eksploracji było ustalenie profili identyfikacyjnych reprezentantów polskiej mniejszości żyjących na peryferiach tak większościowej kultury białoruskiej jak i kultury polskiej. W kontekście wcześniejszych badań (I. Kabzińska, E. Nowicka) analizując profile zwracano szczególną uwagę na miejsce, jakie zajmuje w nich identyfikacja narodowa i religijna.

Interakcja wewnątrzgrupowa jak i między przedstawicielami różnych grup kulturowych oparta jest na komunikacji z użyciem bardziej lub mniej złożonych kodów. Jednak u podłoża komunikowania leżą pojedyncze symbole i związane z nimi znaczenia. Stąd też istotnym celem badań było ustalenie, jaką wartość komunikacyjną dla Polaków na Grodzieńszczyźnie mają symbole zaliczane do kanonicznego rdzenia kul-

tury polskiej. Innymi słowy, chodziło o ustalenie, w jakim stopniu Polacy, oddzieleni od Macierzy po drugiej wojnie światowej, dysponują możliwością posługiwania się charakterystycznymi dla polskiej kultury symbolami. Ważnym zadaniem było także ustalenie, które z tych symboli są kryterialnymi atrybutami tożsamości. Taką analizę próbowano realizować po pierwsze – z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego, zwłaszcza tego nurtu, do którego badacze zaliczają także Floriana Znanieckiego z jego koncepcją ważności aksjologicznej, po drugie – z perspektywy tych teorii komunikacji, w których słowo jest traktowane jako symbol, element kodu kulturowego.

Badanie kompetencji kulturowych z użyciem kryterialnych atrybutów polskiej kultury miało dać odpowiedź na pytanie na ile Polacy mieszkający na Białorusi znajdują się w obrębie narodowej przestrzeni komunikacyjnej stanowionej przez kanoniczne symbole, na ile zaś tworzą autonomiczną przestrzeń, w której zwornikiem z rodakami w Polsce jest tylko identyfikacja i to w sytuacji **braku** wzajemnego kontaktu. Kontakt bowiem i związana z nim komunikacja uświadamia odmiennosć, która niekiedy prowadzi do nieoczekiwanych zwrotów w samej identyfikacji¹. Stąd też ważnym celem pracy było ukazanie, jak kryterialne atrybuty polskiej kultury funkcjonują u osób, które w najbliższych latach przejmą na siebie główny ciężar odpowiedzialności za kształtowanie świadomości kulturowej Polaków na Białorusi, a zwłaszcza na Grodzieńszczyźnie? Tymi osobami są mieszkańcy Białorusi, odbywający na Uniwersytecie w Białymstoku studia w języku polskim, w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i kulturoznawczej. W ten sposób wyniki badań mogą posłużyć zarówno do ewentualnych korekt w przygotowywaniu nowych osób do pracy w środowisku polskim na Białorusi, jak też do pobudzenia refleksji absolwentów, w większości już dziś będących animatorami kultury i oświaty w różnych środowiskach mieszkających na Białorusi Polaków. Przedstawiony cel jest ważny, ponieważ w wyniku wcześniej prowadzonych na Białorusi badań, Iwona Kabzińska stwierdziła, że „w badanej grupie nie istnieje świadomość wspólnoty kulturowej Polaków, nie funkcjonuje pojęcie narodu kulturowego”². Prezentowane tu badania miały dać odpowiedź na pytanie: Czy istnieje możliwość pojawienia się tego typu autoidentyfikacji, poprzez obecność w świadomości badanych kryterialnych symboli należących do uniwersum polskiej kultury narodowej?

Poza diagnozą, w pracy zmierzano także do analizy kanałów transmisji dziedzictwa kulturowego, zwracając szczególną uwagę na szkołę, media i rodzinę. W kontekście badania rodzinnych uwarunkowań przekazu dziedzictwa kulturowego za istotne przyjęto ustalenie typów relacji międzypokoleniowych w zakresie przekazu kultury i języka polskiego. W tym fragmencie badań za cel przyjęto komplementarną analizę przepływu treści kulturowych uwzględniającą rodzinę, ale także szkołę i media. Zwłaszcza przybierająca w ostatnim czasie na sile rola szkoły dawała podstawę do zwerifikowania tezy o zachodzeniu procesu odwrotnej socjalizacji, w którym pokolenie

¹ Znamiennie są przykłady studentów z polskich rodzin, którzy po odbyciu studiów w Polsce wracając na Białoruś czują się – bardziej niż przed wyjazdem na studia – Białorusinami.

² I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”...*, op. cit., s. 45.

dzieci poprzez codzienne interakcje przekazuje zdobyte w szkole kompetencje całkowicie akulturowanemu pokoleniu rodziców. Dopiero możliwości instytucjonalnej kulturalizacji w zakresie kultury polskiej (przede wszystkim w szkołach z polskim językiem nauczania, ale także poprzez nauczanie języka polskiego w szkołach większości), które zaistniały w ostatniej dekadzie minionego wieku, stworzyły warunki do zauważalnej rewitalizacji treści kultury symbolicznej. W części zachodzi to poprzez przekazywanie tychże treści kulturowych rodzicom przez ich dzieci.

Inny ważny cel eksploracji badawczej wiązał się z uwarunkowaniami politycznymi. W obliczu przybierającego na sile procesu włączania Polski w struktury Unii Europejskiej i jednocześnie utrzymywania się niedemokratycznych tendencji na Białorusi, istnieje realne niebezpieczeństwo powstania barier utrudniających współzycie różnokulturowych społeczności na pograniczu. Prawdopodobnie na wiele następnych lat granica Polski z Białorusią będzie stanowiła wschodnią rubież Unii Europejskiej. Niewątpliwie będziemy mieć do czynienia z granicą polityczną. Chodzi zaś o to, aby nie stała się ona również nową, kulturową żelazną kurtyną. Należy więc w szczególny sposób dbać o wspomaganie, modelowanie, intensyfikację procesów integrujących wielokulturowe społeczności pogranicza. W procesach tych kapitalne znaczenie ma niekonfrontacyjne odwoływanie się do kanonicznych wartości i symboli własnego dziedzictwa kulturowego. W świetle teorii edukacji międzykulturowej stanowi ono nieodzowny warunek do budowania pożądaných form kontaktu międzykulturowego. Polacy silniej umocowani w swojej kulturze, a przez to nacechowani podmiotowością, mogą stać się ważnym elementem w budowaniu pomostów, w tej jakże ważnej części Europy. Grodno i Grodzieńszczyzna położone tuż za granicą z Polską mają tu do odegrania bardzo ważną rolę.

Istotnym celem praktycznym podjętych badań było przeprowadzenie diagnozy, która pomogłaby zarówno działaczom wywodzącym się ze środowiska mniejszości polskiej, a od lat prowadzącym trudną organiczną pracę w skomplikowanych uwarunkowaniach politycznych, jak też licznym środowiskom w Polsce zaangażowanym w pomoc rodakom zza wschodniej granicy. W sytuacji intensywnych procesów zachodzących w polskiej mniejszości ważne są analizy, które sprzyjałyby efektywności pracy zaangażowanych w działalność osób, pedagogów, animatorów kultury oraz osób odpowiedzialnych za koordynację odnowy życia społeczno-kulturalnego Polaków na Białorusi a zwłaszcza na Grodzieńszczyźnie.

W kategoriach celu praktycznego widziałbym także dostarczenie rodakom mieszkającym w kraju swobodnego kompendium wiedzy dotyczącej Polaków na Grodzieńszczyźnie, zwłaszcza ich stanu świadomości kulturowej, ale także – co nie jest wcale mniej znaczące – uświadomienia roli, jaką odgrywała i odgrywa ta część współczesnej Białorusi w historii kultury polskiej. W tym kontekście za niezwykle ważne uznałem zarejestrowanie tych elementów polskiej kultury symbolicznej, które przetrwały w świadomości – zwłaszcza starszych mieszkańców Grodzieńszczyzny.

2.2.2. Opis zastosowanej metody i jej uzasadnienie

Realizując podejście łączące różne paradygmaty, w swoich poszukiwaniach drogą indukcji zmierzałem od wyspecyfikowania obrazu grupy do opisu rzeczywistości z perspektywy jednostki. W tym miejscu chciałbym powołać się na sposób analizy rzeczywistości obecny w nauce od pierwszych interakcjonistów symbolicznych J. Cooleya, G. H. Meada czy F. Znanieckiego. Opierał się on na komplementarnym postrzeganiu rzeczywistości tak z perspektywy grupy jak i jednostki. Przy czym to jednostka zawsze nadawała ostateczny kształt temu, co jej dotyczyło, stąd podobnie jak pierwsi interakcyoniści uważam, że rzeczywistość kulturową należy zasadniczo postrzegać z perspektywy jednostki. W przypadku kultury narodowej w polskiej nauce takie podejście reprezentowała A. Kłoskowska. Pisała ona „Trzeba więc szukać metod sprawdzenia, na czym polega i jak w rzeczywistości funkcjonuje własna kultura narodowa u podstaw, w przeżyciu i doświadczeniu indywidualnych członków narodowej zbiorowości i w porównaniu z postawami wobec elementów obcej kultury”³.

Koniecznym jednak trzeba dodać, że interesuje mnie tutaj kultura narodowa – polska, jako kultura heterogeniczna. Mimo częstego nawiązywania do pojęcia kanonu kulturowego chcę z całą mocą podkreślić, że ów kanon jedynie tworzy rdzeń budujący poczucie wspólnoty. Natomiast wszystko to, czym jest obudowany ów rdzeń stanowi o pożądanej różnorodności odmian – w tym przypadku polskiej – kultury. Jest to jedno z podstawowych założeń, które towarzyszyło mi od samego początku. Mówiąc o wspólnej przestrzeni symbolicznej wynikającej z centralnych wartości, umożliwiającej komunikację musimy cały czas mieć na uwadze zróżnicowanie kultury polskiej zarówno wewnątrz naszego kraju, a tym bardziej poza jego granicami. Źródłem owego zróżnicowania upatrywać będą głównie w czynnikach interakcyjnych, w tym, co stanowi – wcześniej opisywaną – istotę międzykulturowości.

Takie podejście, w którym w kulturze grupy równie ważny jest trwały rdzeń jak i jego zróżnicowana otulina, stwarzało konieczność odwołania się do obydwu – pozornie antagonistycznych – paradygmatów badawczych, jakościowego i ilościowego. Podejście ilościowe daje wciąż najlepsze podstawy do w miarę obiektywnego charakteryzowania grupy, natomiast – jakościowe bez wątpienia pozwala na głębszą interpretację zachodzących procesów z perspektywy przeżyć i doświadczeń konkretnego człowieka. Chciałbym też zaznaczyć komplementarność analizy ilościowej i jakościowej. Bliskie mi jest stanowisko, jakie zajmują w tej kwestii Matthew Miles i Michael Huberman. Według nich „dane jakościowe są użyteczne wtedy, kiedy ktoś potrzebuje, zbadać trafność, wy tłumaczyć, objaśnić lub podać odmiennej interpretacji dane ilościowe, które zebrano w tym samym otoczeniu”⁴. Chciałbym z całą mocą podkreślić, że

³ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit., s. 111.

⁴ Takie stanowisko znajdziemy m.in. u M. B. Milesa, A. M. Hubermana, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2000, s. 11.

właśnie w tego rodzaju podejściu widzę kontynuację dawnego założenia metodologicznego G. H. Meada o łączeniu metod przyrodniczego poznawania z humanistycznym rozumieniem.

Jak już podkreślono, w procedurze badawczej zastosowano podejście, w którym próbowano łączyć zalety tak badań ilościowych jak i analizy jakościowej. Jest ono coraz częstsze we współczesnej pedagogice⁵. Klasycy metodologii badań pedagogicznych podkreślają, że „badania prowadzone w pedagogice zgodnie z paradygmatem pozytywistycznym lub zorientowane głównie na opis i analizę badanych zjawisk bynajmniej się nie wykluczają, lecz uzupełniają i ubogacają nawzajem. Nie są więc sobie przeciwstawne; zasługują w pełni na komplementarne ich potraktowanie”⁶.

W pełni podzielam takie stanowisko mając jednak na uwadze zastrzeżenia dokonane przez Krzysztofa Koneckiego, który podkreśla, że najistotniejsze są **sposoby** użycia instrumentarium w każdym z dwu wyróżnionych paradygmatów⁷. Dodatkowym uzasadnieniem sięgnięcia także do metod o charakterze jakościowym jest lokowanie prowadzonych badań w nurcie interakcjonizmu symbolicznego, który Stanisław Palka zalicza do teorii w najsilniejszy sposób inspirujących podejście jakościowe w badaniach pedagogicznych⁸. Bardzo ważne jest jednakże to, aby uwzględniając w badaniach obie perspektywy nie stosować ortodoksyjnie i opozycyjnie charakterystycznych dla nich interpretatywnego oraz normatywnego podejścia. Równie istotne jest także, aby połączenie dwu badawczych paradygmatów nie raziło sztucznością, aby nie stanowiło – przykuwającej uwagę brakiem spójności – hybrydy. Mam nadzieję, że przyjęte stanowisko znajduje potwierdzenie w zastosowanej procedurze oraz metodzie badań.

W partiach z dominantą analizy ilościowej zastosowano metodę sondażu. Badanie kompetencji kulturowych według przyjętego schematu – dla tak dużej grupy osób – nie byłoby możliwe przy zastosowaniu innej metody niż metoda sondażu. Pozwoliła ona na uzyskanie dużej liczby ujednoliconych danych, które stworzyły podstawy do dalszej analizy statystycznej. Analiza ta oparta w głównej mierze na danych pozyskanych z ankiety audytoryjnej ostatecznie doprowadziła do wyodrębnienia wąskiej grupy 15 mieszkających na Grodzieńszczyźnie studentów o najwyższych kompetencjach w zakresie kultury symbolicznej. To w ich rodzinach przeprowadzono pogłębione badania, w których dominowała analiza jakościowa. Zastosowano na tym etapie metodę mieszczącą się w obrębie metod biograficznych, tak jak je definiuje Mieczysław Łobocki. Według niego istota metody biograficznej polega na „opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej”⁹. W tej części do gromadzenia danych zastosowano wywiad skategoryzowany,

⁵ Zob. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Impuls, Kraków 2006.

⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004, s. 268.

⁷ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000, s. 16-23.

⁸ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 53.

⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003, s. 294.

analizę dokumentów oraz elementy obserwacji uczestniczącej. Sposoby pozyskiwania danych do analizy w drugiej części badań były zgodne z założeniem, że stosując metodę biograficzną wykorzystujemy na „wielu różnych wypowiedziach pisemnych i ustnych osób badanych”¹⁰. Takie podejście jest bliskie triangulacji metod¹¹. Wykorzystując metodę biograficzną stosowano analizę gniazdową, która polega na osadzaniu elementów biografii powiązanych ze sobą osób wokół wyodrębnionych wcześniej zagadnień. W przypadku prezentowanych tu badań zagadnienia te dotyczyły tożsamości kulturowej mieszkających na pograniczu jednostek. Analizowanie biografii skupiało się wokół kwestii zaangażowania kulturowego badanych¹².

Skoncentrowane wokół wybranych elementów biografii zagadnienia poddawane były procedurze interpretacji z wykorzystaniem ujęcia emicznego. Określany w literaturze jako „emiczny” model kulturowej eksploracji przeciwstawia się „eticznemu” opartemu na wyłącznie zewnętrznej obserwacji badacza, na tym, co zwykle uważa on za dane obiektywne. Jak uważa A. Kłoskowska ujęcie emiczne zbliża się pod pewnymi względami do zasad metodologicznych głoszonych niegdyś przez B. Malinowskiego. Ma ono również pewne cechy wspólne z opartą na innych podstawach koncepcją współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego. Takie podejście jest charakterystyczne dla orientacji teoretycznej określanej jako etnonauka i zdaniem A. Kłoskowskiej „poszukuje zasad integracji kultury wyłącznie w świadomości badanych członków społeczeństwa, w budowanych przez nich klasyfikacjach zjawisk kulturalnych”¹³. Jednak – jak podkreśla sama autorka – rygorystyczne wykorzystywanie takiego podejścia pozwala jedynie na opis kultury, może jednak stanowić podstawę do uogólnień w badaniach porównawczych. Autor niniejszej pracy – sam mieszkaniec pogranicza polsko-białoruskiego i osoba od lat związana z Grodnem poprzez pracę dydaktyczną i współpracę naukową z Uniwersytetem Grodzieńskim – czuje się członkiem szeroko rozumianej społeczności tego właśnie pogranicza. Perspektywa badawcza nie jest więc w tym przypadku perspektywą całkowicie budowaną od zewnątrz. Chciałbym tu wyraźnie zaznaczyć, że uwzględniając niezbędny do rzetelnych analiz obiektywizm, uczestnictwo w życiu pogranicza kulturowego uznaję za ważny składnik postępowania badawczego. Zwłaszcza biorąc pod uwagę kontekst pedagogiczny, a nie jedynie *stricte* kulturoznawczy, nie można ograniczać się wyłącznie do takiego sposobu analizy, który ortodoksyjnie ekspozuje brak zaangażowania badacza.

W praktyce badawczej perspektywa emiczna jest uwzględniana poprzez rejestrowanie mikroopisów rzeczywistych członków analizowanej kultury. Selekcja i zestawianie tych opisów są jednak dokonywane przez zewnętrznego wobec tejże kultury obserwatora. Jak się wydaje, to że badający nie jest osobą całkowicie spoza badanej grupy kulturowej, nie stanowi w tym przypadku bariery, ale przeciwnie – pozwala

¹⁰ Ibidem, s. 295.

¹¹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000, s. 33.

¹² A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biograficzna*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990.

¹³ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 96.

na zwiększenie efektywności przedsięwzięcia. Przynależność do tego samego narodu oraz zamieszkiwanie terenu pogranicza polsko-białoruskiego (choć z drugiej strony granicy) bez wątplenia ułatwiły wchodzenie w badane środowisko, ale przede wszystkim pozwalały na respektowanie ducha perspektywy emicznej. Nie bez znaczenia było także to, że autor niniejszej pracy przez dłuższy czas był w bezpośrednim kontakcie z dużą częścią osób badanych w drugim etapie. Stąd też miał możliwość nie tylko rejestrowania interesujących go faktów, ale także – przynajmniej w części odnoszącej się do współczesności – doświadczania okoliczności, w jakich one powstały. To zaś bezpośrednio wpłynęło na pogłębienie znajomości kontekstu analizowanej rzeczywistości, który stanowi podstawowy instrument ostatecznej interpretacji zebranego materiału badawczego.

W swoich poszukiwaniach kierowałem się postulatem Blumera, że badacz powinien zbliżać się coraz bardziej do badanych członków określonej zbiorowości „dostrzegając różnorodność sytuacji, w których uczestniczą, notując ich rozmowy, obserwując ich życie w miarę jego normalnego przebiegu”¹⁴, a w konsekwencji „poprzez empatyczny wgląd (*sympathetic introspection*), przybrać punkt widzenia działającej jednostki, której zachowanie bada i próbować użyć kategorii charakterystycznych dla każdego z aktorów w celu określenia świata ich znaczeń. To intuicyjne, rozumiejące podejście poszukuje raczej intymnego zrozumienia, niż intersubiektywnego uzgodnienia między badaczami”¹⁵.

Zakładając, że w mikroanalizach, np. studium przypadków, do zebranego już materiału można zastosować także precyzyjne metody analizy wielozmiennowej przyjmuję zarazem, że duży nacisk musi być położony na same gromadzenie materiału, które powinno się cechować rzetelnością, skrupulatnością i przenikliwością. Stąd też podzielam pogląd, że badacz winien wziąć pod uwagę dwie bardzo ważne dyspozycje. Po pierwsze – zwłaszcza w fazie zbierania materiału – powinien być niezwykle elastyczny, wrażliwy i czuły na wszelkie komunikaty płynące od badanych. Musi więc w jak najwyższym stopniu wyzbyć się kulturowego filtra, który wstępnie weryfikuje wagę informacji. Badacz powinien już na wstępie umieć przyjąć perspektywę aktora kreującego rzeczywistość. Po drugie – jak już wspomniano – niezbędna jest analiza kontekstu, która musi uwzględniać złożoność sytuacji, w której zachodzi interakcja. Jak zauważył J. Szacki – omawiając podejście Znanieckiego do obserwacji – poza kontekstem fakty są tylko chaosem¹⁶. Przy czym podkreślano tu rolę kontekstu tak od strony otaczającej rzeczywistości jak i teorii. W badaniu kontekstu generowanego przez rzeczywistość kulturową szczególnie użyteczne okazują się metody etnograficzne, których imma-

¹⁴ H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New York 1969, p. 37.

¹⁵ B. N. Meltzer, J. W. Petras, *The Chicago and Iowa Schools of Symbolic Interactionism*, [in:] *Human Nature and Collective Behaviour*, T. Shibuthani (ed.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1970, za: I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, PWN, Warszawa 1986, s. 92.

¹⁶ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 1981, s. 758.

nentną cechą jest postrzeganie badanego zjawiska w jego naturalnym środowisku¹⁷. Ich rola polega na jak najwierniejszym opisie kultury grupy będącej przedmiotem studiów. Musi on być oczywiście dokonywany z perspektywy grupy. Choć należy podkreślić, że perspektywa etnograficzna występuje tu ewidentnie pomocniczo.

Charakterystyczna i ważna jest także kwestia hipotez. Przyjmuję tu założenie, że jeżeli się one pojawiają w procedurze badawczej, to tylko w miarę postępu badań – w ich trakcie, nie są zaś jednoznacznie formułowane w punkcie startu. Hipotezy bardziej ukierunkowują, porządkują ogólny kierunek eksploracji, niż stanowią jej fundamentalną część. Przyjęte w niniejszej pracy hipotezy stanowią efekt kilkuletniego przebywania w środowisku. W dużej mierze są owocem przeprowadzenia trzech cykli seminariów magisterskich, w których uczestniczyli studenci z Białorusi oraz badań pilotażowych, prowadzonych częściowo w ramach tychże seminariów. Opisana rola i ranga hipotez świadczy o uwzględnianiu zmiany w stosunku do panującego do niedawna rygorystycznego przyrodniczego modelu badania rzeczywistości społeczno-kulturowej. Taki stosunek do hipotez jest charakterystyczny m.in. dla teorii ugruntowanej¹⁸.

Jestem przekonany, że zarysowany tu sposób analizy rzeczywistości społecznej w najbliższym czasie będzie zajmował ważne miejsce zarówno w dyskusjach o wychowaniu i edukacji jak i w eksploracjach badawczych. Z takim nastawieniem przystępowałem do realizacji badań. Zastosowane w prezentowanych tu badaniach narzędzia w dużej części były wykorzystywane przy realizacji zamawianego grantu KBN „Kultura polska na wschodnich pograniczach. Transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych”, który zakończono w 2006 roku¹⁹. Obejmowały one; po pierwsze – test kompetencji kulturowych składający się z dwu części – testu asocjacji oraz testu zdań niedokończonych; po drugie – ankietę pozwalającą zdiagnozować identyfikacje badanych oraz zebrać szereg informacji, które dotyczyły uwarunkowań kształtowania się tożsamości; po trzecie – kwestionariusz wywiadu skategoryzowanego poświęcony transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie. W analizach jakościowych wykorzystano głównie dane zebrane w wywiadzie oraz zawarte w wybranych dokumentach, którymi były pisemne wypowiedzi studentów w ramach zajęć dydaktycznych z edukacji międzykulturowej na temat „Moja tożsamość społeczno-kulturowa” oraz prace pisemne przygotowywane w trakcie procedury rekrutacyjnej. Wykorzystane narzędzia badawcze zostały zamieszczone jako załączniki w aneksie. Szczegóły dotyczące konstrukcji narzędzi oraz ich opisu zawarte są w dalszej części pracy na początku rozdziałów zawierających analizę wyników badań.

W opracowywaniu zebranych danych i analizach ilościowych wykorzystywano pakiet SPSS²⁰. Wszystkie wyniki są przedstawiane zgodnie ze schematami i oznacze-

¹⁷ O etnografii edukacji pisze Ireneusz Kawecki w książce *Etnografia i szkoła*, Impuls, Kraków 1996.

¹⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PAN, Warszawa 2004, s. 320.

¹⁹ Przywoływane przedsięwzięcie stanowiło część większego projektu „Kultura polska w „nowej Europie””, koordynowanego przez Instytut Badań Literackich.

²⁰ Podstawowe procedury zostały zaprezentowane w: J. Górniak, J. Wachnicki, *Pierwsze kroki*

niami przyjętymi w tym programie. Niekiedy w prezentacji wyników posłużono się częścią raportu stanowiącego efekt pracy programu i przezeń wygenerowanego. Przy wyborze określonych procedur statystycznych w pierwszej kolejności zawsze kierowano się zasadnością ich zastosowania. Za nadrzędną uznano klarowność wyводу, stąd ograniczono się do prezentowania tylko tych obliczeń, i zastosowania jedynie tych technik, które pozwalały na skuteczną weryfikację przyjętych hipotez. W większości były to procedury korelacyjne. Podzielałam opinię, którą niegdyś w swoim znakomitym podręczniku do statystyki wyraził Hubert Błałock. Podkreślał on, że w naukach społecznych rzadko osiągamy wartość współczynnika korelacji większą niż 0,7, a dopiero od tej wartości można zasadnie budować modele predykcji i analizę regresji. Stąd też, zdaniem autora, właśnie w naukach społecznych właściwie stosowana analiza korelacyjna często staje się ważniejsza od analizy regresji zmierzającej do ustalenia zależności o charakterze funkcyjnym²¹. Jednak w odniesieniu do zasadniczej zmiennej, którą kontrolowano podczas badań, podjęto próbę opracowania modelu z wykorzystaniem regresji logistycznej. Analizowano wówczas, jakie jest prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej w zależności od współwystępowania zespołu określonych czynników, oraz, jaki jest udział w tymże prawdopodobieństwie każdego z wyodrębnionych czynników. W przypadku korelacji ze względu na charakter danych i zastosowane skale pomiarowe w większości przypadków wykorzystano współczynnik korelacji rangowej Spearmana. Podstawowym narzędziem analizy były także tabele krzyżowe z zestawieniem częstości występowania wyodrębnionych kategorii analizowanej zmiennej. Procedurą weryfikującą była w tym przypadku statystyka chi kwadrat. Przy uwzględnianiu w eksploracji porównywania średnich, do badania istotności różnic występujących w wyodrębnionych grupach wykorzystywano analizę wariancji w jej najprostszej postaci, czyli analizę jednoczynnikową²².

2.2.3. Przyjęte problemy i hipotezy

Przystępując do eksploracji sformułowano kilka zasadniczych pytań. Ich źródła tkwiły zarówno w obserwacjach prowadzonych podczas licznych pobytów na Grodzieńszczyźnie jak i w przytaczanych wcześniej źródłach literaturowych. Jednak szczególną wagę w formułowaniu problemów i hipotez przywiązywano do bezpośrednich kontaktów z mieszkającymi na Grodzieńszczyźnie Polakami. Autor badań przez kilka lat czynnie włączał się w różne sfery życia polskiej społeczności, uczestnicząc zarówno w formalnych jak i nieformalnych przedsięwzięciach, obejmujących jak najszerze spektrum aktywności mniejszości polskiej na Grodzieńszczyźnie. Nie bez znaczenia były

w analizie danych SPSS PL for Windows, SPSS Polska, Kraków 2003.

²¹ H. Błałock, Statystyka dla socjologów, PWN, Warszawa 1975, s. 334.

²² G. Ferguson, Y. Takane, Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 2002, s. 272 i nast.

seminaria magisterskie poświęcone problematyce aktywności i świadomości kulturowej Polaków na Białorusi, w których uczestniczyli identyfikujący się z polskością studenci mieszkający na stałe na Białorusi. Wyniki poczynionych obserwacji oraz wcześniejszych częściowych badań w dużej mierze wpłynęły na kształt postawionych pytań oraz odpowiadających im hipotez. Ostateczny kształt sformułowanych problemów wynika jednak przede wszystkim z zaprezentowanej wcześniej koncepcji tożsamości. Uwzględniając powyższe starałem się przede wszystkim odpowiedzieć na następujące pytania:

A. Jaka jest tożsamość kulturowa Polaków na Grodzieńszczyźnie? Zgodnie z przyjętą koncepcją tożsamości szukano tu odpowiedzi na pytania zarówno o dominanty identyfikacyjne jak i o poziom kompetencji kulturowych w zakresie kultury polskiej. W dziedzinie identyfikacji szczególną uwagę zwracano nie tylko na sferę narodową, ale także na inne ważne w tej części Europy wymiary takie jak: religia, region i europejskość, uwzględniając wzajemne ich relacje. Stąd kolejne pytanie będące ważnym uszczegółowieniem pierwszego, brzmiało:

A'. Jakie profile identyfikacyjne dominują wśród badanych osób oraz jakie czynniki różnicują występowanie poszczególnych profili? Takiemu sformułowaniu problemu towarzyszyło przekonanie, że tożsamość zbiorowa w warstwie identyfikacyjnej stanowi konfigurację poszczególnych identyfikacji grupowych, i że właśnie owe konfiguracje najlepiej odzwierciedlają funkcjonowanie człowieka pogranicza kultur. Zaprezentowane wyżej pytanie stanowi konsekwencję badań wcześniej prowadzonych przez autora w północno-wschodniej części Polski. Oczywiście w całej pracy skupiono się przede wszystkim na szczególnej grupie osób, które powinny mieć wszelkie predyspozycje, aby stać się liderami rewitalizacji kultury polskiej w zachodniej części Białorusi. Stąd dużą wagę przywiązywano do odpowiedzi na następane pytanie:

B. Jaką rolę w kształtowaniu tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie odgrywają interakcje w obrębie instytucjonalnej edukacji – czyli w jaki sposób studiowanie w języku polskim różnicuje tożsamość kulturową badanych? Chodziło tu przede wszystkim o diagnozę różnicy poziomu kompetencji w zakresie kultury symbolicznej między osobami studiującymi w języku polskim i na polskiej uczelni a innymi reprezentantami społeczności polskiej Grodzieńszczyzny. Podstawową rolę odgrywał tu czynnik interakcyjny. Chodziło o stwierdzenie, jak częste kontakty w obrębie polskiej kultury symbolicznej w wersji „centrum” wyżej wymienionych osób kształtują ich świadomość oraz czy owa świadomość zarówno w warstwie identyfikacyjnej jak i kompetencyjnej różni się od świadomości osób nieuczestniczących w działaniach edukacyjnych?

Jednak ważne było także stwierdzenie dynamiki pozornej dotyczącej kompetencji kulturowych studentów. Starano się to uczynić poprzez porównanie ich świadomości kulturowej na początku i na końcu studiów. Zmierzano także do ustalenia, na ile czynnikiem pośredniczącym w różnicowaniu tożsamości mogła być motywacja podjęcia studiów? Zakładając, że wśród badanych studentów znajdują się zarówno osoby z dominacją motywacji autotelicznej, w której akcentowana będzie sfera etniczno-kulturowa

jak i osoby z dominacją motywacji instrumentalnej, gdzie podkreślana będzie strona pragmatyczna studiowania w języku polskim, podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie:

C. Jaki jest przeływ treści kulturowych w rodzinach studentów o najwyższych kompetencjach kulturowych w obrębie badanej grupy? Wyodrębniając w badaniach grupę studentów dysponujących najlepszym rozeznaniem w kulturze polskiej próbowano następnie ustalić stan kompetencji kulturowych ich rodziców i dziadków, a w konsekwencji także typy przeływu treści kulturowych. Ważnym aspektem analizy było uwzględnianie wpływu trzech kanałów: rodziny, szkoły i mediów. Doprowadziło to do próby wyodrębnienia typów przekazu dziedzictwa kulturowego opartej na klasycznej teorii międzygeneracyjnego przekazu kulturowego autorstwa Margaret Mead²³. Z kontekstem pokoleń bezpośrednio związane było następane pytanie.

D. Jak wiek mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków różnicuje ich tożsamość? W tym przypadku postanowiono analizować zarówno wiek mierzony bezwzględnie jak też dokonywać analizy pokoleniowej, dzieląc wszystkich badanych na trzy grupy pokoleniowe dziadków, rodziców i dzieci. Pokolenia te cechuje przede wszystkim dająca się wyodrębnić wspólnota przeżyć związanych z wydarzeniami historycznymi, nazywana w teorii Karla Mannheim'a „wspólnym czasem wewnętrznym”²⁴. Pokolenie dziadków pamięta z wczesnego dzieciństwa czasy Drugiej Rzeczypospolitej, pokolenie rodziców związane jest z okresem największych nacisków asymilacyjnych, prowadzonych w epoce poststalinowskiej, natomiast wyróżnikiem pokolenia dzieci jest funkcjonowanie w rzeczywistości umożliwiającej rewitalizację polskości.

Jedną z podstawowych cech pogranicza jest mieszanie się etnosów. Mimo wciąż silnego dążenia do endogamii, z biegiem czasu coraz liczniejsze są małżeństwa mieszane. Dla dziecka urodzonego z mieszanego etnicznie lub/i wyznaniowo związku zawsze jest to źródłem dodatkowych dylematów tożsamościowych. Stąd też w badaniach uwzględniono kolejne pytanie, nawiązujące do tego zagadnienia, które przybrało następującą postać:

E. Jak tożsamość badanych wiąże się z poziomem homogeniczności etnicznej i wyznaniowej ich rodzin? Poziom jednolitości etnicznej i wyznaniowej rodzin badanych ustalano poprzez agregowanie deklaracji badanych dotyczących narodowości bądź wyznania ich przodków. Heterogeniczność kulturowa w największym stopniu znajduje swoje odbicie w języku. Stąd też szukano odpowiedzi na pytanie:

F. W jaki sposób język komunikacji badanych osób z członkami ich rodzin wiąże się z tożsamością kulturową? W wyniku analizy literatury przedmiotu oraz po uwzględnieniu obserwacji i doświadczeń związanych z licznymi pobytami na Grodzieńszczyźnie sformułowano hipotezy. Hipotezy uzyskały ostateczny kształt dopiero we wczesnej fazie badań. Uwzględniono w nich doświadczenia z badań pilotażowych i badań cząstkowych prowadzonych w ramach seminariów magisterskich. Zgodnie

²³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978

²⁴ H. M. GRIESE, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Impuls, Kraków 1996, s. 82.

z przyjętą w tej pracy perspektywą, tożsamość będziemy analizować dwutorowo: w sferze identyfikacyjnej i walencyjnej²⁵. Stąd też hipoteza odpowiadająca pierwszemu z sformułowanych problemów składa się z dwu części.

A. a) Przed rozpoczęciem badań spodziewano się, silnej identyfikacji narodowej u większości badanych. Przypuszczano, że średnie natężenie identyfikacji narodowej w badanej grupie – w zestawieniu z innymi uwzględnionymi wymiarami – będzie ustępowało tylko natężeniu identyfikacji w sferze religijnej. Te przypuszczenia oparto na dotychczasowych wynikach badań, prowadzonych zwłaszcza przez I. Kabzińska i E. Nowicką, a także w nieco innym kontekście przez R. Siemieńską.

b) Założono także, że w całości grupy dominować będzie niski poziom kompetencji kulturowych w obrębie kultury polskiej. Takie ustalenia są już znane z badań w środowiskach polonijnych prowadzonych przez R. Siemieńską i P. Boskiego. Według Siemieńskiej: „osoby wywodzące się z Polski stosunkowo często posiadają świadomość związków etnicznych, przy równoczesnym słabym zaangażowaniu i relatywnie szczupłej wiedzy o historii i kulturze polskiej”²⁶. W przypadku Białorusi nie mamy do czynienia ze społecznością migracyjną, ale ogromne znaczenie miała tu świadoma i konsekwentna działalność władz sowieckich nastawiona na pozbawienie ludności polskiej jej kulturowych korzeni. Mamy tu do czynienia z mechanizmem „pozbawiania ojczyzny ideologicznej” i wypędzania na „emigrację wewnętrzną”. Terytorium pozostaje niezmiennie, ale całe otoczenie symboliczne ulega totalnej transformacji. Piszę o tym szerzej w innych miejscach pracy.

A'. W związku z zachodzącymi intensywnymi procesami odradzania polskości spodziewano się – zwłaszcza wśród studentów – dominacji tych profili, w których sfera narodowa będzie wysoko waloryzowana. Uwzględniając znane z literatury przywiązanie mieszkających na Białorusi Polaków do religii (I. Kabzińska) oraz deklarowany często silny związek z ziemią ojców przypuszczano, że dominującymi profilami będą profile: z wycofaną sferą euro-globalną oraz narodowo-religijny. Takie przypuszczenie można oprzeć i na wynikach wcześniejszych badań prowadzonych przez wspomnianych już autorów, jak też na podstawie pobieżnej nawet analizy przekazów białoruskich mediów, w których bardzo wyraźnie daje się dostrzec intensywną propagandę skierowaną przeciwko Unii Europejskiej. To zaś w świadomości badanych może przekładać się na ich deklaracje dotyczące poczucia przynależności do europejskiej wspólnoty kulturowej.

B. Sformułowano przypuszczenie, że przynależność do grupy zasadniczej (studenci Uniwersytetu w Białymstoku) bądź do grupy porównawczej, jedynie w niewielkim stopniu będzie różnicowała tożsamość w sferze identyfikacji. (Założono, że różnice prawdopodobnie nie będą istotne statystycznie). Natomiast należało się spodziewać znaczących, istotnych statystycznie różnic w sferze kompetencji kulturowych w zakre-

²⁵ Termin ten stosuję za A. Kłoskowską, tak jak autorka interpretuje go w swojej pracy *Kultury narodowe u korzeni*, op. cit.

²⁶ R. Siemieńska, *Siła tradycji i siła interesów. O źródłach białego ruchu etnicznego w Stanach Zjednoczonych*, PWN, Warszawa 1978, s. 33.

sie kultury polskiej. Różnice te powinny być szczególnie wyraźne w przypadku symboli kulturowych z zakresu tzw. kultury wysokiej, estetyczno-literackiej. Sytuacja taka wiąże się z kulturalizacją badanych w warunkach dominacji kultury rosyjskiej. Nawet językiem codziennej komunikacji jest tu w ogromnej większości język rosyjski. Język polski, jeżeli się zachował, to przeważnie jest jedynie językiem służącym porozumiewaniu się w zakresie podstawowych aktów komunikacyjnych, dotyczących życia codziennego badanych, bądź – co stanowi wyjątek od tej reguły – aktywności religijnej.

C. Założono, że w rodzinach większości studentów cechujących się najwyższymi kompetencjami kulturowymi bardzo dobre rozeznanie w polskiej kulturze będzie charakteryzowało także członków ich rodzin (rodziców i dziadków). Spodziewano się zwłaszcza obecności silnych i efektywnych interakcji między dziadkami a wnukami. Dziadkowie z wczesnego dzieciństwa pamiętają czasy funkcjonowania w warunkach polskiej państwowości. Często uczyli się do polskiej szkoły. Z relacji uzyskiwanych w trakcie badań pilotażowych wynikało, że to często dziadkowie dopingowali wnuków do podjęcia studiów w języku polskim. Spodziewano się także obecności takiego modelu, w którym rodzice przejmują kompetencje dzieci zdobyte w wyniku instytucjonalnej kulturalizacji. Zwłaszcza w sytuacji silnej akulturacji pokolenia rodziców spodziewano się wystąpienia modelu, w którym część kompetencji kulturowych najmłodszego pokolenia będzie pochodziła od pokolenia najstarszego z pominięciem generacji rodziców. Przyjęto także, że w przekazie dziedzictwa kulturowego u studentów istotne znaczenie będzie miała obecność etnicznych motywów podjęcia studiów.

D. Jak wiadomo, wiek jest jedną z podstawowych zmiennych zwykle kontrolowanych podczas badań społecznych. Jednak w tym przypadku odgrywa on rolę szczególną. Najstarsi badani często pamiętają z wczesnego dzieciństwa okres Drugiej Rzeczypospolitej. Ich wczesna socjalizacja była związana z kulturą polską. Niektórzy z nich uczyli się do polskiej szkoły. Stąd też można było przyjąć, że przynajmniej w części najstarsi badani byli depozytariuszami polskiej kultury w najtrudniejszych czasach intensywnej asymilacji. To oni przechowali dziedzictwo kulturowe, choć często – zwłaszcza w warstwie kultury symbolicznej – nie przekazali go swoim dzieciom. Badani w wieku średnim ulegali najsilniejszej presji asymilacyjnej. Natomiast najmłodszy mają dziś okazję korzystać z możliwości instytucjonalnego powrotu do dziedzictwa przodków.

Podobnie jak w przypadku hipotezy pierwszej także tu dokonano wyraźnego rozróżnienia na sferę identyfikacyjną i walencyjną. Otóż w przypadku identyfikacji spodziewano się wyraźnie silniejszej identyfikacji u osób starszych niż u młodszych. Przypuszczenia te oparte były zarówno na indywidualnych doświadczeniach badanych osób (starsi wiążą swoje identyfikacje z częstokroć traumatycznymi przeżyciami, których młodzi nie doświadczyli), jak też na pragmatycznym podejściu do życia współczesnej młodzieży, w którym kwestie tożsamości (także identyfikacji narodowej) odgrywają mniejszą niż dawniej rolę. Silniejszą identyfikację u osób starszych uzyskiwano także w prowadzonych wcześniej innych badaniach (J. Gorbaniuk, O. Gorbaniuk)²⁷.

²⁷ J. Gorbaniuk, O. Gorbaniuk, *Co znaczy być Polakiem dla katolików na Białorusi*, [w:] *Problemy*

Natomiast w sferze walencyjnej spodziewano się, że różnice powodowane wiekiem będą niewielkie. Zakładano najsłabsze rozeznanie osób reprezentujących średnie pokolenie. Spodziewano się, że zróżnicowanie w zakresie kompetencji kulturowych w obrębie kultury polskiej w większości przypadków związane będzie z uczestnictwem badanych w instytucjonalnej kulturalizacji, która przebiega głównie poprzez edukację etniczną.

E. W kolejnej przyjętej hipotezie wstępnie założono, że osoby pochodzące z rodzin homogenicznych etnicznie i wyznaniowo będą charakteryzowały się silniejszą ekspozycją identyfikacji w sferze religijnej i narodowej. W rodzinach mieszanych etnicznie częściej niż w rodzinach jednolitych spodziewano się występowania profilu identyfikacyjnego z wycofaną sferą narodową. U studentów znajdujących się w takiej sytuacji spodziewano się częstszej niż u pozostałych obecności instrumentalnej motywacji podjęcia studiów.

F. Przyjmując założenie Sapira-Whorfa o roli języka w funkcjonowaniu kulturowym założono, że język interakcji z najbliższymi członkami rodziny będzie w istotny sposób różnicował tożsamość kulturową badanych. Spodziewano się częstszego występowania polskiej tożsamości kulturowej u osób posługujących się w rozmowach z domownikami językiem polskim.

2.2.4. Teren badań i dobór grupy

Problematyka kultury polskiej na dawnych rubieżach Rzeczypospolitej do niedawna ze względów politycznych stanowiła tabu. Dziś mimo że przyczyny dawnych zaniechań zanikły, także nie budzi ona większego zainteresowania. Jest to wysoce niepokojące chociażby z powodu stanu świadomości młodego pokolenia Polaków. Znamienne są tu słowa Z. J. Winnickiego:

granica wschodnia RP jest dla współczesnej młodzieży w Polsce kurtyną, poprzez którą nic nie widzi. Widzi co najwyżej Moskwę i Czeczenię, widzi wydarzenia wyborcze, a zupełnie nie widzi perspektywy Grodna, Tarnopola albo mniejszych ośrodków, w których znajduje się polska mniejszość narodowa. Problematyka mniejszości narodowych, również w odniesieniu do zainteresowania młodzieży staje się dla nich interesująca, gdy idą problemy typu przesiedlenie, wysiedlenie, wypędzenie (sytuacja w Kosowie, w Albanii). Natomiast problematyka mniejszości autochtonicznych bezpośrednio przy granicy z Polską, na obszarach gdzie panuje spokój, jest niewidoczna²⁸.

Słowa te ciągle aktualne nabierają nowego znaczenia obecnie, kiedy mamy do czynienia z intensywnymi procesami rewitalizacji polskiej tożsamości kulturowej na

Świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi, ZPB, Grodno 2004.

²⁸ A. Samiec, *To nas łączy*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 45.

terenach krajów wchodzących niegdyś w skład ZSRR²⁹. Białoruś zajmuje wśród nich szczególne miejsce. Przez drugą połowę XX wieku prowadzono na jej wschodnim terytorium intensywną pracę związaną z zacieraniem wszelkich śladów polskości. Po tzw. „transferze ludności” nie było tu miejsca dla osób identyfikujących się jako Polacy. Zlikwidowano polskie szkolnictwo i wszelkie zorganizowane formy życia kulturalnego. Dopiero w ostatniej dekadzie minionego wieku, wraz z przemianami politycznymi, zaczęła się mozolna praca związana z odbudową infrastruktury oświatowej i kulturalnej³⁰. Dziś przyszłość polskiej diaspory na Białorusi w dużej mierze zależy od jej związków z kulturą przodków. Zaś owe związki można budować jedynie z udziałem ludzi wykształconych. Dostrzegają to sami Polacy mieszkający na Grodzieńszczyźnie. Oto jedna z wypowiedzi potwierdzających takie stanowisko:

Moim zdaniem, człowiekowi, który otrzyma bogatą wiedzę, na pewno będzie łatwiej żyć, wrócić do swoich korzeni. Każdy zakochany w swoim kraju człowiek chciałby, aby jego naród był wykształcony³¹.

Słowa te wskazują, że problematyka tożsamości kulturowej jest bardzo istotna dla mieszkającej tuż za granicami Polski autochtonicznej polskiej ludności.

Mając to na uwadze w połowie lat dziewięćdziesiątych rozpoczęto swoisty eksperyment. Otóż ówczesna Filia Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, której kontynuatorem jest Uniwersytet w Białymstoku, we współpracy ze Wspólnotą Polską podjęła kształcenie studentów rekrutujących się z mniejszości polskiej na Białorusi. Co roku przyjmowano na zaoczne studia pedagogiczne około 50 studentów. Mimo nawracających przejściowych trudności Uniwersytet w Białymstoku w ścisłej współpracy ze Stowarzyszeniem Wspólnota Polska prowadzi te studia już od kilkunastu lat. Stworzyły one możliwość kształcenia w języku polskim tych osób, które pozostały przy języku przodków i chciały swoją przyszłość zawodową związać z pracą pedagogiczną. Tworzą oni w polskiej mniejszości na Białorusi nową jakość, dużą grupę nowej inteligencji, wykształconej w języku polskim i na polskim uniwersytecie. Ta część społeczności mniejszościowej, wchodząca dziś w odradzające się struktury polskiego życia narodowego, w tym przede wszystkim do szkół i placówek kultury, budzi ogromne nadzieje, właśnie w związku z rewitalizacją polskości na Białorusi. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem do tej pory nigdzie niezarejestrowanym i możemy przyglądać się mu *in statu nascendi*. W oparciu o te działania, w 2003 roku rozpoczęto badania dotyczące tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie, stanowiącej największe skupisko Polaków na Białorusi. Dotyczyły one transmisji dziedzictwa kulturowego wyłącznie w rodzinach osób mieszkających na stałe na Białorusi i studiujących zaocznie pedagogikę na Uniwersytecie w Białymstoku.

²⁹ Problematyce tej poświęcono m.in. konferencje w Grodnie: „Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi” oraz we Wrocławiu: „Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność”. Obie odbyły się w 2004 roku.

³⁰ Rejestrację części tych poczynań zawiera zbiór pod redakcją A. Kołyшко, *Jak Feniks z popiołu... Polacy na Ziemi Lidzkiej w latach 1987-97*, Towarzystwo Kultury Ziemi Lidzkiej, Lida 1997.

³¹ I. Kulikowska, *Jesteśmy tacy jak wy. Rozmowa z Teresą Sobol, prezesem Oddziału ZPB w Iwieńcu*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 31.

Natomiast całość przedsięwzięcia badawczego, które obejmuje niniejsza praca, opierała się na zestawieniu **dwu grup**. Pierwszą stanowili wspomniani wyżej studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Wśród nich znaleźli się zarówno ci, którzy dopiero przeszli procedurę rekrutacyjną (badano ich podczas pierwszego zjazdu), jak też kończący ten etap edukacji studenci V roku. Z powodu trudności finansowych Uniwersytet w Białymstoku w jednym roku zawiesił rekrutację na studia dla Polaków z Białorusi, stąd wśród badanych zabrakło studentów IV roku. Łącznie w badaniu wzięło udział 215 studentów. Jednak po usunięciu jednostek z istotnymi brakami danych, ostatecznej analizie poddano wyniki uzyskane od 199 studentów. Badane były wszystkie osoby studiujące w czasie realizacji badań i wyrażające na nie zgodę. Osoby badane reprezentują wszystkich obecnych i dawnych studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku. Dziś stanowią oni znaczącą część polskiej społeczności dysponującej wyższym wykształceniem³². Są to osoby, które poprzez swoje działania aktywnie angażują się w utrzymywanie bądź rewitalizację polskości. Stanowią oni pierwszą tak liczną grupę Polaków zamieszkujących białoruską część byłych Kresów Rzeczypospolitej, którzy mają możliwość studiowania w języku polskim, na polskim uniwersytecie. Są ważną częścią odbudowującej się polskiej inteligencji wyniszczonej represjami stalinowskimi i dodatkowo osłabionej powojennym programem przesiedleń. Adeptci pedagogiki mają do odegrania szczególną rolę w odbudowywaniu tkanki polskiego życia kulturalnego na Białorusi. Stąd też ich tożsamość kulturowa oraz opinie dotyczące uwarunkowań kształtowania się tejże są niezwykle istotne. Oni też stanowią podstawową część badanych, która w dalszej części pracy będzie nazywana grupą zasadniczą, albo studentami.

Druga część badanych to reprezentacja polskiej społeczności Grodzieńszczyzny. Stanowiła ona grupę porównawczą wobec studentów. Dobór badanych do grupy porównawczej był doбором mieszanym celowo-losowym. Klasyczny dobór losowy był w zasadzie niemożliwy, ze względu na charakter grupy i miejsce badań. Nie istnieje bowiem, jakakolwiek baza danych, która obejmowałaby wszystkie osoby mieszkające na Grodzieńszczyźnie i identyfikujące się z polskością. W związku z tym celowo dobrano środowiska – warstwy, z których mieli pochodzić badani, kierując się kryteriami przyjętymi w fazie koncepcyjnej, zaś losowo wybierano grupy badanych w ramach wyodrębnionych środowisk – warstw. Taka procedura bliska jest doborowi warstwowemu, w którym celem jest „uporządkowanie populacji w homogeniczne podzbiory (które między sobą są heterogeniczne) a potem wylosowanie odpowiedniej liczby elementów każdego z nich”³³. Struktura badanej grupy została zaprezentowana na zamieszczonym niżej schemacie.

³² Do końca 2006 roku studia w zakresie pedagogiki kulturoznawczej i pedagogiki wczesnoszkolnej na Uniwersytecie w Białymstoku ukończyły 204 osoby – obywatele Białorusi. Zdecydowana większość z nich (ponad 90%) pracuje i mieszka na Białorusi, głównie na Grodzieńszczyźnie. Obecnie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii zaocznie studiuje 160 studentów z Białorusi.

³³ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 227-228.

Struktura badanej grupy	
grupa zasadnicza	grupa porównawcza
mieszkający na Białorusi studenci Uniwersytetu w Białymstoku (pedagogika wczesnoszkolna oraz pedagogika kulturoznawcza)	<ol style="list-style-type: none"> 1. rodzice i dziadkowie badanych studentów 2. mieszkańcy wylosowanych trzech wsi, z których pochodzili rodzice i dziadkowie badanych studentów 3. uczniowie szkół z polskim językiem nauczania i członkowie polskich zespołów artystycznych 4. identyfikujący się z polskością nauczyciele

Pierwszym kryterium przyjętym w fazie koncepcyjnej była aktywność w zakresie kultury i edukacji etnicznej. Wybrano dwa środowiska odpowiadające temu kryterium. Stanowią je uczniowie polskich szkół oraz członkowie zespołów artystycznych kultywujących polską tradycję. Spośród dwu działających na Grodzieńszczyźnie szkół z polskim językiem nauczania wylosowano szkołę w stolicy regionu. W niej poddano badaniom uczniów najstarszych klas. Natomiast z listy zespołów artystycznych działających w miastach Grodzieńszczyzny, udostępnionej przez Związek Polaków na Białorusi, wylosowano zespół pieśni i tańca „Chabry” z Grodna. Większość identyfikujących się z polskością mieszkańców Białorusi wcześniej zakończyła swoją edukację. Liczba osób dysponujących wyższym wykształceniem jest proporcjonalnie zdecydowanie mniejsza wśród Polaków niż wśród Białorusinów i Rosjan. Aby jednak dotrzeć do osób dorosłych z wykształceniem wyższym postanowiono poddać badaniom identyfikujących się z polskością nauczycieli pracujących w białoruskich szkołach. Tu wybrano celowo Stowarzyszenie Nauczycieli Katolickich spodziewając się znaleźć w nim nauczycieli identyfikujących się z polskością. W badaniu uczestniczyli wszyscy członkowie stowarzyszenia wyrażający na to zgodę oraz wstępnie deklarujący identyfikację z polskością.

Oddzielną podgrupę w badaniach stanowią mieszkańcy tradycyjnych społeczności wiejskich uznawanych za polskie. Na wsi zamieszkuje większość Polaków, którzy po wojnie pozostali na ojczyźnie i nie wyjechali do Polski w jej nowych granicach. Do losowania wyznaczono miejscowości, z których pochodzili rodzice i dziadkowie badanych studentów. Listę miejscowości zamieszczono w aneksie. We wsiach, losowano gospodarstwa domowe, w których poddawano badaniom członków rodziny powyżej 15 roku życia.

Ważnym elementem analizy była transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinach studentów. Tutaj badania przeprowadzono w rodzinach 15 studentów, którzy osiągnęli najlepsze rezultaty w teście kompetencji kulturowych w pierwszym etapie. Pogłębione wywiady przeprowadzono ze studentami oraz ich rodzicami i dziadkami. Rodzice i dziadkowie młodych studentów mieszkających w Grodnie i okolicach oraz dysponujących najwyższymi w grupie kompetencjami kulturowymi stanowili ostatnią część grupy porównawczej. Niestety w wielu przypadkach dziadkowie już nie żyli. Stąd z planowanych 60 osób w tej części badań wzięły udział tylko 42 (25 – rodzice, 17

– dziadkowie). Badania wśród studentów i członków ich rodzin zrealizowano w ramach grantu zamawianego KBN „Kultura polska na wschodnich pograniczach. Transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych” kierowanego przez prof. Jerzego Nikitorowicza. Stanowiły one część projektu badawczego koordynowanego przez Instytut Badań Literackich PAN „Kultura polska w nowej Europie”.

W rezultacie po wyeliminowaniu materiałów ze zbyt dużymi brakami w grupie porównawczej znalazło się 335 osób reprezentujących różne środowiska i różne grupy wiekowe mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków: w tym – 42 członków rodzin badanych studentów (rodzice i dziadkowie), 50 uczniów z najstarszych klas Szkoły Średniej nr 36 z polskim językiem nauczania w Grodnie, 48 tancerzy, chórzystów i muzyków instrumentalistów Zespołu Pieśni i Tańca „Chabry” z Grodna oraz członków ich rodzin, a także mieszkańcy wsi Sopoćkinie (52), Porzecze (53) i Gniezno (50) oraz nauczyciele, członkowie Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich (48).

Badania przeprowadzono w dwu fazach. W fazie pierwszej objęto nimi 199 studentów studiów zaocznych prowadzonych przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku stanowiących grupę zasadniczą oraz 335 osób z grupy porównawczej. Wszyscy badani studenci są obywatelami Białorusi i zamieszkiwali w trakcie studiów na jej terytorium. Wyjątek stanowiły trzy osoby, które równolegle studiują drugi kierunek na studiach dziennych i czasowo przebywają w Polsce. Pierwszy etap badań był zrealizowany w latach 2004-2005.

Druga faza badań objęła rodziny piętnastu studentów z grupy zasadniczej wytypowanych po fazie pierwszej. Kryteriami typowania były relatywnie wysokie kompetencje kulturowe w zakresie kultury polskiej, zamieszkanie w Grodnie bądź okolicach oraz nieprzekroczony 35 rok życia. Ta faza obejmowała wywiady pogłębione prowadzone z wytypowanymi studentami i członkami ich rodzin (rodzicami i dziadkami). Wywiady przeprowadzono z 57 osobami w 15 rodzinach (15 studentów, 25 rodziców, 17 dziadków). Wywiady realizowano w mieszkaniach badanych osób w 2005 i 2006 roku.

Należy podkreślić, że grupa porównawcza stanowiła jedynie odniesienie, tło – dla wyników uzyskanych wśród studentów i w ich rodzinach. Stąd też zasadniczym celem pracy nie było przenoszenie uzyskanych wyników na całą populację mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków, a tym bardziej na wszystkich Polaków zamieszkujących Białoruś. Głównym przedmiotem zainteresowania autora niniejszej pracy byli studenci i absolwenci pedagogiki jako potencjalni animatorzy życia społeczno-kulturalnego społeczności polskiej na Grodzieńszczyźnie. W tym kontekście stanowią oni grupę szczególnego zainteresowania.

2.3.

Tożsamość Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie ze szczególnym uwzględnieniem osób studiujących pedagogikę

2.3.1. Identyfikacja badanych z polskością

Tożsamość osób identyfikujących się z polskością, a mieszkających obecnie na Białorusi jest kwestią niezwykle złożoną¹. Wpływa nań tak trudna przeszłość jak i skomplikowane realia polityczne i kulturowe dnia dzisiejszego. Zachodnia część Białorusi to obszar dawnych Kresów. To właśnie tutaj intensywniej niż gdziekolwiek indziej kształtowała się wizja narodu politycznego wieloetnicznej Rzeczypospolitej. Dla wielu światłych jej obywateli myślenie kategorią narodu politycznego było czymś zupełnie naturalnym. Taka perspektywa nie nakładała na osoby podające się za Polaków konieczności utożsamiania się z kulturą polską, ani też znajomości języka polskiego. Tego rodzaju postawy tożsamościowe spotykano jeszcze w okresie dwudziestolecia międzywojennego². Stąd m.in. wywodzi się prastara kategoria „Gente Ruthenus, natione Polonus”. Dzięki niej możliwe było już dawno temu budowanie wielowymiarowej tożsamości. Można było czuć się tak Polakiem jak i Rusinem³.

Jak podkreśla ks. R. Dzwonkowski określenie Polak ma dziś na Białorusi różne znaczenie. Pozwala to mówić o „polskości stopniowalnej”. Jest ona głównie wynikiem faktu, iż pokolenia urodzone w latach 1933-1980 były całkowicie odizolowane od kultury polskiej i w ogromnej większości utraciły znajomość języka polskiego. Dawniejsza

¹ Do takiej opinii przychylają się dziś także niektórzy badacze białoruscy; zob. G. Kabiak, U. Rozenfeld, G. Szczelbanina, *Kryteria autoidentyfikacji narodowościowej Polaków na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Polacy na pograniczu w perspektywie porównawczej*, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 1999, s. 166. O tym, że nie zawsze tak jest pisze Z. J. Winnicki, *Współczesna doktryna i historiografia białoruska (po roku 1989) wobec Polski i polskości*, Wrocław 2003.

² D. Tarasiuk, *Kultura i świadomość narodowa Polaków na Białorusi na początku XX stulecia*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004, s. 133.

³ R. Radzik, *Polak, Litwin, Białorusin – ewolucja kryteriów przynależności narodowo-kulturalnej w dwóch ostatnich stuleciach*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 20001, nr 15.

i najnowsza historia polskiej ludności kresowej dowodzi, że nie oznacza to utraty przez nią poczucia polskiej przynależności narodowej, niewątpliwie jednak znacznie ją ułatwia i bardzo jej sprzyja⁴. Właśnie od poczucia tożsamości narodowej rozpoczniemy opis tożsamości grodzieńskich Polaków.

Identyfikacja jest najbardziej wyrazistym i najczęściej analizowanym wymiarem tożsamości. Odpowiedź na elementarne pytanie: kim jestem – często stanowi punkt wyjścia w świadomym konstruowaniu Ja. Rdzeniem tożsamości narodowej jest właśnie narodowa identyfikacja. W przypadku prezentowanych tu badań najpierw proszono badanych o odpowiedź, w jakim stopniu czują się Polakami? Odpowiedź ta miała charakter prostej deklaracji i badani udzielali jej na następującej skali: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „trudno powiedzieć”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. Poza czterema skrajnymi punktami skali wskazującymi na wyraźne samookreślenie, różniącymi się jedynie siłą, ważny jest także jej środkowy punkt. Wiąże się to z wieloma latami planowej asymilacji oraz rusyfikacji, co doprowadziło znaczącą część osób do stanu poważnych dylematów tożsamościowych. Nie bez znaczenia jest tu także klasyczny efekt pogranicza polegający na przenikaniu się etnosów i tworzenia się tożsamości rozmytych bądź rozproszonych. Część badanych nie potrafi określać się wyraźnie (zwłaszcza ci pochodzący z rodzin mieszanych, których na Grodzieńszczyźnie ciągle przybywa), albo też nie chce ujawniać swojej identyfikacji w tym zakresie. Trzeba zauważyć, że po latach represji u wielu osób wciąż drzemią lęki związane z tego typu deklaracjami⁵.

Z perspektywy socjopedagogicznej należy podkreślić możliwość wystąpienia rozmytej lub rozszczerzonej tożsamości⁶, która jest zjawiskiem często występującym na pograniczu w sytuacji intensywnej dyfuzji kultur. Badana przestrzeń kulturowa jest w dodatku bardzo specyficzna i wymyka się próbom opisu przy użyciu prostych typologii i kategorii. Zauważyli to już tak pedagodzy (np. J. Nikitorowicz) jak i zajmujący się tożsamością przedstawiciele pokrewnych dyscyplin (np. A. Sadowski czy I. Kabzińska). Najobszerniej dała temu wyraz Iwona Kabzińska w pracy stanowiącej plon jej systematycznych eksploracji⁷. Jak trafnie podkreślają etnologowie badający ostatnimi laty środowiska polskie na Białorusi, poczucie polskości „to fenomen wysoce skomplikowany, złożony z różnorodnych elementów, dynamiczny, podlegający oddziaływaniu zarówno tradycyjnych, mających feudalne korzenie schematów mentalnych, jak i współczesnych uwarunkowań kulturowych i politycznych państwa postsowieckiego”⁸.

⁴ R. Dzwonkowski, *Mniejszości narodowe a ewangelizacja*, KUL, Lublin 2004, s. 22.

⁵ Warto zauważyć, że także w Polsce, podczas spisu powszechnego, na terenach pogranicza zarejestrowano zjawisko unikania deklaracji, ze względu na lęki pochodzące jeszcze z okresu drugiej wojny światowej i bezpośrednio po niej.

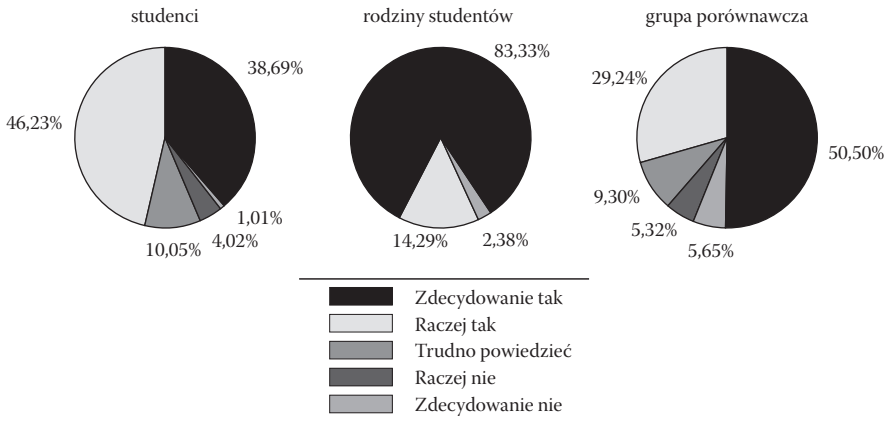
⁶ O tożsamości rozszczerzonej pisał w swoich pracach J. Nikitorowicz zob. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 93.

⁷ I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1999.

⁸ A. Engelking, *Etnograf wobec stereotypu „Polaka z Kresów”. Z przemyśleń w 10-lecie badań terenowych na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004, s. 231.

Wykres 2. Identyfikacja badanych z polskością z podziałem na grupy

Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”



Źródło: badania własne (wszędzie – gdzie nie zaznaczono inaczej – źródłem danych w tabelach i na wykresach są badania własne)

Ze względu na złożoność i dynamikę procesów kształtowania tożsamości nie zawsze mamy do czynienia z klarownym obrazem w sferze narodowej nawet na poziomie identyfikacji. Niekiedy przez rodziny przechodzą dramatyczne podziały z tym związane. Z historii znane są przykłady rodzin mieszkających na terenie pogranicza kulturowego, w których rodzeństwo wybierało różne opcje narodowe. Taka sytuacja miała miejsce np. w rodzinach Miłoszów, Bacewiczów czy Szeptyckich. Nic więc dziwnego, że także w czasie podjętych badań spodziewano się dużego zróżnicowania w podstawowym wymiarze identyfikacji, jaką jest deklarowana wprost przynależność narodowa. W badaniu takich deklaracji uwzględniono stopniowość identyfikacji, którą zauważono i już wykorzystywano w wielu wcześniejszych analizach⁹.

Zgodnie z przewidywaniami zdecydowana większość badanych, deklarowała wyraźną identyfikację z polskością. Za taką tutaj i w dalszej części pracy będą uznawane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” – związane z pytaniem: w jakim stopniu czujesz się Polakiem? Przyjęcie takiego stanowiska wynika stąd, że deklaracje „trudno powiedzieć” oraz „raczej nie” także nie wykluczają związku z polskością, choć w oczywisty sposób jest on zdecydowanie słabszy, ukryty bądź wycofany, mogący świadczyć o mających różne podłoże problemach z identyfikacją.

Jak widzimy na zamieszczonym wykresie 2, wśród badanych dominowała wyraźna identyfikacja z polskością. Dotyczy to 84,9% studentów oraz 79,74% osób z grupy porównawczej z wyłączeniem rodziców i dziadków studentów. Wielkości są bardzo zbliżone.

⁹ Warto tu wspomnieć choćby badania prowadzone przez E. Nowicką relacjonowane w pracy: *Polacy czy cudzoziemcy. Polacy za wschodnią granicą*, Nomos, Kraków 2000, s. 21, czy też pracę Anthony Smith'a – *National Identity*, Penguin Books, London 1991.

Odpowiedź „trudno powiedzieć” stwierdzono u co dziesiątego ze studentów (10,1%). Tylko nieliczni studenci (4,0%) twierdzą, że „raczej nie czują się Polakami”. Wśród rodziców i dziadków badanych studentów wyraźna identyfikacja z polskością występuje prawie u wszystkich (97,5%). W tym ogromna większość (83,3%) deklaruje jednoznacznie, że „zdecydowanie czuje się Polakiem”. Natomiast w grupie porównawczej takie zdecydowane deklaracje dotyczą już tylko co drugiego badanego (50,5%). Prawie co trzeci badany w tej grupie (29,2%) odpowiada z pewnym wahaniem, że „raczej czuje się Polakiem”.

Okazuje się, że około 80% mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków w obrębie identyfikacji z polskością cechuje się wyraźną deklaracją przynależności narodowej. Dużo wyższy wskaźnik uzyskano jedynie w grupie rodziców i dziadków studentów, ale trzeba wziąć pod uwagę, że była to grupa dobrana celowo. Byli to bowiem rodzice i dziadkowie studentów, którzy uzyskali bardzo dobre wyniki w teście kompetencji kulturowych.

Pierwsza nasuwająca się refleksja – to rzadsze w grupie studentów niż w grupie porównawczej występowanie zdecydowanej identyfikacji z polskością. Taki rezultat można tłumaczyć konfrontacją przynieszonego przez studentów wzorca polskości z tym, z którym spotykają się podczas studiów. Zwłaszcza funkcjonowanie językowe powoduje u części wycofywanie się z przypisywania sobie „zdecydowanego czucia się” Polakiem.

Warto też zwrócić uwagę, że od 1,0% do 5,6% badanych (w zależności od grupy), mimo funkcjonowania w różnego rodzaju polskich organizacjach, bądź pochodzenia z rodzin o polskich korzeniach, twierdzi, że zdecydowanie nie czuje się Polakiem. Jednak należy podkreślić, że nawet – zdawałoby się prosta – identyfikacja z polskością nie jest tu rzeczą łatwą. Na jej kształt wpływają różnorodne uwarunkowania. Jednak największa ich część ma charakter interakcyjny. Istotną rolę odgrywają tu interakcje z innymi Polakami, a zwłaszcza kontakty z rodakami z Polski. Przypadki uznawania przez nich mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków za Białorusinów są bardzo bolesne. Potwierdzają to liczne relacje, m.in. jednej z matek badanych studentek, 48-letniej mieszkanki Grodna [458]¹⁰. „Jeżeli my tu żyjemy, to w duszy tak nam niespokojnie. Bo tak, w Polsce my nie jesteśmy Polakami. My jeździli tam do babci, to my byli ruskie. Jak tu, to my jesteśmy za przeki. To rodziny tej takiej, tak jak u ruskich „rodina” jest, to u nas nie ma. Bo tu my Polacy, bo my [którzy] żyjemy na Białorusi, to my nie-swoje, cudze, a tam też cudze. Bo my tam Białorusy. To na duszy tak nieprzyjemnie, kiedy i tam cudze, i tu cudze. Ale [są] takie sytuacje, kiedy jest takie pytanie (...): stoi Rosjanin i Polak, za kim ty postawisz? Oczywiście za Polakiem. Jeśli w pracy spór, no gdziekolwiek jakiś spór, to ty zawsze weźmiesz stronę polską. (...) Ale jeśli Polska? U nas tam polska firma buduje domy, no to nie bardzo, za Polaków nas nie uważają. Tylko,

¹⁰ Liczby w nawiasach kwadratowych oznaczają liczbę porządkową nadaną cytowanej osobie podczas badań.

że masz napisane w paszporcie, że Polak. A tak nie¹¹. (...) Najbardziej boli, że [tak jest] w Polsce. Rodzina tak, [uważa] że my Polacy, no więcej nikt. (...). Jak my jeździli [do Polski, to] tam w Białymstoku, pięćdziesiąt na pięćdziesiąt Białorusów i Polaków, no może tam siedemdziesiąt. No dużo Białorusów. A jak my jeździli tam do Wrocławia, tam do Poznania, tam więcej Polaków. Tam oni do nas lepiej odnoszą się niż te w Białymstoku. W Białymstoku – O! Białorus, a siebie uważa za Bóg wie kogo”. Przytoczona wypowiedź świadczy o tym, jak ogromne znaczenie w autoidentyfikacji ma to, co nosi znamiona jaźni odzwierciedlonej. Badani bardzo często podkreślają jak ważne jest to, za kogo uważają ich inni, zwłaszcza rodacy z Polski.

Pojawia się tu ważny tożsamościowy dylemat związany z marginalizacją. Reprezentanci mniejszości często są postrzegani zarówno przez przedstawicieli dominującej większości jak i przez swoich rodaków z Macierzy w relacjach centrum-peryferia. Nie dziwi takie traktowanie przez osoby z grupy większościowej. Jednak prawdziwy szok u Polaków z Białorusi wiąże się z naznaczeniem, jakie spotyka ich w kontaktach z rodakami w kraju. Szczególny, ale bardzo znamieny, przykład stanowią młodzi ludzie wyjeżdżający na studia do Polski. Spotkanie z często wyidealizowaną ojczyzną stanowi istotną próbę ich tożsamości. Polacy ze wschodu zwykle naznaczeni są przez swoich kolegów z akademika jako „ruscy”. Zakres niewiedzy związany z sytuacją narodowościową w krajach byłego ZSRR oraz losem Polaków zamieszkujących dawne Kresy Drugiej Rzeczypospolitej jest ogromny. W rezultacie wszyscy przybywający zza wschodniej granicy, zwłaszcza posługujący się daleką od doskonałości polszczyzną są odbierani jako Rosjanie. Taki stygmat w oczywisty sposób szokuje przybyszów. Stają się oni **obcy wśród swoich**. Z biegiem czasu wolą uchodzić w Polsce za Białorusinów niż za Rosjan i jako tacy funkcjonują, aż do powrotu do swojej **małej ojczyzny**. Tutaj dopiero odnajdują się w znanej sobie sytuacji i są znowu **swoimi wśród obcych**. Tak więc w zależności od miejsca są albo **obcymi wśród swoich** (w Polsce), albo **swoimi wśród obcych** (na Białorusi)¹².

Warto podkreślić, że bycie postrzeganym jako Polak przez innych jest szczególnie ważne dla tych osób, które deklarują, że ważnym momentem w kształtowaniu ich tożsamości narodowej było różnicowanie identyfikacyjne ze strony Białorusinów (rho Spearmana =0,34; istotność =0,001). Często do pierwszej ważnej deklaracji dochodziło podczas otrzymywania paszportu. W najtrudniejszych czasach manipulowano narodowością, wpisując do dokumentu – wbrew woli samych zainteresowanych – narodowość białoruską. Jednak w większości pytano o to jaka narodowość ma być wpisana? Najczęściej budziło to zdziwienie. Oto jak relacjonuje takie wydarzenie ojciec jednej ze studentek: "Kiedy ja paszport otrzymywał w tamte czasy, to też mnie pytali się –

¹¹ Dotąd cała wypowiedź po rosyjsku.

¹² Takiego sformułowania obcy wśród swoich i swój wśród obcych użył jeden ze studentów relacjonując swoje przeżycia związane ze studiami w Polsce; szerzej M. Sobecki, *Dylematy tożsamości w sytuacji intensywnej dyfuzji kultur – na przykładzie mniejszości polskiej na Białorusi*, [w:] *Národnostni menšiny na přelomu tisíciletí; Slezky ustav Slezského zemského muzea v Opavě; Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2002, s. 98.

kiem ty chcesz być? Chociaż ja napisałem, że ojciec i matka Polacy, to Żydem już nie mogłem być na pewno. Ale jednak pytali się, jaką chcesz wybrać narodowość? Chociaż to dziwne. Jak dziecko może wybrać narodowość, kiedy oboje rodzice Polacy. Wiadomo że Polak? Nie, jednak pytali się”. (44 lata, Grodno) [478].

Zewnętrzne określanie tożsamości narodowej jest ważniejsze także dla takich osób, które wyraźnie silniej niż związek z europejskością bądź regionem eksponują w swoich identyfikacjach sferę narodową i religijną (profil identyfikacyjny narodowo-religijny) (rho Spearmana =0,30; istotność =0,000). Znaczący w różnicowaniu analizowanej kwestii jest także czynnik w postaci kontrastu identyfikacji narodowej Polak – Białorusin (rho Spearmana =0,36; istotność =0,000). Im mniej badani skłonni są postrzegać się jako Polacy w opozycji do białoruskości, tym mniejsze znaczenie ma dla nich opinia otoczenia na temat ich polskości. Z kolei im większy jest kontrast między identyfikacją z polskością i białoruskością, tym wrażliwość na etykiety nadawane przez innych jest większa.

Warto podkreślić, że w perspektywie interakcjonizmu symbolicznego niezwykle ważna rola w formowaniu tożsamości przypada właśnie „Innemu”. Wyniki badań wyraźnie wskazują, że ogromne znaczenie mają Polacy mieszkający w Polsce. Z jednej strony stanowią oni dla rodaków na Grodzieńszczyźnie jakiś punkt odniesienia – swoisty wzorzec polskiej kultury wysokiej, z drugiej zaś bardzo często nie są traktowani jako współczłonkowie jednej grupy narodowej. Mieszkający nieopodal Grodna Polacy mają świadomość odrębności kulturowej, choć rzadko zdolni są do jej opisanie. Niemniej – zwłaszcza pierwszy – kontakt z często wyidealizowaną rzeczywistością kulturową Macierzy jest bolesny i wywołuje długotrwałe skutki. Wielu mieszkających na Wschodzie Polaków zaskakuje to, jak dużą rolę w identyfikacji narodowej ich rodacy mieszkający w Polsce przypisują językowi. Ukształtowani w bardziej zróżnicowanym środowisku językowym Polacy z Grodzieńszczyzny bardzo źle reagują na swoisty monizm panujący w tym zakresie w kraju przodków. Stanowi to ważny czynnik osłabienia identyfikacji narodowej.

Dawniej duże znaczenie w odczuwaniu polskości miało szlacheckie pochodzenie. Według E. Mironowicza¹³ w XIX wieku szlachta stanowiła zdecydowaną większość ludności polskojęzycznej na terytorium należącym wcześniej do Wielkiego Księstwa Litewskiego. Jednak dzisiaj szlacheckie pochodzenie stosunkowo rzadko znajdujemy w deklaracjach badanych mieszkańców Grodzieńszczyzny. Może to świadczyć o zmianach w strukturze ludności polskiej na tym obszarze, które zaszły w XX wieku. Chociaż nawiązywanie do podziału na szlachtę i włościan nie zanikło, mimo wielu dziesiątek lat komunistycznego zniewolenia, to nie ma już takiego znaczenia jak dawniej. Deklaracje szlacheckiej przynależności spotyka się dziś znacznie rzadziej niż przed drugą wojną światową. Jednak kiedy już przynależność do szlachty jest uświadamiana to – jak podkreśla D. Frasunkiewicz – „wysoka pozycja szlachty i jej niechęć do integracji z innymi (w przygranicznych wsiach) odbierane są jako naturalne i przysługujące tej grupie

¹³ E. Mironowicz, *Historia Białorusi*, OrthDruk, Białystok 2001, s. 169.

prawo, które nie podlega dyskusji¹⁴. Zdaniem autorki – prowadzącej badania na Białorusi – cechą wyróżniającą miejscową szlachtę jest silna identyfikacja narodowa, która w dodatku bywa wyraźnie manifestowana. Przykładem takiej postawy jest wypowiedź Walentyny Wasilko zamieszczona w „Głosie znad Niemna”. Poza innymi kryteriami, które stanowią o tym, że uważa się za Polkę wypowiada ona takie zdanie: „A jeszcze cieszę się bardzo z dumy szlacheckiej, która przepełnia duszę moją i moich dzieci¹⁵. Jednak trzeba podkreślić, że w relacjonowanych tu badaniach bardzo rzadko stwierdzano deklaracje posiadania szlacheckich przodków.

2.3.2. Czynniki stanowiące o identyfikacji z polskością w opinii badanych

Co zatem stanowi o uznawaniu się za Polaka? Postanowiono o to zapytać badanych. Proszono ich o wyrażenie opinii, co do znaczenia szeregu czynników wyodrębnionych na podstawie wcześniejszych badań prowadzonych wśród mieszkających na Białorusi Polaków. Badane osoby miały ustosunkować się do wszystkich czynników określając ich znaczenie na skali: zupełnie nieważne, raczej nieważne, nie mam zdania, raczej ważne, bardzo ważne. Po nadaniu poszczególnym punktom skali wag liczbowych (od 1 do 5) można było obliczyć średnie wag i na ich podstawie ustalić hierarchię czynników. Średnią wag w dalszej części analizy będę nazywał współczynnikiem znaczenia.

Tabela 4 zawiera uporządkowanie uwzględniające wyniki wszystkich badanych. Jak widzimy, na szczycie hierarchii znajdują się czynniki, których można było się spodziewać. Najwyższy współczynnik znaczenia (4,45) uzyskało uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych. Wynik ten potwierdza jedynie rezultaty badań w zakresie tożsamości prowadzone wcześniej na terenie Białorusi przez I. Kabzińską¹⁶. Niewiele niższy współczynnik uzyskano w przypadku samookreślenia (4,40). Także znalezienie się tego czynnika w czołówce hierarchii trudno uznać za niespodziankę. Z kolei zaskoczeniem były rezultaty uzyskane w przypadku kwestii związanych ze sferą kultury symbolicznej. Aż pięć kolejnych czynników dotyczy aktywności kulturalnej. Są nimi: „oglądanie polskiej telewizji” (4,30), „czytanie polskich książek” (4,29), „znajomość historii Polski” (4,28), „śpiewanie (znajomość) polskich piosenek” (4,13) i „oglądanie filmów polskich reżyserów” (4,12). Stosunkowo wysokie wartości współczynnika znaczenia uzyskano także w przypadku „bycia uznawanym za Polaka przez rodaków z Polski” (4,02) oraz „czytania polskich gazet wydawanych na Białorusi” (4,01). Średnie wag w przypadku wymienionych wyżej czynników przekraczają wartość 4,0 co oznacza, że – przeciętnie

¹⁴ D. Frasunkiewicz, *Świadomość Polaków na Białorusi a kształt repertuaru muzycznego*, [w:] *Dzieńdzictwo europejskie a polska kultura muzyczna w dobie przemian*, A. Czekanowska (red.), Musica Iagellonica, Kraków 1995, s. 332

¹⁵ W. Wasilko (Wojna), *Imiona jak muzyka*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 43.

¹⁶ I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1999.

Tabela 4. Hierarchia czynników stanowiących o identyfikacji z polskością (opinie badanych – średnie wag)

Kryteria	Grupy		Razem	Różnica średnich
	studenci	porównawcza		
	średnia	średnia	średnia	
uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych	(4,30)	(4,53)	(4,45)	-0,23
samo odczuwanie przynależności	(4,52)	(4,34)	(4,40)	0,18
oglądanie polskiej telewizji	(4,30)	(4,30)	(4,30)	0
czytanie polskich książek	(4,53)	(4,15)	(4,29)	0,38
znajomość historii Polski	(4,48)	(4,16)	(4,28)	0,32
śpiewanie (znajomość) polskich piosenek	(4,20)	(4,09)	(4,13)	0,11
oglądanie filmów polskich reżyserów	(4,23)	(4,05)	(4,12)	0,18
bycie uznawanym za Polaka przez rodaków z Polski	(4,20)	(3,91)	(4,02)	0,29
czytanie polskich gazet wydawanych na Białorusi	(4,14)	(3,94)	(4,01)	0,20
czytanie (znajomość) polskich wierszy	(4,19)	(3,75)	(3,92)	0,44
rozmawianie po polsku w domu	(3,96)	(3,82)	(3,87)	0,14
bycie uznawanym za Polaka przez innych	(3,91)	(3,79)	(3,84)	0,12
nadawanie dzieciom polskobrzmiących imion	(3,63)	(3,82)	(3,75)	-0,19
częste wyjazdy do Polski	(3,78)	(3,65)	(3,70)	0,13
rozmawianie po polsku ze znajomymi	(3,32)	(3,32)	(3,32)	0
posiadanie polskiego obywatelstwa	(2,86)	(3,14)	(3,04)	-0,28
rozmawianie po polsku w pracy	(2,72)	(2,90)	(2,83)	-0,18
urodzenie się w Polsce	(2,47)	(2,99)	(2,80)	-0,52
inne, wymieniane przez niewielką część badanych	(4,32)	(4,11)	(4,17)	0,21

– biorąc pod uwagę wszystkich badanych, czynniki te uznawane są za ważne. Z kolei na samym dole hierarchii znalazły się takie czynniki jak „urodzenie się w Polsce” (2,80) i „rozmawianie po polsku w pracy” (2,83).

Okazuje się, że studenci w identyfikacji z polskością zdecydowanie wyżej cenią czynniki związane z aktywnością w sferze kultury symbolicznej. Na pierwszym miejscu w hierarchii czynników znajduje się „czytanie polskich książek” (4,53), nieznacznie wyprzedzając samookreślenie „samo odczuwanie przynależności” (4,52). Co charakterystyczne, „uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych” z wielkością współczynnika znaczenia 4,30 ustępuje nie tylko dwu już wymienionym czynnikom, ale także „znajomości historii Polski” (4,48). Tylko studenci za znaczący czynnik uznawania się za Polaka uważają „czytanie bądź znajomość polskich wierszy” (4,19).

Jednak w kontekście przyjętych założeń ważne było porównanie średnich uzyskanych wśród studentów i w grupie porównawczej. W pierwszym rzędzie dokonano tego poprzez zestawienie różnic średnich. Zawiera je ostatnia kolumna w zamieszczonej wyżej tabeli 4. Pierwsza uwaga – studentów charakteryzuje tendencja do nadawania większego znaczenia wyodrębnionym kwestiom. Wyższe współczynniki stwierdzono u nich w przypadku 12 czynników, podczas gdy w grupie porównawczej tylko w pięciu.

Tabela 5. Współczynnik znaczenia wyodrębnionych kryteriów identyfikacji z polskością. Porównywanie średnich w grupie studentów i grupie porównawczej. Test dla prób niezależnych

Kryteria	Test Levene'a jedno- rodności wariancji		t	df	Istotność (dwa stronna)	Różnica średnich	Błąd Stan- dardowy różnicy	Test t równości średnich	
	F	Istotność						95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								dolna granica	górna granica
oglądanie filmów polskich reżyserów	A*	0,147	2,084	525	0,038	0,181	0,087	0,010	0,351
	B**		2,191	478,923	0,029	0,181	0,082	0,019	0,343
czytanie polskich książek	A	0,001	4,679	524	0,000	0,379	0,081	0,220	0,538
	B		5,088	511,968	0,000	0,379	0,074	0,233	0,525
czytanie polskich gazet wydawanych na Białorusi	A	0,062	2,244	524	0,025	0,198	0,088	0,025	0,371
	B		2,348	470,561	0,019	0,198	0,084	0,032	0,363
czytanie (znajomość) polskich wierszy	A	0,000	4,996	524	0,000	0,442	0,088	0,268	0,616
	B		5,390	505,723	0,000	0,442	0,082	0,281	0,603
znajomość historii Polski	A	0,001	4,092	520	0,000	0,319	0,078	0,166	0,473
	B		4,419	506,247	0,000	0,319	0,072	0,177	0,461
urodzenie się w Polsce	A	0,000	-4,417	523	0,000	-0,516	0,117	-0,746	-0,287
	B		-4,663	484,302	0,000	-0,516	0,111	-0,734	-0,299
posiadanie polskiego obywatelstwa	A	0,012	-2,367	521	0,018	-0,286	0,121	-0,523	-0,049
	B		-2,441	456,693	0,015	-0,286	0,117	-0,516	-0,056
uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych	A	0,005	-3,159	525	0,002	-0,237	0,075	-0,384	-0,090
	B		-3,036	364,838	0,003	-0,237	0,078	-0,390	-0,083
samo odczuwanie przynależności	A	0,016	2,504	525	0,013	0,178	0,071	0,038	0,317
	B		2,642	483,078	0,009	0,178	0,067	0,046	0,310
bycie uznawanym za Polaka przez rodaków z Polski	A	0,006	2,943	524	0,003	0,293	0,100	0,098	0,489
	B		3,094	479,186	0,002	0,293	0,095	0,107	0,480

Uwaga: w tabeli zamieszczono tylko te kryteria, w których stwierdzono istotne różnice między studentami i grupą porównawczą. A* – założono równość wariancji; B** – nie założono równości wariancji

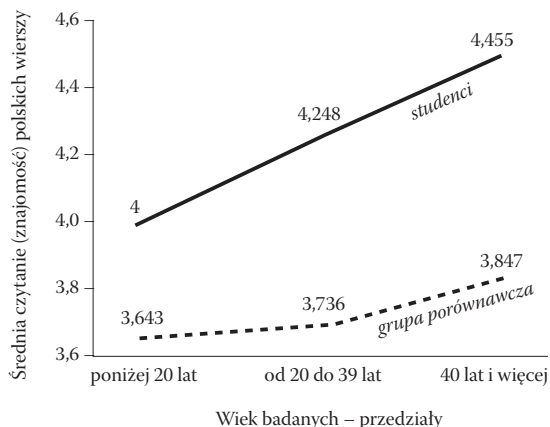
W odniesieniu do dwu czynników („oglądanie polskiej telewizji” 4,30 i „rozmawianie po polsku ze znajomymi” 3,32) w obu grupach uzyskano identyczne średnie. Największe różnice na rzecz studentów wystąpiły w przypadku kryteriów związanych z aktywnością związaną z kulturą symboliczną. Co bardzo znamienne, studenci i grupa porównawcza najbardziej różnili się w ocenie roli, jaką w odczuwaniu polskości ma czytanie bądź znajomość polskiej poezji. Różnica między średnimi wyniosła tu aż 0,44 na rzecz studentów. Z kolei osoby stanowiące grupę porównawczą, w nadawaniu znaczenia wyodrębnionym kryteriom najbardziej odróżnia uznawanie za znaczące „urodzenia się w Polsce”. Średnia w przypadku tej kwestii w grupie porównawczej jest aż o 0,52 wyższa niż u studentów.

Konsekwentnie w grupie porównawczej wyraźnie większe znaczenie w identyfikacji z polskością odgrywa także posiadanie polskiego obywatelstwa (różnica 0,29) oraz – co bardzo charakterystyczne – „uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych” (różnica 0,24). Już na podstawie tych spostrzeżeń można skonstatować, że studia na polskiej uczelni wyraźnie zmieniają układ czynników traktowanych jako istotne w uznawaniu się za Polaka. Z bardziej zewnętrznych i formalnych („urodzenie się w Polsce”, „posiadanie polskiego obywatelstwa”) przechodzą one w wewnętrzne, związane z kulturą („czytanie polskich książek”, „znajomość historii Polski”).

Bardzo ciekawy proces zachodzi w analizowaniu czynnika religijnego. W przypadku studentów „uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych” wyraźnie traci na znaczeniu jako kryterium identyfikacji z polskością. Wskazuje to wyraźnie na rolę interakcji edukacyjnych w zmianie tradycyjnego schematu identyfikacyjnego Polaków na Białorusi. Najbardziej spektakularna różnica występuje w ocenie roli, jaką w uważaniu się za Polaka odgrywa znajomość bądź czytanie polskiej poezji. Studenci nadają temu kryterium duże znaczenie w przeciwieństwie do pozostałych badanych. Trzeba jednak podkreślić, że to właśnie kryterium także w grupie porównawczej jest wyraźnie różnicowane przez wiek. Im starsi badani, tym bardziej skłonni są uważać, że znajomość czy choćby czytanie polskich wierszy ma duże znaczenie dla czucia się Polakiem. To spostrzeżenie nie pozostaje bez znaczenia dla dalszej części prezentowanych badań.

I jeszcze jedno charakterystyczne spostrzeżenie. Jak już powiedziano, to badani z grupy porównawczej bardziej skłonni są uznawać za znaczące kryteria formalne, takie jak „urodzenie się w Polsce” czy „posiadanie polskiego obywatelstwa” jednak bardziej czuli na reakcje ze strony rodaków z Polski są studenci. Widzimy więc, że właśnie w przypadku studentów porównywanie się z Polakami będącymi bliżej centrum kultury stanowi ważne kryterium identyfikacyjne. Interakcje przebiegające w warunkach aktywowania sfery kultury symbolicznej czynią atrybuty związane z kulturą symboliczną ważnymi kryteriami identyfikacji. Można się spodziewać, że w warunkach postępujących ułatwień w podróżowaniu między Białorusią i Polską, czynnik interakcyjny będzie odgrywał coraz większą rolę w odczuwaniu polskiej tożsamości przez członków polskiej społeczności na Grodzieńszczyźnie. Jednak naprawdę znaczący będzie on wówczas, gdy zostanie poprzedzony działaniami kulturalizacyjnymi, w obrębie polskiej kultury.

Wykres 3. Współczynniki znaczenia w odniesieniu do kryterium „czytanie (znajomość) polskich wierszy” w zależności od wieku badanych



Badani bardzo rzadko wymieniali inne niż zawarte w kwestionariuszu kryteria. Wśród nich znalazły się np. przynależność do polskich organizacji (ZPB lub PMS) czy też uczestnictwo w pielgrzymkach. Studenci do wymienionych w kwestionariuszu kryteriów kilkakrotnie dodali studiowanie na polskiej uczelni bądź naukę w polskiej szkole.

2.3.3. Identyfikacja z polskością na tle innych kategorii identyfikacyjnych

Deklaracja o charakterze etnicznym niewiele mówi nam o tożsamości badanych. Bliskie mi jest stwierdzenie A. Kłoskowskiej, że uczestnictwo w narodowej wspólnotie nie pochłania i nie wyczerpuje całego człowieka, ponieważ jest on członkiem innych wspólnot, wielu innych zbiorowości, grup celowych i społeczności¹⁷. W związku z tym proszono badanych, aby korzystając z identycznej – jak w przypadku wymiaru narodowego – skali określili się także jako: obywatele świata, Europejczycy, Białorusini, mieszkańcy regionu, mieszkańcy swojej miejscowości, katolicy, prawosławni. Do diagnozowania identyfikacji wybrano te kategorie, które we wcześniejszych badaniach uznane zostały za znaczące. Do nich obok identyfikacji narodowej (Polak, Białorusin) należały także identyfikacja religijna (katolik, prawosławny) oraz regionalna (mieszkaniec regionu, mieszkaniec miejscowości). Ten zestaw kategorii uzupełniony został jeszcze o dwie, dotyczące sfery ponadnarodowej. Procesy zachodzące na kontynencie europejskim oraz coraz intensywniejsza globalizacja uzasadniały uwzględnienie także

¹⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996 s. 103.

identyfikacji europejskiej i globalnej. Przy uwzględnianiu kategorii identyfikacyjnych wzięto pod uwagę dyskusję, która od dłuższego czasu toczy się wokół tożsamości zbiorowych¹⁸, refleksje dotyczące roli edukacji w kreowaniu wymiaru europejskiego w tożsamości człowieka¹⁹, a także prowadzone wcześniej badania²⁰.

Jak już wspomniano w diagnozie nasilenia identyfikacji w obrębie wybranych wymiarów wykorzystano tę samą skalę. Badani mogli opisywać się jako osoby związane z określoną przestrzenią poprzez udzielanie odpowiedzi „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”. Mogli także wyrazić brak związku z konkretną przestrzenią identyfikacyjną poprzez wybranie odpowiedzi „raczej nie” lub „zdecydowanie nie”. Mimo kontrowersji związanych z takim rozwiązaniem jako punkt środkowy skali zastosowano odpowiedź związaną z brakiem zdecydowania – „trudno powiedzieć”. Takie podejście może być o tyle uzasadnione, o ile poprzednie typy odpowiedzi potraktujemy biegunowo. Wówczas sytuacja niezdecydowania będzie się lokowała pomiędzy zanegowaniem identyfikacji, a jej afirmacją i odpowiada obszarowi nieoznaczoności skali²¹.

Poszczególnym punktom skali przypisano rangi; od 1 – w przypadku odpowiedzi „zdecydowanie nie”, do 5 – przy odpowiedzi „zdecydowanie tak”. W wyniku takiego zabiegu uzyskano możliwość porównywania grupowego natężenie identyfikacji w każdym z wymiarów identyfikacyjnych. Do porównania wykorzystywano średnie rang. Zamieszczony powyżej wykres ilustruje natężenie identyfikacji badanych w obrębie każdej z kategorii. Jak łatwo zauważyć identyfikacja z polsnością (4,20) nie jest najsilniejsza w zestawieniu z innymi analizowanymi kategoriami samookreślenia. Dominuje identyfikacja z katolicyzmem (4,57). Za nią lokują się wymiary związane z „małą ojczyzną” – identyfikacja z miejscem zamieszkania (4,50) oraz regionem jako całością (4,29)²². Widzimy więc, że w skali całej grupy identyfikacja narodowa jest wyraźnie słabsza niż deklarowany związek z religią bądź terytorium. Rezultat taki nie stanowi jednak zaskoczenia. Jest on stosunkowo łatwy do interpretacji chociażby w świetle wcześniejszych badań prowadzonych przez I. Kabzińską czy E. Nowicką²³. Zdaniem I. Kabzińskiej stereotyp „Polak-katolik” jest w zachodniej Białorusi przeciwstawieniem

¹⁸ Zob. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa 2005.

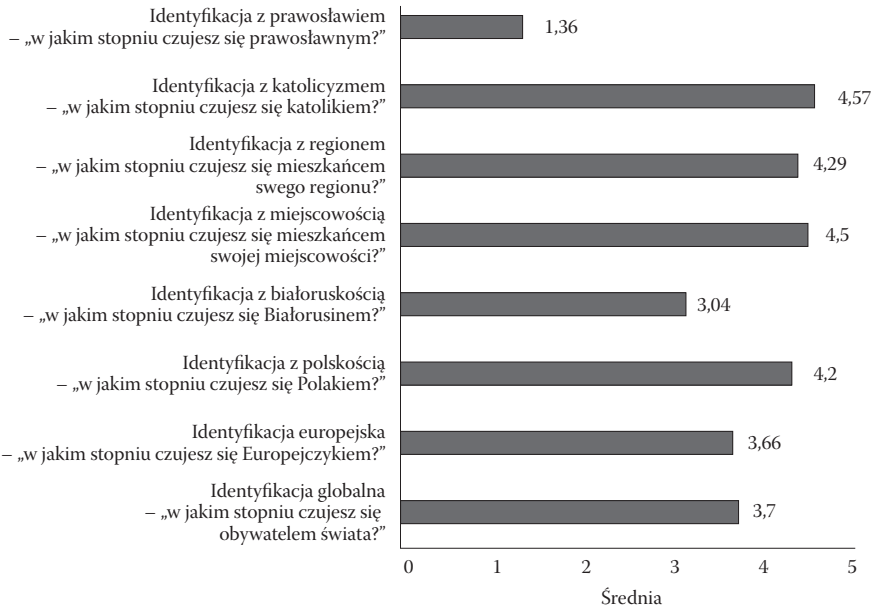
¹⁹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 102.

²⁰ Jako przykład mogą posłużyć badania prowadzone przez J. Nikitorowicza, których efekty autor zaprezentował w książce *Młodość pogranicza kulturowego Białorusi, Polski i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe i wartości*, Trans Humana, Białystok 2000.

²¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 184-185.

²² Uzasadnienie do rozróżnienia kategorii miejscowość i region w badaniach identyfikacji mieszkańców Białorusi znajdziemy choćby u D. Frasunkiewicza, która zauważa, że kategoria *tutejszy* odnoszona jest do wąsko pojmowanej lokalności głównie przez mieszkańców wsi o pochodzeniu włościańskim. Natomiast w miastach i u osób o pochodzeniu szlacheckim częściej spotyka się identyfikację o charakterze *stricte* regionalnym. zob. D. Frasunkiewicz, *Świadomość Polaków na Białorusi a kształt repertuaru muzycznego*, [w:] *Dziedzictwo europejskie a polska kultura muzyczna w dobie przemian*, A. Czekanowska (red.), Musica Iagellonica, Kraków 1995, s. 339.

²³ E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy. Polacy za wschodnią granicą*, NOMOS, Kraków 2000, s. 30.

Wykres 4. Identyfikacja badanych z polskością na tle innych kategorii identyfikacyjnych

stereotypu „Ruski–prawosłany”²⁴. Autorka cytuje typowe wypowiedzi badanych przez siebie mieszkańców Białorusi, w których wyraźnie dostrzegamy rolę religii w identyfikacji narodowej. Na pytanie o narodowość mieszkańców badani często odpowiadali „tu mieszkają Polacy–katolicy”; „jestem Polakiem, to znaczy katolikiem”. Zaś jeden z księży oświadczył, że w jego parafii „są sami Polacy, bo przecież Polak to katolik. Mówi się polska wiara i ruska wiara”²⁵. Jak zauważyła badaczka – synonimiczność pojęć Polak i katolik sprawia, że konwersja religijna jest często traktowana na Białorusi jako zmiana przynależności narodowej²⁶. Stereotyp Polak–katolik jest bardzo silnie zakorzeniony w świadomości mieszkańców, mimo istnienia grupy katolików Białorusinów. Choć stosunkowo nieliczna, grupa ta istniała na Białorusi od dawna. Jak podaje Kabzińska za A. Krysińskim pod koniec lat dwudziestych ubiegłego wieku na Kresach Wschodnich mieszkało ok. 70 000 Białorusinów–katolików²⁷. Jednak dziś po latach ateizacji liczba ta jest zdecydowanie mniejsza.

Związki religii z identyfikacją narodową Polaków na Grodzieńszczyźnie dostrzegają także białoruscy badacze. User Rozenfeld i współpracownicy zauważyli, że dla Białorusinów „wiara nigdy nie była dominującym kryterium identyfikacji. Polskość [zaś] kojarzy się z wyznaniem katolickim i staje się prawie dominującą cechą tych Polaków,

²⁴ I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1999, s. 37.

²⁵ Ibidem, s. 37.

²⁶ Ibidem, s. 38.

²⁷ Ibidem, s. 41.

którzy znajdują się poza granicami języka polskiego i kultury”²⁸. Trzeba jednak dodać, w zmianach, które na Białorusi zaszły w ostatniej dekadzie XX wieku, kwestia religijna przyczyniła się do konfliktu między miejscowymi Polakami a Białoruskim Frontem Narodowym. Liderzy BFN powrócili do starej tezy, że na Białorusi nie ma Polaków, jedynie **katolicyzowani** Białorusini. W związku z tym – w odróżnieniu od naukowców – zaprzeczali kryterialnemu znaczeniu katolicyzmu dla tożsamości polskiej. Stąd pojawiło się żądanie odprawiania nabożeństw wyłącznie po białorusku, co wywołało zdecydowany opór środowiska polskiego, dla którego język polski w kościele stanowił jedną z najważniejszych wartości.

Trzeba się zgodzić z I. Kabzińską, która w konkluzji wieloletnich badań podkreśla, że miejsce religii w identyfikacji badanych mieszkańców byłych Kresów Rzeczypospolitej wynika z tego, iż religia jest dla nich wartością rdzenną, zwana też przez innych badaczy centralną²⁹. Nic więc dziwnego, że w prezentowanych tu badaniach właśnie identyfikacja w sferze religijnej okazuje się być najsilniejszą. Wyniki jedynie potwierdzają obraz uzyskany wcześniej innymi metodami przez innych badaczy. Wskazują one wyraźnie, że identyfikacja badanych w wymiarze religijnym jest identyfikacją najsilniejszą. Spróbujmy się jednak przyjrzeć, w jaki sposób hierarchia identyfikacji jest różnicowana przez kontakt z językiem i kulturą polską na studiach? Ważna będzie także odpowiedź na pytanie: czy istnieją różnice w identyfikacji grupy zasadniczej i porównawczej, a także między studentami a ich rodzicami i dziadkami?

Z zestawienia średnich identyfikacji grupy zasadniczej (studentów) i porównawczej wynika, że istotne różnice występują tylko w kategorii globalnej (obywatel świata) oraz regionalnej (mieszkaniec miejscowości). W obu kategoriach wyraźnie silniejsze identyfikacje występują w grupie porównawczej niż u studentów. Ogólnie właśnie w grupie porównawczej stwierdzono tendencję do silniejszej identyfikacji. Średnie są tu prawie we wszystkich analizowanych kategoriach wyższe niż w grupie studentów. Wyjątek stanowią obie kategorie narodowe i identyfikacja z prawosławiem. I chociaż nie stwierdzono istotnych różnic co do grupowego natężenia identyfikacji w kategoriach Polak i Białorusin, to jednak postrzeganie siebie jako członka zbiorowości narodowej w zestawieniu z innymi identyfikacjami jest bardziej eksponowane właśnie u studentów. W grupie porównawczej identyfikacja z polskością (4,14) znajduje się na czwartym miejscu po identyfikacji z katolicyzmem (4,60), miejscowością (4,58) i regionem (4,32). Natomiast u studentów chociaż identyfikacja z katolicyzmem (4,47) jest także najsilniejsza, to różnica między nią a trzecią w hierarchii identyfikacją z polskością (4,18) jest wyraźnie mniejsza.

Zarówno identyfikacja z polskością jak też z białoruskością cechowały się także największym wewnętrznym różnicowaniem natężenia, o czym świadczy wielkość

²⁸ M. Bepamiatnych, G. Kobiak, U. Rozenfeld, H. Szczelbanina, *Tożsamość narodowa młodzieży szkolnej na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, A. Sadowski (red.), Białystok 1995, s. 134.

²⁹ O znaczeniu wartości centralnych w budowaniu tożsamości pisał J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1989.

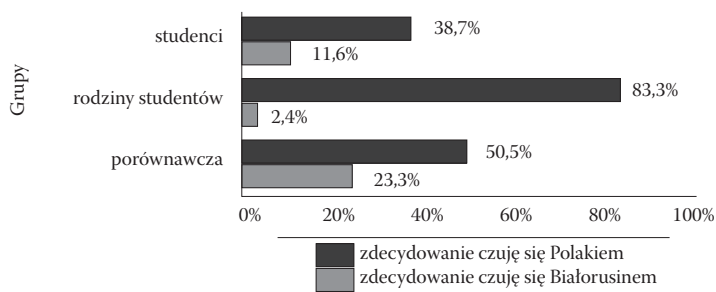
Tabela 6. Średnie natężenia identyfikacji w analizowanych kategoriach z podziałem na studentów i grupę porównawczą

Kategorie identyfikacyjne	Grupy	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Identyfikacja globalna – „w jakim stopniu czujesz się obywatelem świata?”	studenci	3,55	1,229	0,087
	porównawcza	3,79	1,169	0,067
Identyfikacja europejska – „w jakim stopniu czujesz się Europejczykiem?”	studenci	3,59	1,055	0,075
	porównawcza	3,75	1,192	0,069
Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”	studenci	4,18	0,843	0,060
	porównawcza	4,14	1,142	0,066
Identyfikacja z białoruskością – „w jakim stopniu czujesz się Białorusinem?”	studenci	3,15	1,118	0,079
	porównawcza	3,15	1,425	0,082
Identyfikacja z miejscowością – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swojej miejscowości?”	studenci	4,25	1,009	0,072
	porównawcza	4,58	0,764	0,044
Identyfikacja z regionem – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swego regionu?”	studenci	4,12	0,930	0,066
	porównawcza	4,32	1,000	0,058
Identyfikacja z katolicyzmem – „w jakim stopniu czujesz się katolikiem?”	studenci	4,47	1,139	0,081
	porównawcza	4,60	0,910	0,052
Identyfikacja z prawosławiem – „w jakim stopniu czujesz się prawosławnym?”	studenci	1,60	1,198	0,090
	porównawcza	1,26	0,768	0,045

odchylenia standardowego (zob. tabela 6). Wyraźnie ilustruje to także porównanie częstotliwości występowania w poszczególnych grupach najsilniejszych identyfikacji z polskością i białoruskością w postaci deklaracji „zdecydowanie czuję się Polakiem/Białorusinem”.

Jak widzimy, zdecydowane deklaracje odczuwania związku z polskością cechują przede wszystkim rodziców i dziadków badanych studentów (83,3%). Studenci takie deklaracje składają ponad dwukrotnie rzadziej (38,7%). Zaś w grupie porównawczej występują one częściej i obejmują nieco więcej niż połowę badanych (50,5%). Potwierdza to wcześniejsze spostrzeżenia, że intensywny kontakt z polskością (nauczyciele akademicy, treści nauczania, wyjazdy do Polski) wpływa na wyrazistość identyfikacji narodowej. Dotyczy to także identyfikacji z białoruskością. Zdecydowane deklarowanie się Białorusinem jest wśród studentów dwukrotnie rzadsze (11,6%) niż w grupie porównawczej (23,3%). Odczuwanie przez badanych związku z białoruskością zależy także od tego, czy mieszkają oni w Grodnie, czy też poza stolicą rejonu. Osoby mieszkające poza Grodnem cechują się wyraźnie silniejszym natężeniem identyfikacji z białoruskością. Dotyczy to zwłaszcza członków zespołu artystycznego „Chabry” oraz nauczycieli należących do Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich. Różnice te ilustruje wykres 5. Natomiast wśród studentów i ich rodziców różnice są nieznaczne. Co ciekawe – w natężeniu identyfikacji z białoruskością osób mieszkających w Grodnie – duża rozbieżność występuje między studentami a uczniami szkoły średniej z polskim językiem nauczania. To uczniów cechuje wyraźnie wyższa średnia identyfikacji z białoruskością (3,58). U stu-

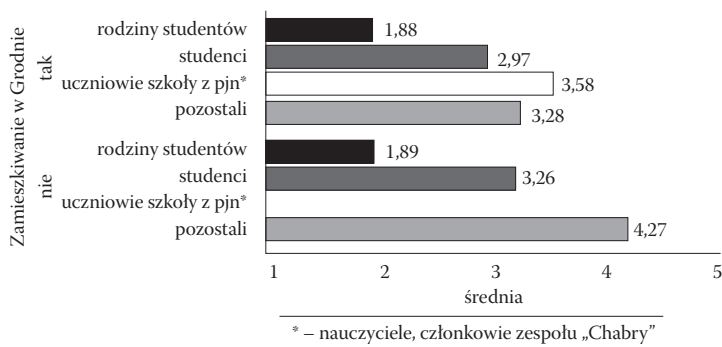
Wykres 5. Odsetek osób deklarujących najsilniejszą identyfikację w kategoriach narodowych Polak i Białorusin



dentów średnia jest niższa od 3,00, czyli od wartości przypisanej punktowi nieoznaczości („trudno powiedzieć”) i wynosi 2,97.

Podwojone identyfikacje narodowe są typowe dla interakcyjnego pogranicza kulturowego. Dotyczą one przede wszystkim migrantów, ale również młodych reprezentantów autochtonicznych mniejszości. Jak zauważył P. Weinreich³⁰ w warunkach intensywnej interakcji dwu kultur życie młodzieży przebiega pod presją dwu kultur: jednej reprezentowanej przez rodziców tradycyjnej kultury przodków oraz drugiej, kultury kraju zamieszkania, obecnej wszędzie poza domem. Jest to typowe zjawisko dla eriksonowskiego kryzysu tożsamości na etapie stadium zwanego **tożsamość versus rozproszenie ról**.

Wykres 6. Natężenie identyfikacji badanych z białoruskością w zależności od ich zamieszkiwania bądź nie w Grodnie



Rezultaty badań wskazują na silniejsze deklarowanie przez studentów związków z prawosławiem. Zapewne wiąże się to z tym, że wśród studiujących zdarzają się osoby pochodzące z rodzin, w których obydwój rodzice są wyznania prawosławnego. Podczas rekrutacji poza kwestiami merytorycznymi dodatkowo bada się kompetencje języ-

³⁰ P. Weinreich, *Variation in ethnic identity; Identity Structure Analysis*, [in:] *New identities in Europe: Immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*, K. Liebkind (ed.), Gower, London 1989

kowe kandydatów. Stąd część studentów stanowią młodzi ludzie bez polskich korzeni, jedynie z dobrą znajomością języka polskiego. Zauważono, że w takich przypadkach wyraźniej niż w innych w deklaracjach dominuje identyfikacja z religią, często właśnie z prawosławiem.

Jak już wcześniej wspomniano, ważnym etapem analizy identyfikacji było postrzeganie związku z grupą narodową na tle innych identyfikacji o charakterze kulturowym. Istotność różnic w identyfikacjach między studentami a grupą porównawczą, w obrębie wszystkich analizowanych kategorii, stwierdzano porównując grupowe średnie identyfikacji i wykorzystując Test t. Wyniki Testu (tabela 7) wskazują, że istotne statystycznie różnice średnich (na poziomie 0,05) występują jedynie w identyfikacji globalnej („obywatel świata” – 0,03); regionalnej („mieszkaniec miejscowości – 0,00, „mieszkaniec regionu – 0,02) oraz identyfikacji z prawosławiem (0,00).

Co najważniejsze, nie stwierdzono różnic w dwu – z perspektywy grupy najistotniejszych – kategoriach identyfikacyjnych, poczucia związku z polskością i katolicyzmem. Świadczy to o tym, że w tych dwu wymiarach badana społeczność jest stosunkowo jednorodna i interakcje związane z odbywaniem studiów nie zmieniają zasadniczo grupowego natężenia identyfikacji ani w wymiarze narodowym ani tym bardziej religijnym.

Zaskakuje jednak, wyraźnie słabsze w przypadku studentów, zarówno odczuwanie związku z „małą ojczyzną” jak również czucie się „obywatelem świata”. Być może najważniejszą rolę odgrywa tu sfera walencyjna. Studenci poznając rzeczywistość z nieco innej – kulturowej – perspektywy, konfrontują swoje wcześniejsze wyobrażenia z tym, co zawarte jest w zdobywanej wiedzy. Część z nich przeżywa w związku z tym tożsamościowy kryzys. Jego efektem jest nieznaczne osłabienie zarówno postrzegania siebie jako członka globalnej ogólnoludzkiej wspólnoty kulturowej jak i wspólnoty lokalnej. Jednak osłabienie siły deklarowanego związku z „małą ojczyzną” nie zmienia radykalnie hierarchii identyfikacji.

Po przeanalizowaniu średnich identyfikacji okazuje się, że u badanych studentów na drugim miejscu, po identyfikacji z katolicyzmem (4,47), znajduje się utożsamianie się z miejscowością (4,25) następnie identyfikacja z polskością (4,18), a na czwartym deklaracja związku z regionem (4,12). Podobny układ znajdziemy w grupie porównawczej. Tutaj także najsilniejszy jest związek z katolicyzmem (4,60). Tuż za nią plasuje się średnia opisująca związek z miejscem zamieszkania (4,58). Trzecie miejsce przypada deklaracji związku z regionem. Wartość średniej jest tu jednak zdecydowanie niższa i wynosi 4,32. Dopiero czwarte miejsce zajmuje średnia opisująca związek z polskością (4,14). Zupełnie inaczej jest w przypadku rodziców i dziadków tych studentów, którzy dysponują wysokimi kompetencjami kulturowymi. Oni w swoich deklaracjach identyfikacyjnych zaraz po katolicyzmie (4,82) wyraźnie wskazują na polskość (4,74). Łączność kategorii Polak-katolik jest więc najbardziej wyrazista wśród tej części grupy porównawczej, którą stanowią rodzice i dziadkowie najbardziej zakorzenionych w polskiej kulturze studentów. Jednak jest to wąska i dość szczegółowa podgrupa badanych. Generalnie stwierdzamy, że ważniejszy od identyfikacji etnicznej jest związek z regionem, a zwłaszcza z miejscowością, w której się mieszka.

Tabela 7. Porównanie średnich identyfikacji: grupa zasadnicza vs grupa porównawcza (test dla prób niezależnych)

Kategorie identyfikacyjne	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Identyfikacja globalna – „w jakim stopniu czujesz się obywatel świata?”	1,529	0,217	-2,183	498	0,030	-0,238	0,109	-0,452	-0,024
Identyfikacja europejska – „w jakim stopniu czujesz się Europejczykiem?”	2,471	0,117	-1,565	498	0,118	-0,163	0,104	-0,367	0,042
Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”	14,779	0,000	0,420	498	0,675	0,040	0,094	-0,146	0,225
Identyfikacja z białoruskością – „w jakim stopniu czujesz się Białorusinem?”	25,425	0,000	0,038	498	0,970	0,005	0,120	-0,231	0,240
Identyfikacja z miejscowością – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swojej miejscowości?”	26,525	0,000	-4,197	498	0,000	-0,333	0,079	-0,490	-0,177
Identyfikacja z regionem – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swego regionu?”	1,620	0,204	-2,270	498	0,024	-0,202	0,089	-0,376	-0,027
Identyfikacja z katolicyzmem – „w jakim stopniu czujesz się katolikiem?”	8,954	0,003	-1,338	497	0,182	-0,123	0,092	-0,304	0,058
Identyfikacja z prawosławiem – „w jakim stopniu czujesz się prawosławnym?”	42,633	0,000	3,719	469	0,000	0,337	0,091	0,159	0,515

Tabela 8. Średnie identyfikacji badanych w analizowanych kategoriach z podziałem na studentów oraz ich rodziców i dziadków

	Grupy	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Identyfikacja globalna – „w jakim stopniu czujesz się obywatelem świata?”	studenci	199	3,55	1,229	0,087
	rodziny studentów	42	3,48	1,194	0,184
Identyfikacja europejska – „w jakim stopniu czujesz się Europejczykiem?”	studenci	199	3,59	1,055	0,075
	rodziny studentów	42	3,48	1,348	0,208
Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”	studenci	199	4,18	0,843	0,060
	rodziny studentów	42	4,76	0,692	0,107
Identyfikacja z białoruskością – „w jakim stopniu czujesz się Białorusinem?”	studenci	199	3,15	1,118	0,079
	rodziny studentów	42	1,88	1,292	0,199
Identyfikacja z miejscowością – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swojej miejscowości?”	studenci	199	4,25	1,009	0,072
	rodziny studentów	42	4,64	0,577	0,089
Identyfikacja z regionem – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swego regionu?”	studenci	199	4,12	0,930	0,066
	rodziny studentów	42	4,57	0,590	0,091
Identyfikacja z katolicyzmem – „w jakim stopniu czujesz się katolikiem?”	studenci	198	4,47	1,139	0,081
	rodziny studentów	42	4,83	0,696	0,107
Identyfikacja z prawosławiem – „w jakim stopniu czujesz się prawosławnym?”	studenci	177	1,60	1,198	0,090
	rodziny studentów	42	1,05	0,216	0,033

Moim zdaniem, ta tendencja ma ewidentnie interakcyjny charakter. Badani komunikując się zarówno z Polakami mieszkającymi na Białorusi, jak również z rodakami z Macierzy, bezustannie konfrontują swoje wyobrażenia polskości z tym, czego doświadczają w interakcjach. Z jednej strony ich udziałem jest określony kształt polskości kresowej, będący w stanie opisywanym w etnologii jako etniczność szczątkowa, z drugiej zaś dotyka ich częstokroć „zapyziałe polactwo” ze strony rodaków mieszkających w kraju. Jak już wcześniej podkreślałem, przede wszystkim boli epitet „ruski”, wciąż stosowany przez znaczną część mieszkających nad Wisłą Polaków wobec wszystkich przybyszów z obszaru dawnego ZSRR.

Zwraca uwagę fakt, że średnie identyfikacji w poszczególnych kategoriach są bardziej kontrastowe w grupie rodziców i dziadków niż u samych studentów. W starszych pokoleniach wyraźnie wybijają się cztery kategorie: katolicyzm, polskość oraz związek z miejscowością i regionem. U osób młodszych siła identyfikacji w obrębie tych kategorii jest nieco słabsza niż u starszych, więc też kontrast z wymiarami ponadnarodowymi jest mniejszy. To u rodziców i dziadków dostrzegamy wyraźniejszą – niż u ich dzieci czy wnuków – wstrzemięźliwość, w określaniu siebie „Europejczykiem” bądź

„obywatelem świata”. Jak to zauważa J. Miluska, może to być związane z mniejszym udziałem w procesie przetwarzania informacji, a także z mniejszą dostępnością informacji dotyczących Europy i świata. Nie bez znaczenia są kontakty z osobami eksponującymi swoją tożsamość europejską³¹. Autorka opisując uwarunkowania niskiej pozycji wymiaru „Europejczyk” w strukturze tożsamości społecznej zauważa, że powstaje ona gdy proces socjalizacji pozbawiony jest działań zorientowanych na kształtowanie silnej i stabilnej tożsamości europejskiej; gdy brak etykiet wskazujących na związek dziecka i osoby dorosłej z Europą; wreszcie gdy dochodzi do zaniechania systemu wartości i symboli budującego etos kategorii „Europejczyk”. Łączy się to z brakiem odpowiednich programów szkolnych i akademickich, dominacją w programach środków masowego przekazu orientacji antyeuropejskiej, zorientowanym narodowo wychowaniem, oraz brakiem ofert i zachęt do wymiany międzynarodowej³². Wymienione przez J. Miluską uwarunkowania w idealny sposób przystają do białoruskiej rzeczywistości.

Systematyczne porównanie średnich w poszczególnych kategoriach identyfikacyjnych (tabela poniżej) wykazuje największe zróżnicowanie w identyfikacji w obrębie kategorii narodowych – z białoruskością (1,20) oraz polskością (-0,57). Okazuje się, że rodzice i dziadkowie studentów bardziej zdecydowanie mówią o sobie jako o Polakach niż ich dzieci i wnuki. Natomiast młodsze pokolenie wyraźnie bardziej niż ich przodkowie czuje się Białorusinami. Trudno w tej sytuacji uznać za niespodziankę także różnicę uzyskaną w identyfikacji z prawosławiem (0,55). Tutaj podobnie – wyraźnie wyższa średnia cechuje badanych studentów niż ich rodziców i dziadków. Można to interpretować zarówno efektami asymilacji, czy pochodzeniem części badanych studentów z rodzin mieszanych, jak też zainteresowaniem studiami ze strony etnicznych Białorusinów.

Asymilacja miejscowych Polaków jest procesem trwającym nieprzerwanie od ponad dwu stuleci, z przerwą na okres dwudziestolecia międzywojennego. Jednak w drugiej połowie wieku XX przebiegała on szczególnie intensywnie. Planowe działania władz sowieckich połączone ze znacznie utrudnionym kontaktem z Macierzą skutkowały poważnymi zmianami w tożsamości mieszkańców Grodzieńszczyzny. Z kolei zainteresowanie nowo otwartymi szkołami z polskim językiem nauczania ze strony osób deklarujących się jako Białorusini jest zjawiskiem zupełnie nowym. Uczęszczanie do szkół polskich oraz na studia prowadzone w języku polskim osób nieposiadających polskich korzeni, przybiera wciąż na sile. Pisze o tym m.in. E. Nowicka w odniesieniu do Szkoły Polskiej w Grodnie³³. Jednak pojawianie się w szkole dzieci bez polskich korzeni, oraz – co jest znacznie częstsze – wykorzenionych, sprawia, że praca w zakresie realizacji funkcji etniczno-kulturowej szkoły jest znacznie utrudniona. Część rodziców oczekuje od szkoły wypełniania przede wszystkim podstawowej funkcji dydaktycznej

³¹ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz i inni (red.), Trans Humana, Białystok 2007.

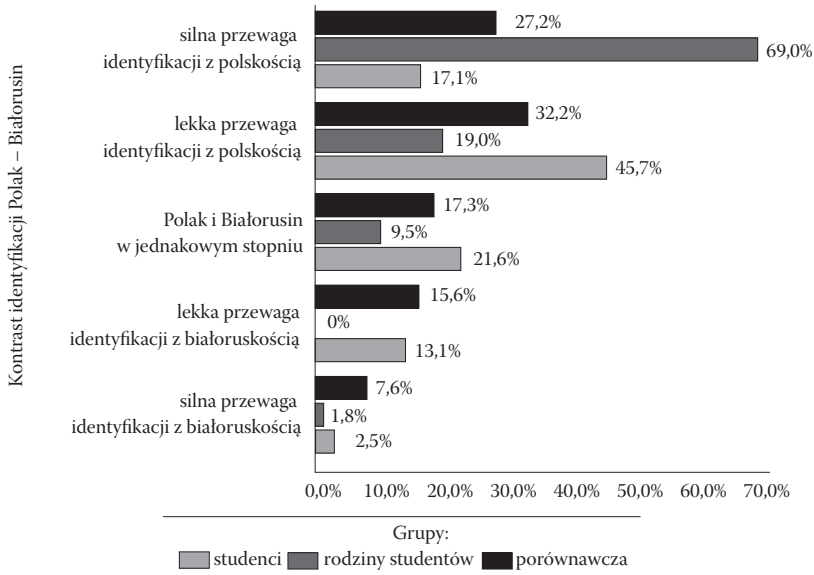
³² Ibidem.

³³ E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy...*, op. cit., s. 42.

Tabela 9. Różnice średnich identyfikacji w poszczególnych kategoriach między grupą studentów oraz grupą rodziców i dziadków (Test t dla prób niezależnych)

Kategorie identyfikacyjne	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Identyfikacja globalna – „w jakim stopniu czujesz się obywatelem świata?”	0,731	0,393	0,210	236	0,834	0,045	0,214	-0,377	0,467
Identyfikacja europejska – „w jakim stopniu czujesz się Europejczykiem?”	4,648	0,032	0,571	236	0,568	0,111	0,194	-0,271	0,493
Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”	5,002	0,026	-3,934	236	0,000	-0,568	0,144	-0,852	-0,283
Identyfikacja z białoruskością – „w jakim stopniu czujesz się Białorusinem?”	4,162	0,042	5,957	236	0,000	1,202	0,202	0,804	1,600
Identyfikacja z miejscowością – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swojej miejscowości?”	13,353	0,000	-2,335	236	0,020	-0,390	0,167	-0,719	-0,061
Identyfikacja z regionem – „w jakim stopniu czujesz się mieszkańcem swego regionu?”	4,503	0,035	-2,863	236	0,005	-0,443	0,155	-0,749	-0,138
Identyfikacja z katolicyzmem – „w jakim stopniu czujesz się katolikiem?”	13,481	0,000	-1,824	235	0,069	-0,346	0,190	-0,719	0,028
Identyfikacja z prawosławiem – „w jakim stopniu czujesz się prawosławnym?”	37,050	0,000	2,839	214	0,005	0,548	0,193	0,167	0,928

**Wykres 7. Kontrast identyfikacji badanych w obrębie kategorii narodowych:
Polak – Białorusin**



związanej z przygotowaniem do egzaminu maturalnego oraz nauki języka polskiego tylko w elementarnym zakresie, jako języka komunikacji. Tym samym cała sfera tradycji oraz kultury stanowiąca o realizacji funkcji etniczno-kulturowej szkoły mniejszościowej³⁴ traktowana jest przez takich rodziców jako nadmierne obciążenie. Stąd też część rodziców chętnie ograniczyłaby sferę etniczności w szkole mniejszościowej jedynie do języka traktowanego stricte instrumentalnie. Język polski jako język edukacji miałby się przyczyniać do zwiększenia szans dziecka, zwiększenia potencjalnego pola sukcesu.

Zachodzące zmiany w zakresie identyfikacji bardzo dobrze ilustruje wskaźnik, jakim jest kontrast między dwiema identyfikacjami narodowymi: Polak i Białorusin. Możemy tu dostrzec zasadnicze różnice między poszczególnymi grupami.

Duży kontrast czyli silną przewagę polskości nad białoruskością najczęściej można spotkać wśród rodziców i dziadków studentów. Cechuje on aż 69% badanych z tej grupy. W pozostałej części grupy porównawczej jest już zdecydowanie – ponad 2,5-krotnie rzadszy.

Natomiast z małym kontrastem (lekka przewaga polskości nad białoruskością) jest zupełnie odwrotnie. Ponad dwukrotnie częściej spotykamy u studentów niż u ich rodziców czy dziadków (45,7% wobec 19,0%). Także wśród studentów dwa razy częściej występowała sytuacja równie silnej identyfikacji polskiej i białoruskiej. W takim

³⁴ Szerzej o funkcji etniczno-kulturowej – M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Trans Humana, Białystok 1997.

samym stopniu Białorusinem co Polakiem, czuje się co piąty student (21,6%), oraz co dziesiąty rodzic bądź dziadek (9,5%). Warto zauważyć, że w kategoriach z lekką przewagą identyfikacji z polskością oraz zrównoważonej podwójnej identyfikacji studenci wyraźnie przeważają.

Starsze pokolenia wyraźnie wyżej niż młodsze cenią sobie związek ze swoją małą ojczyzną. Zarówno identyfikacje z regionem jak i z miejscowością są silniejsze w pokoleniach zstępujących. Znajdujemy tu potwierdzenie znanego z literatury przywiązania autochtonicznej ludności polskiej do ziemi ojców. Jak zauważa E. Nowicka, Polacy mieszkający na Białorusi w odniesieniu do terenu, na którym mieszkają, rzadko używają terminu ojczyzna. Mówią o nim raczej „nasza ziemia”. Autorka cytuje jednego z księży pochodzącego z polskiej rodziny, który mówi, że on i jego rodzina „nie muszą do Polski wyjeżdżać, bo to jest nasza ziemia”³⁵.

Reasumując stwierdzamy, że chociaż sama identyfikacja z polskością w przypadku studentów traci na ostrości w zestawieniu z grupą porównawczą (mniej jest osób deklarujących, że „zdecydowanie czują się Polakami”), to jednak grupowe natężenie identyfikacji jest wśród studentów nawet nieco wyższe. Deklaracje związku z polskością stają się więc bardziej wyważone, ale sfera etniczna nie zostaje usunięta na margines. Wręcz przeciwnie, w hierarchii identyfikacji, uwzględniającej przyjęte w badaniach kategorie, związek z polskością u studentów w zestawieniu z grupą porównawczą lokuje się o jedno miejsce wyżej. Poza katolicyzmem w obu grupach wyprzedza go jeszcze przywiązanie do miejsca zamieszkania. Z kolei tylko w grupie porównawczej silniejsze od czucia się Polakiem jest odczuwanie związku z regionem jako całością. Właśnie w zakresie poczucia więzi z regionem oraz miejscem zamieszkania różnice grupowego natężenia identyfikacji między studentami i grupą porównawczą są statystycznie istotne. Można stąd wnioskować, że właśnie wymiar regionalny tożsamości, relatywnie najbardziej traci w wyniku intensywnego kontaktu z kulturą polską prezentowanej z perspektywy centrum.

W innych wymiarach – poza kategorią „obywatel świata” – różnice grupowego natężenia identyfikacji między grupą zasadniczą a porównawczą nie są istotne statystycznie. Może nieco zaskakiwać brak różnic w odniesieniu do kategorii „Europejczyk”. Jednak mimo większego otwarcia na świat zewnętrzny studiujących osób, mimo ich większej mobilności, wreszcie mimo większych zasobów wiedzy ogólnej, identyfikacje ponadnarodowe studentów, a zwłaszcza ich związek z Europą, w zasadzie nie odbiegają od tego, co cechuje pozostałych członków polskiej społeczności Grodzieńszczyzny. Wydaje się, że podstawowe znaczenie mają tu oddziaływania socjalizacyjne, związane z edukacją szkolną. Ogromna większość badanych uczęszczała bowiem do rosyjskojęzycznych placówek, ciągle przepelnionych sowieckim duchem. W dodatku dziś do szkół na Białorusi coraz częściej powraca ideologia wielkoruska i pansłowiańska. Tak w jednej jak i w drugiej Europa traktowana jest jako ideologicznie obcy biegun. Wiązana

³⁵ E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy...*, op. cit., s. 29. Ten sam problem opisuje Małgorzata Michalska – M. Michalska, *Religijność na pograniczu. Polacy na Zaolziu; Kongres Polaków w Republice Czeskiej*, Czeski Cieszyń 2006.

z zachodnią, łacińska wersja chrześcijaństwa jest czymś zewnętrznym i raczej niepożądanym. Mimo przynależności do polskiej grupy etnicznej wielu ludzi przesiąka tego typu myśleniem. Warto także dodać, doraźne działania obecnych władz białoruskich, które na wszystkie możliwe sposoby dyskredytują koncepcję europejskiej jedności oraz Unię Europejską. Władze białoruskie wykluczone za swoją politykę z wszystkich europejskich organizacji starają się w oddziaływaniach propagandowych pomniejszać znaczenie procesów zachodzących na kontynencie oraz wskazywać na zasadność integracji z Rosją na bazie panslawizmu, a nie na fundamencie wspólnoty kulturowej osadzonej na grecko-rzymskich i chrześcijańskich fundamentach, idei realizowanej w większości państw naszego kontynentu.

2.3.4. Profile identyfikacyjne czyli polskość na tle innych identyfikacji

2.3.4.1. Koncepcja profili i ich teoretyczne typy

O ile natężenie identyfikacji świadczy o tożsamości badanych w skali grupy, o tyle w odniesieniu do jednostki ważnym konstruktem jest profil identyfikacyjny. Informuje on o wzajemnych relacjach poszczególnych wymiarów identyfikacyjnych w deklaracjach pojedynczego człowieka. Już wcześniej podkreślano powiązania między konkretnymi wyodrębnionymi wymiarami. Identyfikacje o charakterze etnicznym bardzo silnie łączą się nie tylko z poczuciem związku z religią, ale także z terytorium, z małą ojczyzną. O relacjach między sferą etniczną a religijną pisano szerzej wcześniej. Związek religii z narodowością nie dotyczy zresztą tylko byłych Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej. Zjawisko to zachodzi także na południowym pograniczu Polski o czym pisała m.in. J. Urban³⁶.

Idea profilu identyfikacyjnego polega na ukazaniu wymienionych wcześniej ważnych sfer identyfikacyjnych we wzajemny powiązaniu. Dodano do nich jeszcze sferę ponadnarodową, która syntetycznie nazwana została sferą euro-globalną. Uwzględnia ona miejsce, jakie zajmuje odbieranie siebie jako Europejczyka czy obywatela świata, w wachlarzu identyfikacji makrokulturowych badanego. Stanowi ona też naturalne uzupełnienie triady: Region – Ojczyzna – Europa, będącej fundamentem tożsamości kulturowej współczesnych Europejczyków. Taki sposób interpretowania tożsamości kulturowej znajdziemy m.in. u I. Wojnar³⁷. O miejscu Europy w tożsamości i planach życiowych młodzieży pogranicza – w tym także pogranicza polsko-białoruskiego – pisał także J. Nikitorowicz³⁸. Mimo że procesy integracji europejskiej zatrzymały się na

³⁶ J. Urban, *Tożsamość narodowa a tożsamość religijna młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego*, [w:] *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2002, s. 181.

³⁷ I. Wojnar, *Trzy tożsamości – jedno porozumienie*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 103.

³⁸ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe i wartości*, *Trans Humana*; Białystok 2000

dłuższy czas na Bugu, należy uwzględniać konteksty europejskie we wszelkiego rodzaju analizach dotyczących społeczeństw krajów położonych na wschód od granicy Polski. Poza tym sfera euro-globalna jako wymiar tożsamości jest bez wątpienia znakomitym punktem odniesienia w opisie identyfikacji poszczególnych osób. Stanowi ona także zgeneralizowany wskaźnik zainteresowania tym, co wykracza poza lokalne i etniczne sentymenty.

Warto zauważyć za R. Szwedem, że już E. Erikson na gruncie psychologii uznawał, iż w ciągu życia człowiek nabywa zdolności do integracji różnego rodzaju identyfikacji³⁹. Trzeba podkreślić, że zintegrowane identyfikacje niezbyt często stanowią przedmiot dociekań osób interesujących się człowiekiem z perspektywy socjokulturowej. Istnieje dosyć trwała tendencja do traktowania każdej z identyfikacji oddzielnie, co zwłaszcza w sytuacji niezwyklego przyspieszenia w dziedzinie międzyludzkiej komunikacji, którego obecnie doświadczamy, wydaje się być wyjątkowo anachroniczne.

Każdy człowiek z różną intensywnością wyobraża siebie jako członka określonych zbiorowości kulturowych. Dotyczy to także wyróżnionych czterech typów zbiorowości. Oczywiście poczucie przynależności do jednej zbiorowości nie wyklucza, ani nie ogranicza odczuwania związku z inną. To, że zdecydowanie czuję się Polakiem wcale nie oznacza, że nie mogę równie stanowczo opisywać się jako Europejczyk. Jak już wcześniej podkreślałem, silne przywiązanie do religii na terenach byłych Kresów często współwystępuje z identyfikacją narodową, ale przecież nie determinuje jej i możliwa jest sytuacja, gdy deklarowanemu silnemu związkowi z polsnością towarzyszy niska religijność i brak poczucia związku z Kościołem. Z kolei przywiązanie do ziemi ojców, często stanowiło podstawowe kryterium patriotyzmu kresowych Polaków. W tym przypadku identyfikacja regionalna ewidentnie łączy się z narodową.

Podstawową ideą, która legła u podstaw wyodrębnienia koncepcji profili identyfikacyjnych były więc wzajemne relacje między czterema wyodrębnionymi wymiarami identyfikacji. Elementarnym kryterium opisującym te relacje jest występowanie, bądź niewystępowanie, dominacji jednego lub dwu wymiarów nad pozostałymi. Przyjmując takie założenie możemy teoretycznie założyć następujące sytuacje:

- a) brak dominacji jakiegokolwiek wymiaru
- b) dominację jednego wymiaru
- c) jednakowo silną dominację dwu wymiarów
- d) wycofanie jednego z czterech wymiarów, przy równej sile trzech pozostałych.

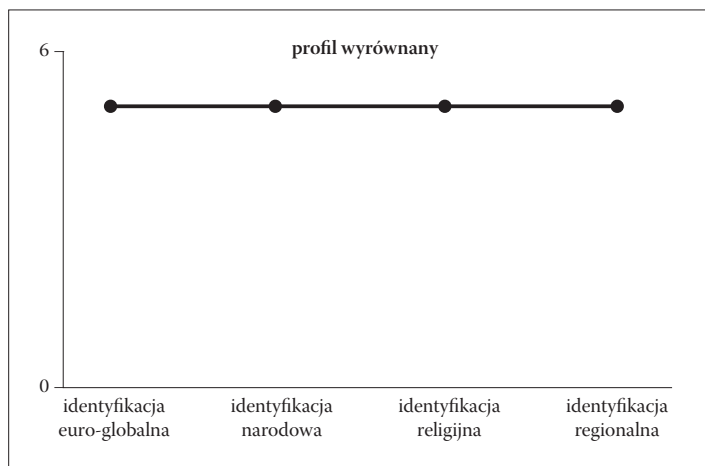
Spróbujmy przyjrzeć się teoretycznym modelom w każdej z czterech wyodrębnionych sytuacji. Pierwsza obejmuje te przypadki, w których osoba z równą siłą wyraża swoje przywiązanie do każdej przestrzeni identyfikacyjnej. Taki profil został nazwany profilem wyrównanym. Graficznie został on zaprezentowany na rycinie. Identyfikacje we wszystkich analizowanych sferach mając jednakową wartość tworzą prostą równoległą do osi odciętych. Najczęściej spotykamy się z sytuacją, kiedy we wszystkich wymiarach wskazywane są najwyższe punkty skali (w przypadku zastosowanej skali –

³⁹ R. Szwed, *Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości*, „Studia Socjologiczne” 1999, nr 3.

„zdecydowanie tak”), ale zdarzają się też sytuacje, kiedy badany wybiera we wszystkich przypadkach odpowiedź wskazującą na słabszą identyfikację („raczej tak”). Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku mamy do czynienia z profilem wyrównanym. Teoretycznie możliwe są równie silne identyfikacje także na niższych poziomach skali.

1) profil wyrównany

Rycina 2. Natężenie identyfikacji w profilu wyrównanym



Inaczej jest w drugiej z wyróżnionych wcześniej sytuacji, kiedy jeden z analizowanych wymiarów identyfikacyjnych jest wyraźnie silniej eksponowany niż pozostałe. Ponieważ uwzględniono cztery wymiary, to możliwe są także cztery typy profili – odpowiednio z dominantą każdego z wymiarów:

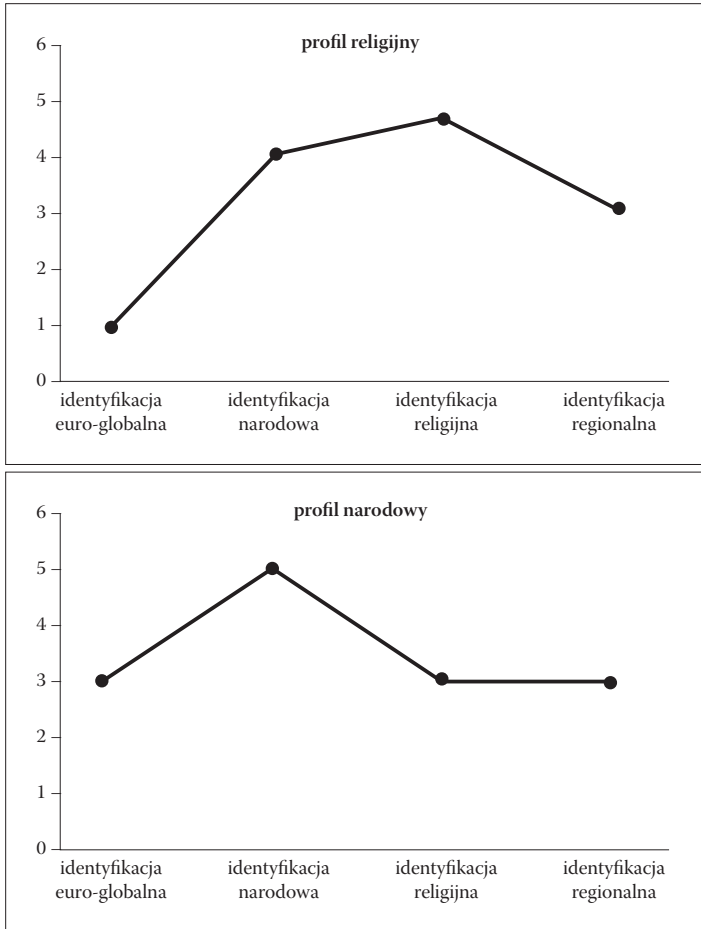
- 2) narodowy (dominacja samookreślenia na skalach Polak lub Białorusin)
- 3) religijny (dominacja samookreślenia na skalach katolik lub prawosławny)
- 4) regionalny (najwyższa ranga na skalach identyfikacji z regionem lub miejscowością)

5) euro-globalny (najwyższe wartości rang przy określaniu się Europejczykiem lub obywatelem świata).

W związku z perspektywą całej pracy będą nas interesowały dwa profile, z dominantą wymiaru narodowego oraz wymiaru religijnego. Oto ich przykładowe graficzne reprezentacje. Należy zwrócić uwagę, że wartości rang w pozostałych – poza dominującą – kategoriach identyfikacyjnych, mogą przybierać różne wartości. Warunek jest tylko jeden – każda z nich musi być mniejsza od wartości rangi w kategorii dominującej.

Inaczej mówiąc, ważne jest, aby siła identyfikacji w pozostałych wymiarach była mniejsza od deklaracji dotyczącej wymiaru dominującego. Profil narodowy obejmuje te osoby, które najwyżej cenią sobie przynależność do grupy narodowej. Tego typu profil jest charakterystyczny dla syndromu nacjonalistycznego. Jednak może on dotyczyć

Rycina 3. Przykłady profili z dominantą identyfikacji religijnej (górny) oraz narodowej (dolny)



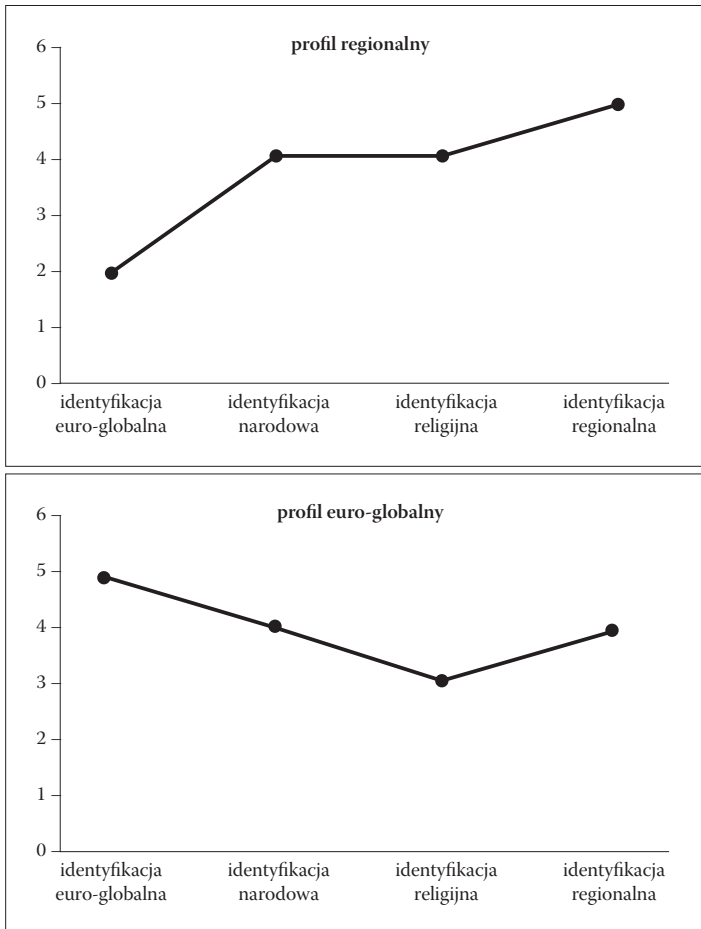
także etnocentryzmu pozytywnego czyli patriotyzmu. Czynnikiem różnicującym są tu postawy wobec odmienności kulturowej. Z kolei w profilu religijnym eksponowana jest identyfikacja o charakterze konfesyjnym. Dotyczy ona osób silnie zaangażowanych w życie religijne i mniej przywiązanych do zbiorowości regionalnej, narodowej czy europejskiej.

Kolejne profile związane są z **podwójną dominantą**. Obejmują sytuacje, w których osoba wyraźnie preferuje dwie przestrzenie identyfikacyjne, każdą z nich taktując w jednakowy sposób. Wyraża się to w identycznych deklaracjach dotyczących poczucia tożsamości w dwu wyodrębnionych przestrzeniach identyfikacyjnych. Teoretycznie możliwe są tu następujące typy profili:

- 6) narodowo-religijny (albo z wycofaną sferą regionalną i euro-globalną)

- 7) narodowo-regionalny (albo z wycofaną sferą religijną i euro-globalną)
- 8) narodowo-euro-globalny (albo z wycofaną sferą religijną i regionalną)
- 9) religijno-regionalny (albo z wycofaną sferą narodową i euro-globalną)
- 10) religijno-euro-globalny (albo z wycofaną sferą narodową i regionalną)
- 11) regionalno-euro-globalny (albo z wycofaną sferą narodową i religijną).

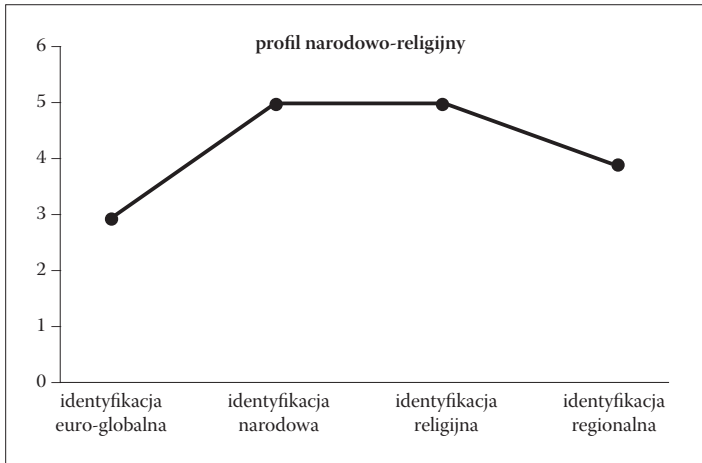
Rycina 4. Przykłady profili z dominantą wymiaru regionalnego i euro-globalnego



W profilach dwudominantowych możliwości interpretacyjne są bodaj najbogatsze. Największe zainteresowanie budzi profil narodowo-religijny, który odpowiada wyjątkowo silnie utrwalonemu na byłych Kresach stereotypowi Polak–katolik. Jednak trzeba tutaj koniecznie podkreślić, że profil ten w równym stopniu świadczy o przykładaniu mniejszej wagi do pozostałych dwu wymiarów. W odniesieniu do Polaków mieszkających na Białorusi szczególnie ważny jest wymiar regionalny. Wszak większość z nich to

potomkowie osób, które po wojennej zawierusze zdecydowały się pozostać na ojcowiznie, mimo wszelkich przeciwności. Stąd brak w identyfikacji odpowiedniej waloryzacji małej ojczyzny może stanowić bardzo ważny sygnał.

Rycina 5. Przykład profilu narodowo-religijnego



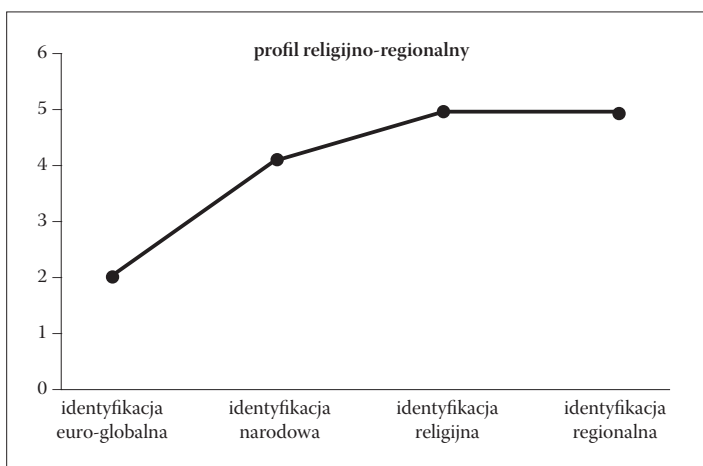
Bardzo znamieny jest inny profil religijno-regionalny. Świadczy on o mniejszym znaczeniu nadawanym związkom z narodem i przestrzenią ponadnarodową. Taki profil może charakteryzować osoby skupione na tradycyjnych wartościach osadzonych w lokalnych realiach. Wydaje się, że odzwierciedla on sytuację, kiedy społeczność jest zasadniczo zamknięta i komunikuje się w obrębie własnego, lokalnie wykreowanego uniwersum symbolicznego, ukształtowanego przez historię i nieodwołującego się do symboliki tworzącej szersze ponadlokalne wspólnoty. Profil ten jest odpowiednikiem częstego w tej części Drugiej Rzeczypospolitej syndromu tożsamościowego znanego pod nazwą **tutejszości**.

I wreszcie ostatnia sytuacja, w której wyłączony zostaje tylko jeden wymiar. Do takich profili zaliczamy:

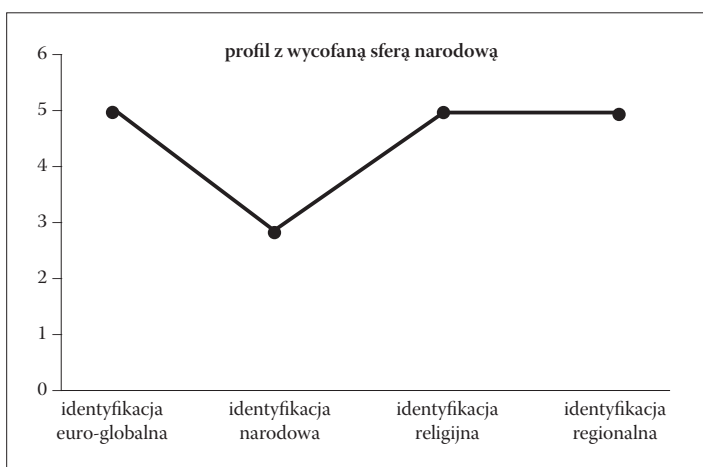
- 12) profil z wycofaną sferą narodową
- 13) profil z wycofaną sferą religijną
- 14) profil z wycofaną sferą regionalną
- 15) profil z wycofaną sferą euro-globalną.

Najbardziej spektakularny wydaje się profil z wycofanym komponentem narodowym. Może on charakteryzować osoby z wyraźnymi dylematami w sferze identyfikacji narodowej, np. pochodzące z rodzin mieszanych narodowościowo. Może być także efektem traumatycznych przeżyć związanych ze stygmatyzacją w wymiarze narodowym. Dotyczy to zwłaszcza osób, które czując się Polakami wyjeżdżały do Polski i tam spotykały się z etykietą „ruski”.

Rycina 6. Przykład profilu religijno-regionalnego



Rycina 7. Profil z wycofaną sferą narodową



Reasumując – wyodrębniono piętnaście teoretycznych profili identyfikacyjnych, które w usystematyzowany sposób oddają całe spektrum identyfikacyjne mieszkańców pogranicza kulturowego w warunkach intensywnych procesów wpływających na kształtowanie tożsamości. Diagnozowanie tych profili wraz z rozpoznawaniem kompetencji do komunikacji kulturowej, może stanowić znaczący aspekt w kreowaniu i realizacji polityki oświatowej. Może być też przydatne w praktyce edukacyjnej w środowiskach mniejszościowych. W szczególności dotyczy to obszarów intensywnej dyfuzji kultur narodowych w Europie Środkowo-Wschodniej.

2.3.4.2. Profile identyfikacyjne badanych

Po zaprezentowaniu idei profili identyfikacyjnych oraz ich teoretycznych typów pora przyjrzeć się wynikom uzyskanym podczas badań. Uzyskane rezultaty zawiera tabela 7. Okazuje się, że najczęściej badanych skupia profil wyrównany. Cechuje on co czwartego badanego (25,7%). Zdecydowanie częściej – ponad dwukrotnie – występuje on jednak w grupie porównawczej (31,9%) niż u studentów (15,1%). Co ciekawe, bardzo zbliżony odsetek do uzyskanego w całej grupie porównawczej zauważono u rodziców i dziadków wyróżniających się kompetencjami studentów (33,9%). Można na tej podstawie stwierdzić silną tendencję do niewyróżniania żadnej z analizowanych sfer identyfikacyjnych. Zjawisko to jest jednak zdecydowanie słabsze wśród studentów. Zaskakuje wysoki odsetek osób w starszych pokoleniach deklarujących równie silne poczucie przynależności do wszystkich analizowanych przestrzeni kulturowych. Można to interpretować dwojako, albo jako przejaw otwarcia na szerszy świat, pragnienia wychodzenia poza lokalność, do której przez całe dziesięciolecia ludzie ci byli spychani, albo też – nieco mniej optymistycznie – jako ucieczkę od wyboru, uchylenie się od konkretnego wskazania.

Drugim co do częstotliwości występowania okazał się profil z wycofaną sferą euro-globalną. Występował on wśród studentów tak samo często jak profil wyrównany (15,1%), zaś w grupie porównawczej nieco rzadziej (22,1%). Częstość występowania tego profilu nie była niespodzianką wobec wspomnianej już wcześniej intensywnej państwowej propagandy ukazującej wszelkie europejskie konteksty w ciemnych barwach. Zaś zdecydowana większość badanych z grupy porównawczej nie dysponuje odpowiednim wykształceniem, aby dostrzec kulturowy aspekt europejskości. W efekcie – jak widzimy – prawie połowę wszystkich badanych (45,2%) obejmują tylko dwa profile, wyrównany oraz z wycofaną sferą euro-globalną.

Natomiast spoglądając z innej perspektywy – nie budzi zdziwienia fakt, że tak liczne osoby reprezentujące starsze pokolenia – w tym rodzice i dziadkowie studentów – wykazują silną identyfikację nie tylko z polskością i katolicyzmem, ale także ze swoją małą ojczyzną. Wszak są to w ogromnej większości osoby, które po drugiej wojnie światowej zdecydowały o pozostaniu na tych terenach. Dla tej grupy osób to, co najważniejsze zamyka się w obrębie szeroko rozumianej lokalności. To właśnie badani o profilu z wycofaną sferą euro-globalną częstokroć podkreślają swoistość miejscowych Polaków i odróżniają ich od rodaków z Macierzy. Częściej od innych są oni świadomi zróżnicowania istniejącego między Polakami mieszkającymi na stałe w różnych rejonach Polski. Dotyczy to zwłaszcza młodych ludzi, studentów, którzy mogli przez dłuższy czas przebywać w Polsce. To właśnie wśród studentów o profilu z wycofaną sferą euro-globalną znajdują się ci, którzy nie widzą swego miejsca w Polsce, twierdząc, że Polakami tak naprawdę czują się tu na Grodzieńszczyźnie, zaś w Polsce czują się obco, częstokroć będąc odbieranymi jako „ruscy”. Jednocześnie właśnie w tym profilu częściej niż w innych, badani dostrzegają atrybuty kultury polskiej wokół siebie, w swoim regionie. Co prawda nie ograniczają oni poczucia związku z kulturą narodową wyłącznie do swej

małej ojczyzny, jednak to właśnie w tym profilu (z wycofaną sferą euro-globalną) należy upatrywać tego, co A. Kłoskowska nazwała peryferyjną świadomością narodową⁴⁰.

Przed rozpoczęciem badań spodziewano się większego udziału – dopiero piątego w hierarchii profilu narodowo-religijnego. Tymczasem zgromadził on zaledwie 8,6% badanych, wyraźnie częściej występując wśród studentów (11,6%) niż w grupie porównawczej (6,9%).

Tabela 10. Profile identyfikacyjne badanych (z podziałem na grupę studentów oraz grupę porównawczą)

Lp	Profile	studenci		grupa porównawcza		ogółem	
		Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie
1	wyrównany	30	15,1%	107	31,9%	137	25,7%
2	z wycofaną sferą euro-globalną	30	15,1%	74	22,1%	104	19,5%
3	z wycofaną sferą narodową	28	14,1%	26	7,8%	54	10,1%
4	regionalno-religijny	23	11,6%	27	8,1%	28	9,4%
5	narodowo-religijny	23	11,6%	23	6,9%	46	8,6%
6	religijny	31	15,6%	12	3,6%	43	8,1%
7	narodowo-regionalny	9	4,5%	12	3,6%	21	3,9%
8	z wycofaną sferą regionalną	5	2,5%	15	4,5%	20	3,7%
9	regionalny	5	2,5%	8	2,4%	13	2,4%
10	z wycofaną sferą narodową i religijną	1	0,5%	9	2,7%	10	1,9%
11	euro-globalny	5	2,5%	4	1,2%	9	1,7%
12	z wycofaną sferą religijną	2	1,0%	7	2,1%	9	1,7%
13	narodowy	2	1,0%	5	1,5%	7	1,3%
14	z wycofaną sferą religijną i regionalną	2	1,0%	4	1,2%	6	1,1%
15	z wycofaną sferą narodową i regionalną	3	1,5%	2	0,6%	5	0,9%

Prawie dwukrotnie częstsze występowanie tegoż profilu u studentów można tłumaczyć realizacją funkcji etniczno-kulturowej w trakcie kształcenia. Plan studiów, który obowiązuje studentów z Białorusi jest wzbogacony w stosunku do planu standardowego o przedmioty związane z językiem polskim, polską kulturą i historią.

Biorąc pod uwagę wszystkich badanych zauważamy, że dwa pierwsze profile zdecydowanie zdominowały pozostałe, grupując co czwartego (25,7%) oraz co piątego (19,5%) badanego. Trzecim co do częstości występowania był profil z wycofaną sferą narodową. Charakteryzuje on już tylko co dziesiątego badanego (10,1%). Stosunkowo częściej stwierdzano go wśród studentów. Bowiernie spotkamy go prawie u co siódmego badanego (14,1%), czyli prawie dwukrotnie częściej niż w grupie porównawczej (7,8%). W kontekście przyjętych założeń profil ten budzi szczególne zainteresowanie, gdyż ewidentnie świadczy o problemach z identyfikacją w sferze narodowej. Jak wynika

⁴⁰ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 101.

z głębszych analiz, są to przeważnie osoby, które nie rozmawiają na co dzień w domu po polsku, częściej niż inne deklarują, że studia bądź nauka w polskiej szkole wpłynęły na ich poczucie tożsamości (Chi-kwadrat =6,422; df=1; istotność =0,01), a Polakami zwykle czują się podczas pobytów w Polsce (Chi-kwadrat =4,604; df=1; istotność =0,03). Częstsze występowanie wśród studentów, tak profilu narodowo-religijnego, jak i profilu z wycofaną sferą narodową, wskazuje na zachodzącą podczas studiów polaryzację tożsamości w sferze narodowej.

Wysoką pozycję w hierarchii zajmuje także profil regionalno-religijny. Jeżeli chodzi o częstość występowania niewiele ustępuje poprzedniemu i obejmuje prawie dziesiątą część badanych (9,4%). Cechuje go zarówno wycofanie sfery narodowej jak i euro-globalnej. Różnice w częstotliwości występowania między studentami i grupą porównawczą nie są tu już tak znaczące i wynoszą 3,5 punktu procentowego (11,6% wobec 8,1%). Mamy więc do czynienia z wyraźnym wycofaniem sfery etnicznej i euro-globalnej. Dominantę tożsamościową odnajdujemy w lokalności i religijności.

Ostatnim z sześciu znaczących w skali całej grupy profili jest profil religijny, cechujący się najsilniejszą ekspozycją wymiaru religijnego w tożsamości społeczno-kulturowej. W świetle wcześniejszych badań może nieco zaskakiwać, stosunkowo niskie miejsce tego profilu wśród pozostałych. Nie dotyczy to jednak grupy studentów, gdzie sytuacja jest wyraźnie odmienna niż w grupie porównawczej. Wyróżniamy tu sześć profili, które grupują powyżej 10% badanych i mają bardzo zbliżony udział w całości grupy (rozpiętość sięga zaledwie 4 punktów procentowych). Są to profile: religijny (15,6%), wyrównany (15,1%), z wycofaną sferą euro-globalną (15,1%), z wycofaną sferą narodową (14,1%), regionalno-religijny (11,6%) oraz narodowo-religijny (11,6%). W pierwszej kolejności zwraca uwagę fakt braku profilu, który by wyraźnie dominował. Najczęstsze występowanie dominacji sfery religijnej stanowi dużą niespodziankę. Zwłaszcza, że w pokoleniu rodziców i dziadków praktycznie on nie występuje (cechował tylko jedną badaną osobę). Trzeba tu jednak przypomnieć, że byli to rodzice i dziadkowie studentów, u których stwierdzono wysokie kompetencje kulturowe. Można było więc z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, że także inne wymiary identyfikacji (poza religijnym) będą miały duże znaczenie w rodzinach tych właśnie studentów. Jednak to, że profil religijny jest aż przeszło czterokrotnie częstszy wśród studentów niż w grupie porównawczej było bodajże największym zaskoczeniem. Można to tłumaczyć jedynie wspomnianymi wcześniej procesami polaryzacji identyfikacji w sferze etnicznej bądź wręcz wycofywaniem z niej w wyniku porównywania się z kulturą polską w wersji centrum. Nie spełniając kryteriów kompetencji komunikacyjnych w obrębie kanonicznego uniwersum polskiej kultury (nawet w zakresie języka) część studentów zmniejsza rangę identyfikacji etniczno-kulturowej w opisie swojej tożsamości, eksponując tym samym pierwotnie silną identyfikację religijną. Natomiast badani reprezentujący grupę porównawczą mający rzadszy i szczególnie mniej intensywny kontakt z Polakami z Macierzy nie mają okazji do porównań i pewnie deklarują etniczną identyfikację z polskością. Paradoksalnie więc, ich silna identyfikacja jest efektem braku interakcji ze współczesną kulturą polską, a właściwie osobami będącymi jej reprezentantami i nośnikami zarazem.

Warto zwrócić uwagę na częstotliwość występowania profili u studentów różnych roczników (tabela 11). Bardzo znamienne, że u osób które tylko przeszły przez procedurę rekrutacyjną najczęstszy jest profil narodowo-religijny (20,9%). W żadnej z pozostałych badanych grup studentów nie jest on już tak częsty. Być może właśnie u progu studiów przekonanie o przywiązaniu do polskości wspartym o katolicyzm jest tym, co duża część badanych chce wyeksponować ze swojej tożsamości. Ale co bardzo charakterystyczne, drugim co do częstotliwości występowania wśród osób będących tuż po rekrutacji, jest profil z wycofaną sferą narodową. Wskazuje on na kłopoty w sferze identyfikacji narodowej, tak typowe dla strefy pogranicza kultur.

Późniejsze interakcje, które mają miejsce zarówno w trakcie zajęć, jak i poza nimi (rozmowy w przerwach, konsultacje, spotkania z nauczycielami podczas imprez kulturalnych itp.) wpływają na zmianę identyfikacji studentów. Po pierwszym roku najczęstszy jest profil religijny (20,8%). Jako drugi występuje profil z wycofaną sferą euro-globalną (18,8%). Co ciekawe profil religijny jest częsty także wśród studentów wyższych roczników. Na roku piątym cechuje on podobnie jak na pierwszym co piątego studenta (20,0%).

Trzeba zauważyć, że profil ten prawie nie występuje w starszych pokoleniach, u rodziców i dziadków. Można przypuszczać, że jest to pewna forma identyfikacyjnego wycofania studentów w sytuacji intensywnego kontaktu z Polakami z Macierzy. Pierwotna identyfikacja narodowo-religijna słabnie w swoim komponencie narodowym. Zachęty do mówienia po polsku kierowane przez wykładowców, kłopoty z recepcją trudniejszych treści w języku, który nie jest ich językiem prymarnym, stawiają ich w trudnej sytuacji, rodzą wątpliwości co do silnej identyfikacji z polskością. Porównując swoją polskość z polskością wykładowców studenci czasami osłabiają identyfikację narodową i pytani: czy czują się Polakami odpowiadają „raczej tak”, pozostając jednocześnie przy zdecydowanej deklaracji w sferze religijnej. Bardzo symptomatyczne jest także to, że na ostatnim roku studiów, prawie co czwartego badanego (23,4%) cechował profil z wycofaną sferą narodową. Wskaźnik ten jest wyraźnie wyższy niż na pozostałych rocznikach. Jednocześnie wśród studentów kończących studia – w skali pięciu lat – najmniej jest takich osób, które cechuje profil narodowo-religijny (6,7%).

Konkludując stwierdzamy, że w miarę studiowania daje się zauważyć tendencja do wycofywania się studentów z silnej identyfikacji z polskością przy zachowaniu silnej identyfikacji w sferze religijnej. Wzmacnia się identyfikacja regionalna. W rezultacie na półmetku studiów najczęściej występuje profil religijno-regionalny (29,0%). Zaś na ich finiszu dominuje profil, w którym silnie reprezentowane są już trzy sfery: religijna, regionalna i euro-globalna (23,4%). Dostrzegamy więc swoistą ewolucję od dominacji profilu, w którym silnie eksponowana jest sfera narodowa (na początku studiów), po przewagę profilu, w którym sfera narodowa zostaje wycofana (na końcu studiów).

Trzeba zauważyć, że jedynie u osób będących tuż po rekrutacji profil narodowo-religijny jest najczęstszy. Identyfikacja narodowo-religijna wiąże się z etniczną motywacją studiowania na polskiej uczelni. Właśnie osoby podejmujące studia, a charakteryzujące się profilem identyfikacyjnym narodowo-religijnym najczęściej jako motyw

Tabela 11. Występowanie poszczególnych profili identyfikacyjnych wśród studentów poszczególnych roczników

Profile identyfikacyjne	rok studiów na uniwersytecie											
	osoby po rekrutacji		1		2		3		5(*)			
	Liczba osób	% w kolumbie	Liczba osób	% w kolumbie	Liczba osób	% w kolumbie	Liczba osób	% w kolumbie	Liczba osób	% w kolumbie		
narodowo-religijny	9	20,9%	4	8,3%	4	9,1%	4	12,9%	2	6,7%		
z wycofaną sferą euro-globalną	4	9,3%	9	18,8%	7	15,9%	5	16,1%	4	13,3%		
wyrównany	7	16,3%	8	16,7%	10	22,8%	1	3,2%	4	13,3%		
religijny	4	9,3%	10	20,8%	7	15,9%	3	9,7%	6	20,0%		
regionalno-religijny	1	2,3%	6	12,5%	4	9,1%	9	29,0%	3	10,0%		
z wycofaną sferą narodową	8	18,6%	5	10,4%	5	11,4%	3	9,7%	7	23,4%		
narodowo-regionalny	2	4,7%	1	2,1%	2	4,5%	2	6,5%	1	3,3%		
z wycofaną sferą regionalną	1	2,3%	1	2,1%	2	4,5%	1	3,2%	0	0,0%		
inne	7	16,3%	4	8,3%	3	6,8%	3	9,7%	3	10,0%		

(*) uwaga: brak czwartego roku związany jest z zawieszeniem rekrutacji przez jeden rok

studiów deklarowały zainteresowanie językiem i kulturą polską (75,0%). Dla porównania w dwu kolejnych co do częstotliwości występowania profilach udział osób deklarujących taki motyw był znacznie mniejszy, w profilu z wycofaną sferą narodową – 28,6%, oraz w profilu wyrównanym zaledwie 16,7%. Dominacja dwu charakterystycznych profili połączona z występowaniem bądź nie etnicznej motywacji podejmowania studiów wskazuje na wybór studiów w języku polskim przez dwie kategorie osób. Pierwsza to osoby motywowane etnicznie i cechujące się ekspozycją wymiaru narodowego i konfesyjnego w identyfikacjach. Druga zaś to osoby z wycofaną sferą narodową oraz niewymieniające motywów etnicznych jako powodu podjęcia studiów na Uniwersytecie w Białymstoku. Obie grupy są prawie równoliczne i łącznie stanowią prawie trzecią część wszystkich przyjętych na pierwszy rok studentów.

Na zakończenie studiów udział osób z wycofaną sferą narodową deklarujących inne niż etniczne motywy podjęcia studiów pozostaje taki sam jak u studentów nowo przyjętych. Zupełnie inaczej jest w drugim z profili. Profil narodowo-religijny jest na końcu studiów trzykrotnie rzadszy. Jego miejsce zajmuje profil religijny. Właśnie w profilu religijnym dwie trzecie dysponujących nim studentów deklaruje etniczne motywy podjęcia studiów. Można stąd wysnuć przypuszczenie, że profil religijny pojawia się w wyniku osłabienia komponentu etycznego w identyfikacji po odbyciu pięcioletnich studiów.

Generalnie studenci w porównaniu z członkami grupy porównawczej są bardziej skłonni do różnicowania identyfikacji. W grupie porównawczej dominuje tendencja do równego opisywania się we wszystkich wyodrębnionych kategoriach. Jedyną często eliminowaną jest sfera euro-globalna. Intensywne interakcje w obrębie kultury polskiej nie tylko pozwalają na sprecyzowanie identyfikacji, ale także powodują wycofanie identyfikacji narodowej w ujęciu profilowym. należy podkreślić, że zjawisko to wygląda nieco inaczej jeżeli nie analizujemy go jedynie w wymiarze grupowym, ale także jednostkowym. W skali całych grup identyfikacja z polskością w zestawieniu z innymi kategoriami u studentów nawet zyskuje na znaczeniu. Okazuje się, że jest to zjawisko pozorne związane z tendencją do silniejszego waloryzowania w grupie porównawczej innych – poza narodową – kategorii identyfikacyjnych. Taka konkluzja wskazuje na użyteczność profili identyfikacyjnych w analizie wielowymiarowej tożsamości mieszkańców pogranicza kulturowego.

2.4.

Kompetencje kulturowe

Identyfikacja stanowi ważny element związku jednostki z grupą. Jednak, zgodnie z przyjętą tu perspektywą, poczucie przynależności nieuzupełnione znajomością charakterystycznych dla tejże grupy symboli nie stanowi pełnej tożsamości. Sama identyfikacja w krańcowych warunkach łatwiej prowadzi do wykorzenia bądź opartej na agresji konfrontacji. Sfera kultury oparta na fundamentalnych, kotwicznych wartościach jest zatem ważnym warunkiem zachowania tożsamości zbiorowej, a zwłaszcza tego, co zwykle kojarzone jest z terminem tożsamość kulturowa.

Oczywiście sposoby ujmowania kultury warunkują podejście stosowane w badaniach rzeczywistości kreującej i podtrzymującej tożsamość w jej analizowanym tutaj wymiarze. W reprezentowanym w niniejszej pracy podejściu uwaga skoncentrowana jest na kulturze symbolicznej. Jest ona rozumiana jako przestrzeń komunikacyjna, w obrębie której ludzie porozumiewają się tworząc wspólnotę. Człowiek jest tu przede wszystkim *animal symbolicum*. Posługując się symbolami wyraża siebie w obrębie grupy, która wygenerowała wspólny kod wynikający ze wspólnoty wartości.

W pierwszym rzędzie symbole te, to słowa języka naturalnego. Język bowiem bardzo często bywa rozumiany właśnie jako struktura symboliczna. Takie podejście stanowi fundament w analizowaniu znaczenia komunikacji w budowaniu wspólnoty i konstruowaniu tożsamości grupowej. Zaś ważną przestrzenią analityczną staje się semiotyka społeczna¹. Możemy tu mówić o co najmniej dwu poziomach komunikacji grupowej z wykorzystaniem języka naturalnego. Pierwszy dotyczy zaspokajania potrzeb podstawowych, drugi zaś potrzeb wyższego rzędu. Kiedy myślimy o człowieku jako twórcy i konsumencie wytworów kultury symbolicznej (odbiorcy komunikatów wychodzących poza zaspokojenie podstawowych potrzeb organizmu), to chodzi oczywiście o ten drugi poziom.

¹ Szerzej o tej kwestii w pierwszej części pracy oraz: M. Sobecki, *Semiotyka społeczna a edukacja międzykulturowa*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006.

Kultura estetyczno-literacka od przeszło dwu wieków stanowi ważny punkt odniesienia w konstruowaniu tożsamości narodowej Polaków. W zasadzie już od renesansu odrębność etniczna Polaków opierała się w dużym stopniu o literaturę – od owego czasu tworzoną w języku narodowym – oraz sztukę. W czasach romantyzmu związek między językiem i kulturą narodową a poczuciem przynależności do narodu przybrał na znaczeniu. Wykreowane w owym czasie w kręgu kultury niemieckiej, rozumienie narodu jako wspólnoty kultury nakłada się – w przypadku Polski – na utratę niepodległości. Od Mickiewicza po Sienkiewicza właśnie literatura była ostoją narodowego ducha, a zawarte w niej motywy tworzyły charakterystyczną przestrzeń komunikacyjną. Wykreowane przez poetów i pisarzy postacie stały się uosobieniem polskiego charakteru narodowego (np. Twardowski czy Soplica u Mickiewicza, czy też Kmicic u Sienkiewicza). Fragmenty literackie w postaci tzw. skrzydlatych słów weszły na stałe do języka, tworząc charakterystyczne dla języka polskiego idiomy². Właśnie owe idiomy, skrzydlate słowa, wykreowane postacie – symbole wraz z ich twórcami stanowią przestrzeń, w obrębie której komunikują się Polacy, kiedy przeglądają się w swym kulturowym zwierciadle. To jest miejsce zarówno dla tuwimowskiej ojczyzny-polszczyzny³, ale także dla polskości jak ją definiuje Mieczysław Porębski. W książce opublikowanej w 2002 roku *POLSKOŚĆ JAKO SYTUACJA*⁴, Porębski zawarł rozumienie polskości, do którego chciałbym tu bardzo wyraźnie nawiązać. Traktując polskość jako sytuację i odwołując się do myśli L. Wittgensteina autor proponuje „rozdzielić sytuację (Sachlage) od stanu rzeczy (Sachverhalt). O stanach rzeczy mówi jako o czymś, co faktycznie **ma miejsce** w przestrzeni, w czasie (...) co stanowi (dla nas?) **formę** świata. Sytuacje natomiast to według niego coś, co **da się** pomyśleć, zamknąć w słowa, opowiedzieć, **obrazy** świata, które w sobie (prawdziwie, fałszywie, jeszcze inaczej?) tworzymy”. Konkludując, autor stwierdza, że chce postrzegać sytuację jako „wszystko to, co widzę, wiem, pamiętam, przewiduję, co się słyszy, mówi, czyta, ogląda. Co mnie określa, otacza, **sytuuje**. Sytuacja jest zawsze sytuacją **czyjąś**”⁵.

Jednak mimo podkreślenia indywidualnej perspektywy subiektywności, podstawowe znaczenie sytuacji jest związane z **intersubiektywnością**. Jak bowiem dalej pisze Porębski „sytuację, zwaną polskością warunkuje (...) istnienie (po części zwartej, po części żyjącej w diasporze) wspólnoty duchowej, która skupia się wokół pewnych historycznie ukształtowanych symboli, z symbolami tymi identyfikuje swe trwanie, trwania tego ciągłość i godność”⁶. Następnie autor precyzuje swoje pojmowanie symbolu, a także wyodrębnia typy symboli. W jego ujęciu termin symbol oznacza „dzieła natury, czy też wytwory rąk, myśli i wyobraźni ludzkiej, wokół których powstaje i narasta przylega-

² Przykładem takiego idiomu jest sienkiewiczowskie „wykręcić się sianem”.

³ W wierszu *Zieleń* Tuwim w mistrzowski sposób wydobywa fantastyczne możliwości języka polskiego nawiązując do różnych tradycji etymologicznych i odważnie eksperymentując semantycznie; zob. J. Tuwim, *Pisma zebrane – Wiersze 2*, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 232 – *Zieleń*.

⁴ M. Porębski, *Polskość jako sytuacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.

⁵ Ibidem, s. 5

⁶ Ibidem, s. 10

jąca do nich ściśle otoczka znaczeniowa, dzięki której mogą się wzajemnie dopełniać i tłumaczyć”. Do takich symboli autor zalicza: miejsca, księgi, obrazy, dźwięki, smaki i kolory⁷.

Bardzo bliska takiej perspektywie jest teoria symbolu zaproponowana przez E. Leacha w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. W pracy *KULTURA I KOMUNIKOWANIE. LOGIKA POWIĄZAŃ SYMBOLICZNYCH. WPROWADZENIE DO ANALIZY STRUKTURALNEJ W ANTROPOLOGII SPOŁECZNEJ* autor wypracował oryginalne spojrzenie na symbol i jego rolę komunikacyjną⁸. Symbol, który w odróżnieniu od metonimicznego znaku ma charakter metafory, łączy się w naszej świadomości z elementem rzeczywistości reprezentującym zupełnie odmienny kontekst. Znaczenie komunikacyjne takiego symbolu polega na jego standaryzacji i konwencjonalizacji⁹. To właśnie dzięki kulturowej konwencji, skojarzenie ulokowane w świadomości pojedynczego człowieka (traktowane jako odniesienie w znanym trójkącie znaczeniowym Ogdena-Richardsa¹⁰) nabiera wartości komunikacyjnej. Z kolei konwencje kulturowe są generowane i utrwalane w trakcie socjalizacji, a w szczególności – jak nazywa to A. Kłoskowska – w wyspecjalizowanej części socjalizacji czyli kulturalizacji.

Idąc tą drogą i wykorzystując metodę sędziów kompetentnych ustalono zestaw symboli, które wykorzystano w badaniach. Sędziami kompetentnymi byli: nauczyciele języka polskiego z terenu pogranicza (pięciu pracujących w Białymstoku i pięciu z Grodna) oraz animatorzy kultury (także pięciu z Białegostoku i pięciu z Grodna). Sędziom przedstawiono wstępnie opracowany zestaw 150 symboli w postaci nazwisk twórców, tytułów dzieł, postaci literackich, postaci historycznych, wydarzeń historycznych, incipitów¹¹ oraz terminów związanych z dorocznymi obrzędami. Źródłem, z którego czerpano symbole były przede wszystkim obowiązujące na przełomie wieku programy szkolne. Brano także pod uwagę obecność wybieranych wstępnie symboli w mediach, a poprzez to obecność w doświadczanej przez badanych przestrzeni komunikacyjnej. Postanowiono także włączyć do narzędzia symbole z zakresu kultury masowej, tak w postaci twórców jak też wybranych ich wytworów. Stąd zaproponowane sylwetki artystów polskiej kultury popularnej (piosenkarze, aktorzy), a także tytuły piosenek i filmów. Warunkiem wykorzystania w badaniach tych symboli było ich trwanie w obiegu kulturowym w okresie dłuższym niż jedno pokolenie. W praktyce oznacza to możliwość włączenia tylko takich symboli z zakresu kultury popularnej, które funkcjonowały w kulturze przynajmniej dwadzieścia lat temu i są obecne w przestrzeni komunikacyjnej – doświadczanej przez przeciętnego człowieka – także dziś. Choć oczywiście aktualna intensywność tej obecności jest zazwyczaj zdecydowanie mniejsza.

⁷ Ibidem, s. 10

⁸ Tekst znajduje się w: E. Leach, A. Greimas, *Rytuał i narracja*, PWN, Warszawa 1989.

⁹ Ibidem, s. 30 i nast.

¹⁰ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 61.

¹¹ Incipity to początki utworów literackich, zwłaszcza wierszy; np. „Litwo, Ojczyzno moja...”

Zadaniem dwudziestki wybranych sędziów kompetentnych było określenie, jakie **znaczenie** w kulturze polskiej, mają zaprezentowane symbole. Sędziowie przypisywali poszczególnym symbolom następujące określenia: „wielkie znaczenie”, „bardzo duże znaczenie”, „duże znaczenie”, „nie potrafię określić”, „małe znaczenie”, „bardzo małe znaczenie”, „nie ma żadnego znaczenia”. Poszczególnym określeniom przypisano wagi: od 6-„wielkie znaczenie” do 0-„nie ma żadnego znaczenia”. Do dalszych badań wykorzystano tylko te symbole, którym zostały przypisane wyłącznie wagi od 4 do 6. W rezultacie wyodrębniono 112 symboli¹² reprezentujących różne wymiary polskiej kultury symbolicznej, które stanowiły podstawę konstrukcji narzędzia, służącego do diagnozowania poziomu kompetencji kulturowych badanych w zakresie kultury polskiej. Symbole ostatecznie uwzględnione w narzędziu w dużej mierze są odbiciem „szkolnego” podejścia do treści kulturowych. Nie bez znaczenia zapewne była tu świadomość nauczycieli stanowiących grupę sędziów kompetentnych. W efekcie wyodrębniony zestaw symboli może tworzyć wrażenie nazbyt elitarnego. Jednak poprzez zastosowanie samej procedury badań efekt ten nie miał większego znaczenia.

W badaniu kompetencji jako podstawową posłużono się techniką asocjacji wyrazów¹³. Polega ona na wzajemnym powiązaniu dwóch (lub więcej) zjawisk psychicznych, w którym pojawienie się w świadomości człowieka jednego z nich powoduje pojawienie się drugiego. W tej technice osobie badanej prezentuje się jakiś wyraz i prosi, aby szybko wymieniła inny, jaki jej w danej chwili przyszedł na myśl. Zakłada się, że odpowiedzi na wyraz – bodziec – są u różnych ludzi mówiących tym samym językiem na ogół podobne. Pozwala to określać empirycznie prawdopodobieństwo pojawiania się określonego wyrazu w badanej grupie osób. Skojarzenia badanych kodowano zerojedyndkowo. Skojarzeniom mieszczącym się w szerokim polu znaczeniowym związanym z pierwotnym znaczeniem symbolu przypisywano wartość jeden, pozostałym wartość zero.

Jednak zanim poproszono badanych o skojarzenia, mieli oni za zadanie wskazanie – typowych w ich opinii – dzieł i twórców kultury polskiej oraz znaczących postaci historycznych. Były to pytania otwarte, więc logicznie musiały poprzedzać wyłonione wcześniej symbole, stanowiące zawartość głównej części narzędzia badawczego służącego do badania kompetencji kulturowych w zakresie kultury polskiej. Za każde z prawidłowo wskazanych dzieł przyznawano jeden punkt.

Trzecią część testu kompetencji kulturowych stanowiło narzędzie wzorowane na Teście Zdań Niedokończonych. Wykorzystano tu zarówno klasyczne incipity wierszy, jak też początki tekstów pieśni czy przysłów. Zadaniem badanych było kontynuowanie rozpoczętego zdania będącego cytatem z kanonicznego tekstu kultury polskiej. W odróżnieniu od klasycznego testu zdań niedokończonych oczekiwano tu konkretnego ciągu wyrazów. W takiej sytuacji o interpretacji można mówić jedynie w przypadku

¹² Pełny wykaz wyodrębnionych i wykorzystanych w badaniu symboli znajdziemy w aneksie w Teście kompetencji kulturowych z zakresu kultury polskiej.

¹³ Technika ta znana jest w psycho – socjolingwistyce. zob. hasło asocjacja w: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1978.

błędnych kontynuacji. W tej części każda prawidłowa kontynuacja była kodowana jako jeden punkt.

2.4.1. Poziom kompetencji kulturowych badanych

Łączny wynik testu kompetencji (suma punktów z trzech jego części) pozwolił ustalić poziom kompetencji badanych. Normalizacji wyników surowych dokonano poprzez zastosowanie skali stenowej¹⁴. Skala składa się z dziesięciu jednostek (stenów). Każdej jednostce odpowiada pewien odsetek powierzchni pod krzywą normalną rozkładu wyników. Jak podaje J. Brzeziński, wyniki z przedziału 5-6 sten traktuje się jako przeciętne, wyniki z przedziału 7-10 sten – jako wysokie, a wyniki z przedziału 1-4 sten uważa się za niskie¹⁵.

Przedziały stenowe ustalono poprzez wyliczenie procentu skumulowanego rozkładu wyników surowych. Po uwzględnieniu, że 5 sten rozpoczyna się od wartości odpowiadającej 32% skumulowanym, czyli w naszym przypadku 9,96, wszystkie wartości poniżej 9,96 będą świadczyły o niskich kompetencjach badanych w zakresie kultury polskiej. Z kolei 7 sten rozpoczyna wartość 14,98 (powyżej 62,8% skumulowanych). Wszystkie osoby dysponujące wynikiem testu powyżej tej wartości uznano za dysponujące wysokimi kompetencjami. Rozkład wyników w grupie prezentuje histogram.

Jak zauważamy, na wykresie 8 rozkład jest nieco skośny. Najczęściej występowały wyniki w zakresie 35-40% najlepszego rezultatu. Jednak warto zwrócić uwagę, że był to jedyny, tak wybijający się przedział. Spróbujmy teraz przyjrzeć się, jakie czynniki różnicowały kompetencje badanych. Pierwszym z nich była płeć. Okazało się, że niski poziom stwierdzano prawie dwukrotnie rzadziej u mężczyzn (21,9%), niż u kobiet (40,7%). Z kolei dokładnie połowa mężczyzn (50,0%) lokowała się w grupie z poziomem przeciętnym. Kobiet było tu aż o 15 punktów procentowych mniej (34,7%). W przypadku kompetencji wysokich nie stwierdzono wyraźnych różnic. Cechują one co czwartego badanego, nieco częściej mężczyzn (28,1%) niż kobiety (24,6%). Różnice – mimo że wyraźne – nie są jednak istotne statystycznie.

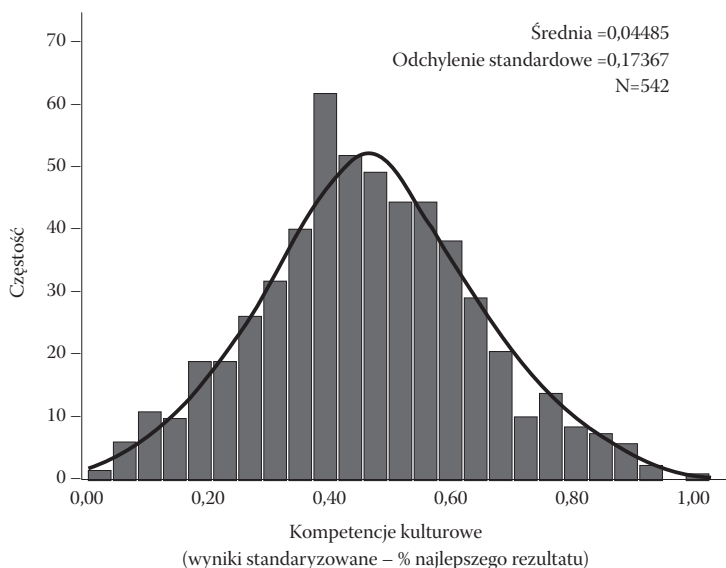
Wyraźne różnice w rozkładzie kompetencji wiążą się z wiekiem badanych. Przyjęto podział na trzy grupy wiekowe. Najmłodszy to młodzież poniżej 20 roku życia.

W większości są to osoby bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, rozpoczynające studia. Ich osobowość, system wartości oraz interesująca nas tożsamość – kształtowały się u schyłku ostatniej dekady minionego wieku. Jednocześnie są to osoby znajdujące się w najbardziej intensywnym etapie budowania tożsamości społecznej i kulturowej. Ich tożsamość jest wyjątkowo labilna i podatna na wpływy. Druga grupa wiekowa to osoby między 20 i 30 rokiem życia. To okres, na który przypada życiowa

¹⁴ W konstruowaniu skali wykorzystano informacje zawarte w: J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1980, s. 175.

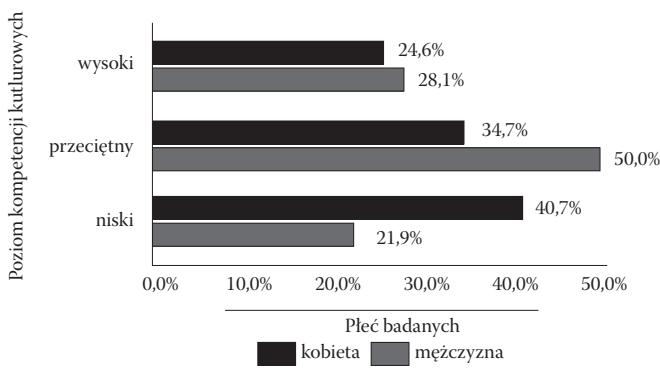
¹⁵ *Ibidem*, s. 175.

Wykres 8. Rozkład kompetencji kulturowych badanych na tle krzywej normalnej



stabilizacja. Najmłodszy w tej grupie już na dobre oswoił się z rolą studenta, godząc ją z innymi obowiązkami (studia zaoczne), starsi zaś odnajdują się w dorosłym życiu. W trzeciej dekadzie życia zwykle krystalizuje się tożsamość społeczno-kulturowa. Dokonywane zostają wybory związane z osiągnięciem pełni autonomii osobowej. Trzecia grupa, osoby po 30 roku życia, to grupa osób ustabilizowanych, na ogół z ustaloną, trudniej poddającą się modyfikacjom tożsamością.

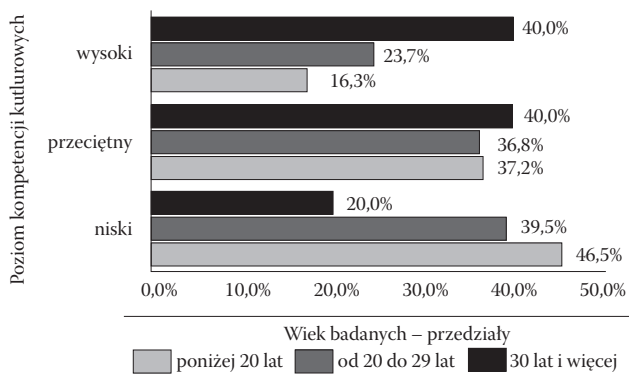
Wykres 9. Poziom kompetencji kulturowych badanych z podziałem na płeć



Okazuje się, że wiek wyraźnie różnicuje rozpoznawanie symboli kulturowych.

W przedziale wysokich kompetencji kulturowych badani z grupy najstarszej lokują się dwupółkrotnie częściej (40,0%) niż najmłodszy badani (16,3%). Natomiast

Wykres 10. Kompetencje kulturowe badanych z uwzględnieniem wieku

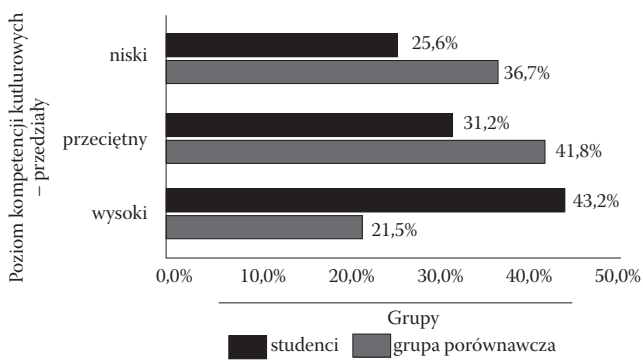


Test χ^2 Pearsona – $\chi^2=9,339$; $df=4$; istotność=0,05

w przedziale niskich kompetencji sytuacja jest dokładnie odwrotna. Niskie kompetencje cechują osoby powyżej 30 roku życia ponad dwa razy rzadziej (20%) niż badanych poniżej 20 lat (46,5%). Dostrzegamy więc wyraźną tendencję. Lepsza orientacja w polskiej kulturze wyraźnie częściej dotyczy starszych niż młodszych badanych.

Niewątpliwie kompetencje w zakresie kultury polskiej są w dużej mierze efektem edukacji instytucjonalnej. Jednak trudno się oprzeć wrażeniu, że w przypadku osób, które przekroczyły trzydziesty rok życia skuteczność oddziaływań edukacyjnych jest największa. Są to osoby, które najbardziej świadomie uczestniczyły w pierwszym „romantycznym” okresie odbudowywania struktur polskiej mniejszości w latach dziewięćdziesiątych. Ich kompetencje są efektem nałożenia się edukacji instytucjonalnej (studia w języku polskim) z aktywnością kulturalną w ramach przedsięwzięć organizowanych przez miejscową polską społeczność.

Wykres 11. Poziom kompetencji kulturowych badanych z podziałem na grupę zasadniczą i porównawczą



$\chi^2=28,355$ $df=2$ istotność=0,000

Zgodnie z przewidywaniami poziom kompetencji w zakresie kultury polskiej był wyraźnie wyższy u studentów niż u pozostałych badanych, co ilustruje wykres 11. Wysokie kompetencje związane z częstszym prawidłowym kojarzeniem typowych dla polskiej kultury symboli wśród studentów występują dwukrotnie częściej (43,2%) niż w grupie porównawczej (21,5%). W przedziałach niskim i przeciętnym wyraźnie udział mieli badani nie będący studentami. Różnice są istotne statystycznie.

2.4.2. Poziom kompetencji kulturowych a identyfikacje badanych

Ustalenie identyfikacji czy też rozeznania badanych w obszarze kultury symbolicznej stanowiło jedynie etap pośredni prowadzonej diagnozy. Zasadniczym punktem rozważań było w tym przypadku ustalenie **związku** identyfikacji z poziomem kompetencji kulturowych. Według niektórych badaczy (do ich opinii się przychyliam) tożsamość społeczno-kulturową należy rozważać poprzez łączne rozpatrywanie deklaratywnej identyfikacji z określoną grupą oraz obecnego w świadomości instrumentarium symbolicznego pozwalającego na skuteczne komunikowanie się w obrębie tejże grupy. Takie stanowisko reprezentują m.in. J. S. Phinney¹⁶ oraz A. Kłoskowska¹⁷. Identyfikacja i odpowiadające jej kulturowe zakorzenienie manifestujące się w umiejętności rozpoznawania kryterialnych dla danej grupy kulturowej symboli stanowią dwie wzajemnie uzupełniające się sfery tożsamości. W ten sposób rozpatrywana tu tożsamość nie jest ani absolutnie subiektywna, ani radykalnie obiektywna.

Sprawdźmy zatem jak identyfikacje badanych wiążą się z rozpoznawalnością przez nich wybranych symboli kulturowych. Pierwszym etapem analizy będzie badanie związku poziomu kompetencji kulturowych z silną identyfikacją z polskością. W tym przypadku badani zostali podzieleni na dwie grupy. Pierwszą stanowili ci, którzy bardzo wyraźnie deklarowali swój związek z polskością, poprzez odpowiedź – „zdecydowanie tak” na pytanie „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” Grupę drugą tworzyli wszyscy pozostali badani.

Jak zauważamy, wysokie kompetencje kulturowe wyraźnie częściej współwystępują z silną identyfikacją z polskością. Zachodzi to zarówno wśród studentów jak i w grupie porównawczej. Przy czym u studentów wysokie kompetencje stwierdzano ponad dwukrotnie częściej niż w grupie porównawczej. Dotyczy to zarówno osób silnie identyfikujących się z polskością jak i pozostałych. Tego rodzaju sytuacja nie stanowi zaskoczenia, gdyż w naturalny sposób formalna edukacja znacznie podnosi poziom kompetencji. Jednak warto zwrócić uwagę, że jedynie u studentów dysponujących silną identyfikacją z polskością odsetek osób o wysokich kompetencjach w zakresie kultury polskiej przekracza 50%.

¹⁶ J. S. Phinney, *Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration*, "Hispanic Journal of Behavioral Sciences" 1991, No 9.

¹⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.

Tabela 12. Poziom kompetencji kulturowych a silna identyfikacja z polskością

Poziom kompetencji kulturowych	Czy czujesz się Polakiem? studenci				Czy czujesz się Polakiem? grupa porównawcza			
	zdecydowanie tak		inne odpowiedzi		zdecydowanie tak		inne odpowiedzi	
	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie
niski	17	21,8%	34	28,1%	57	30,5%	66	44,6%
przeciętny	20	25,6%	42	34,7%	84	44,9%	56	37,8%
wysoki	41	52,6%	45	37,2%	36	24,6%	26	17,6%
Ogółem	78	100,0%	121	100,0%	177	100,0%	148	100,0%

Test χ^2 Pearsona

Poziom kompetencji kulturowych – przedziały (niski, przeciętny, wysoki)	X ²	Czy czujesz się Polakiem? 1 – zdecydowanie tak; 0 – inne odpowiedzi	
		studenci	grupa porównawcza
		df	2	2
Istotność	0,101	0,025 (*)	

Wyniki są oparte na niepustych wierszach i kolumnach w każdej skrajnie wewnętrznej podtabeli; * Statystyka χ^2 jest istotna na poziomie 0,05

Zgola inna sytuacja panuje w grupie porównawczej, stanowiącej przekrój społeczności polskiej na Grodzieńszczyźnie. Tutaj najczęściej stwierdzano poziom przeciętny i niski, w zależności od natężenia identyfikacji z polskością. Wśród osób należących do grupy porównawczej i niedysponujących silną identyfikacją z polskością wyraźnie najliczniejsze są osoby z niskimi kompetencjami w zakresie kultury polskiej. Stanowią oni prawie połowę tej grupy (44,6%). Wyniki testu chi kwadrat wskazują, że różnicowanie poziomu kompetencji kulturowych w zakresie kultury polskiej przez deklarowanie silnego przywiązania do polskości jest statystycznie istotne jedynie w przypadku grupy porównawczej. Potwierdza to istnienie w grupie porównawczej słabego, ale zauważalnego związku korelacyjnego (ρ Spearmana = 0,232; istotność dwustronna 0,000). Widzimy więc, że studia niwelują różnicowanie siły odczuwanego związku z polskością przez kompetencje kulturowe.

Z praktycznego punktu widzenia niezwykle ważne jest, co stanowi o silnej identyfikacji z polskością, a zwłaszcza takiej identyfikacji, która wzmocniona jest o wysokie kompetencje kulturowe. Przyjrzyjmy się, jak z identyfikacją wiążą się wybrane profile identyfikacyjne. Co prawda identyfikacja z polskością – jako identyfikacja narodowa – stanowi jeden z elementów profilu, co może rodzić podejrzenia współliniowości, jednak konstrukcja profilu (a zwłaszcza wielość stanowiących o nim elementów) wydaje się już wstępnie rozwiewać te wątpliwości. Z drugiej strony niezwykle ważne jest to, jaki typ profilu najczęściej współwystępuje z silną identyfikacją z polskością, zwłaszcza identyfikacją popartą dobrym rozpoznawaniem symboli typowych dla polskiej kultury.

Zwróćmy uwagę na trzy profile, w których identyfikacja z polskością nie jest słabsza od identyfikacji w innych wymiarach. Są nimi profile: wyrównany, z wycofaną sferą euro-globalną oraz narodowo-religijny. Okazuje się, że ostatni profil (narodowo-religijny), odpowiadający stereotypowej autodefinicji Polak-katolik, w najmniejszym stopniu wiąże się z silną identyfikacją z polskością rozpatrywaną w połączeniu z wysokimi kompetencjami w zakresie kultury polskiej. Sytuacja taka ma miejsce zarówno w przypadku studentów, jak również w grupie porównawczej. Jednak różnicowanie współwystępowania silnej identyfikacji z polskością oraz wysokich kompetencji kulturowych przez profil identyfikacyjny narodowo-religijny nie jest statystycznie istotne jedynie w grupie porównawczej. Stanowi to dodatkową przesłankę do wniosku, że deklaracje identyfikacyjne studentów są bardziej wyważone.

Tabela 13. Związek między silną identyfikacją z polskością (oraz silną identyfikacją z polskością połączoną z wysokimi kompetencjami kulturowymi) a najczęściej występującymi profilami identyfikacyjnymi. (Korelacje rangowe – rho Spearmana)

Profile identyfikacyjne		Silna identyfikacja z polskością i wysokie kompetencje kulturowe (1-tak; 0-nie)	
		Studenci N=199	Grupa porównawcza N=335
Profil identyfikacyjny – wyrównany (Polak ^{***}) – 1; pozostali – 0	Współczynnik korelacji	0,359(**)	0,198(**)
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000
Profil identyfikacyjny – z wycofaną sferą euro-globalną (Polak ^{***}) – 1; pozostali – 0	Współczynnik korelacji	0,275(**)	0,144(*)
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,008
Profil identyfikacyjny – narodowo-religijny – (Polak ^{***}) – 1; pozostali – 0	Współczynnik korelacji	0,157(*)	0,044
	Istotność (dwustronna)	0,029	0,418

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); ** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); *** Polak – oznacza tu, że uwzględniano tylko te osoby, których identyfikacja z polskością nie była słabsza od identyfikacji z białoruskością

Silne poczucie związku z polskością wraz z wysokim poziomem rozpoznawania symboli kulturowych typowych dla kultury polskiej wyraźnie współwystępuje w przypadku pozostałych dwu profili. Jednak u badanych studentów współczynniki korelacji osiągają wyraźnie wyższe wartości – tak w przypadku profilu wyrównanego (0,36 wobec 0,20) jak i profilu z wycofaną sferą euro-globalną (0,28 wobec 0,14). Widzimy więc zdecydowanie słabszy związek między analizowanymi zmiennymi wśród osób należących do grupy porównawczej. Wyjątek stanowi tu jedna podgrupa. W przypadku profilu wyrównanego wyraźną dodatnią korelację (0,43), stwierdzono u rodziców studentów wykazujących się wysokimi kompetencjami kulturowymi. Starsze osoby, które w zdecydowanej większości nie doświadczyły nauki w polskiej szkole, dysponują silną identyfikacją z polskością i wysokimi kompetencjami kulturowymi wtedy, gdy czują się także Europejczykami bądź obywatelami świata. Natomiast wyłączenie sfery ponad-

narodowej z identyfikacji prowadzi u nich do korelacji ujemnej (-0,34). Inaczej mówiąc, u tych rodziców i dziadków studentów, którzy charakteryzują się silnym poczuciem związku z polskością, katolicyzmem i regionem – ale wyłączają sferę europejską i globalną – istnieje stosunkowo wysokie prawdopodobieństwo braku łączenia silnej identyfikacji z polskością z wysokimi kompetencjami kulturowymi.

Być może symbole kulturowe charakterystyczne dla polskiej kultury przez starszych badanych lokowane są poza sferą narodową. Polskość w ich świadomości wiąże się z raczej z symboliką etnograficzną, dotyczącą zwyczajów i obrzędów. Symbole z zakresu polskiej literatury, sztuki i muzyki są symbolami związanymi z obszarem położonym na zachód od Grodzieńszczyzny, który dla wielu starszych ludzi jest po prostu Europą.

2.4.3. Polska tożsamość kulturowa

Jak już wielokrotnie podkreślałem – idąc śladem zaproponowanym przez A. Kłowska – chcę wyraźnie wskazać na różnicowanie pojęć identyfikacji i tożsamości. Identyfikację interpretuję za autorką jako wyraz absolutnie subiektywnej i niepodważalnej deklaracji jednostki. Natomiast tożsamość poza samą identyfikacją wiąże się także z zakorzenieniem kulturowym (walencją), z obecnością w świadomości jednostki atrybutów, charakterystycznych dla kultury, z którą owa jednostka się identyfikuje. Tak rozumiana tożsamość grupowa jest bliska często stosowanemu pojęciu tożsamości kulturowej. Ponieważ analizy dotyczą przestrzeni symbolicznej charakterystycznej dla kultury polskiej, więc będę stosował tu nazwę polska tożsamość kulturowa.

Od strony empirycznej do osób, które cechuje polską tożsamość kulturowa zaliczani są ci badani, którzy: po pierwsze – deklarowali wyraźną identyfikację z polskością poprzez wybór na skali identyfikacji odpowiedzi „raczej czuję się Polakiem” oraz „zdecydowanie czuję się Polakiem” ($P > 3$); po drugie – ich identyfikacja z polskością jest co najmniej równa identyfikacji z białoruskością ($P > = B$); po trzecie – ich kompetencje kulturowe nie są niższe niż przeciętne ($k > 1$). Tabela 14 zawiera szczegółowy obraz wyodrębniania osób cechujących się polską tożsamością kulturową. Stanowiły one ponad połowę tak badanych studentów (117 ze 199 osób czyli 58,8%), jak i grupy porównawczej (174 z 335 osób czyli 51,9%).

Poza grupą cechującą się polską tożsamością kulturową znalazł się co czwarty student z silną identyfikacją z polskością (17 z 74 co stanowi 23,0%). U tych studentów stwierdzono niskie kompetencje kulturowe. Do grupy z polską tożsamością kulturową nie zaliczono także 12 z 86 badanych studentów cechujących się wysokimi kompetencjami kulturowymi (17,3%), którzy nie dysponowali wyraźną identyfikacją z polskością (na pytanie w jakim stopniu czujesz się Polakiem odpowiadali „trudno powiedzieć” lub „raczej nie”). W 18 przypadkach o niezaliczeniu badanego do osób o polskiej tożsamości kulturowej zadecydowała przewaga identyfikacji białoruskiej nad polską. Jednak dotyczyło to tylko czterech (4,7%) studentów o wysokich kompetencjach kulturowych.

W grupie porównawczej aż 56 badanych nie znalazło się wśród osób z polską tożsamością kulturową z powodu niskich kompetencji w zakresie polskiej kultury. Stanowili oni 16,7% całej grupy porównawczej, oraz aż 46,3% grupy silnie identyfikujących się z polskością. Na tej podstawie można stwierdzić, że prawie co drugi Polak mieszkający na Grodzieńszczyźnie i silnie identyfikujący się z polskością nie dysponuje polską tożsamością kulturową z powodu bardzo słabego rozeznania w polskiej kulturze. W odróżnieniu od studentów większość badanych z grupy porównawczej lokowała się w strefie przeciętnych kompetencji kulturowych. Wyraźną dominantę stanowiły osoby silnie identyfikujące się z polskością, ze słabszą niż polska identyfikacją z białoruskością, oraz z przeciętnymi kompetencjami kulturowymi. Takich osób było aż 75, stanowiły one prawie czwartą część badanych z tej grupy (22,4%).

Tabela 14 prezentuje szczegółowy obraz wszystkich elementów stanowiących o polskiej tożsamości kulturowej oraz zasady jej wyodrębniania. Trzeba podkreślić, że różnice w poziomie występowania polskiej tożsamości kulturowej między studentami a grupą porównawczą nie są duże. Spodziewano się znacznie wyższego zróżnicowania na korzyść studentów. Tym ważniejsze staje się przeanalizowanie jakie czynniki stanowią o występowaniu polskiej tożsamości kulturowej. Stąd też nie ograniczono się jednak tylko do wyodrębnienia osób dysponujących polską tożsamością kulturową. Badano związek między jej występowaniem a wybranymi czynnikami interakcyjnymi kontrolowanymi w czasie eksploracji, a wyodrębnionymi jeszcze przed badaniami. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 15 oraz następne. Do najważniejszych czynników powiązanych z pojawianiem się polskiej tożsamości kulturowej w grupie studentów należą: wielkość domowego księgozbioru w języku polskim, rozmawianie po polsku z rodzicami oraz przynależność do grupy o profilu identyfikacyjnym zrównoważonym. Charakter relacji między tymi zmiennymi a polską tożsamością kulturową zostanie zaprezentowany w dalszej części rozważań.

Warto także zwrócić uwagę na trzy zmienne, w przypadku których uzyskano niezbyt silne, ale istotne statystycznie korelacje ujemne. Okazuje się, że prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej zmniejsza się, jeżeli badani pytani o to co zawdzięczają dziadkom odpowiadają, że jest to wspólne spędzanie czasu wolnego. Podobnie deklarowana częstotliwość rozmawiania z dziadkami i rodzeństwem po białorusku wiąże się z prawdopodobieństwem występowania polskiej tożsamości kulturowej. Im deklarowana częstotliwość rozmów jest większa tym prawdopodobieństwo jest mniejsze.

Najsilniejszy związek korelacyjny uzyskano w odniesieniu do zmiennej „wielkość domowego księgozbioru w języku polskim”. Oparto się na deklaracjach badanych osób, co liczby książek, jakie znajdują się w ich domowych bibliotekach. W tym przypadku zastosowaną zamkniętą kafeterię w postaci czterech odpowiedzi: „nie ma w ogóle”, „poniżej 10”, „od 10 do 50”, „powyżej 50”. Jedynie u 1% studentów nie ma w domu żadnej książki w języku polskim poza podręcznikami, z których korzystają podczas studiowania. W domu co trzeciego studenta (33,0%) tych książek jest niewiele, bo mniej niż dziesięć.

Tabela 14. Kryteria wyodrębniania polskiej tożsamości kulturowej

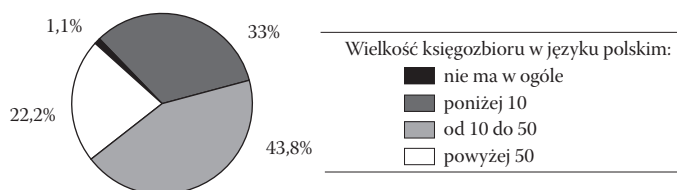
Kryteria uwzględniane przy ustalaniu polskiej tożsamości kulturowej			Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k>1$, $P>3$, $P>=B$)				
			grupa studentów		grupa porównawcza		
Poziom kompetencji kulturowych w obrębie kultury polskiej – przedziały (k)	Relacja identyfikacji Polak-Białorusin (P – B)	Identyfikacja z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” (P)	NIE Liczebność	TAK Liczebność	NIE Liczebność	TAK Liczebność	
niski – 1	przewaga identyfikacji białoruskiej nad polską P<B	zdecydowanie nie – 1			7		
		raczej nie – 2	2		6		
		trudno powiedzieć – 3	3		10		
		raczej tak – 4	3		10		
	takie samo natężenie identyfikacji polskiej i białoruskiej P=B	trudno powiedzieć – 3	2		6		
		raczej tak – 4	9		6		
		zdecydowanie tak – 5	2		5		
	przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską P>B	raczej nie – 2			1		
		trudno powiedzieć – 3	1		1		
		raczej tak – 4	14		17		
	przeciętny – 2	przewaga identyfikacji białoruskiej nad polską P<B	zdecydowanie nie – 1	2		1	
			raczej nie – 2	5		7	
trudno powiedzieć – 3			3		8		
raczej tak – 4			4		4		
takie samo natężenie identyfikacji polskiej i białoruskiej P=B		raczej tak – 4		14		15	
		zdecydowanie tak – 5		2		9	
przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską P>B		raczej tak – 4		14		21	
		zdecydowanie tak – 5		17		75	
wysoki – 3		przewaga identyfikacji białoruskiej nad polską P<B	zdecydowanie nie – 1			2	
			raczej nie – 2			2	
			trudno powiedzieć – 3	5		2	
			raczej tak – 4	4		4	
	takie samo natężenie identyfikacji polskiej i białoruskiej P=B	raczej nie – 2	1				
		trudno powiedzieć – 3	4		1		
		raczej tak – 4		7		6	
	przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską P>B	zdecydowanie tak – 5		2		7	
		trudno powiedzieć – 3	2				
		raczej tak – 4		23		9	
	Razem	zdecydowanie tak – 5		38		39	
		liczebność		82	117	161	174
	% w wierszu		41,2%	58,8%	48,1%	51,9%	

Tabela 15. Korelacje między występowaniem polskiej tożsamości kulturowej a analizowanymi czynnikami w grupie studentów

Analizowane czynniki, w przypadku których stwierdzono współczynniki korelacji rho Spearmana $\geq 0,20$	Współczynnik korelacji	Istotność (dwustronna)	N
Wielkość domowego księgozbioru w języku polskim	0,33(**)	0,000	184
Rozmawianie z rodzicami po polsku	0,28(**)	0,000	183
Dysponowanie profilem identyfikacyjnym – wyrównanym (Polak)	0,26(**)	0,000	199
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości uzyskania podwójnego obywatelstwa	0,23(**)	0,001	198
Częstotliwość rozmawiania z dziadkami po polsku	0,23(**)	0,002	172
Wyznanie matki	0,22(**)	0,003	183
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości modlenia się po polsku w kościele	0,22(**)	0,002	198
Deklarowanie, że studia wpłynęły na poczucie tożsamości	0,21(**)	0,006	160
Poziom homogeniczności wyznaniowej rodziny (katolickie korzenie)	0,21(**)	0,004	180
Narodowość ojca	0,21(**)	0,004	190
Poziom homogeniczności narodowej rodziny (polskie korzenie)	0,20(**)	0,006	189
Czucie się Polakiem w kontakcie z polską kulturą	0,20(**)	0,024	133
Rok studiów na uniwersytecie	0,20(**)	0,007	198
Relacja identyfikacji narodowej Polak – Białorusin	0,20(**)	0,000	199
Częstotliwość rozmawiania z rodzeństwem po białorusku	-0,25(**)	0,001	157
Częstotliwość rozmawiania z dziadkami po białorusku	-0,23(**)	0,004	154
Zawdzięczenie dziadkom wspólnego spędzania czasu wolnego	-0,21(**)	0,010	147

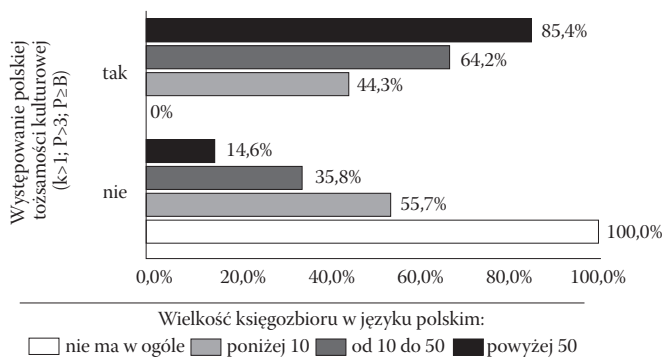
** Korelacja jest istotna na poziomie 0. 01 (dwustronnie)

Wykres 12. Wielkość księgozbioru domowego w języku polskim w grupie studentów



Wśród badanych studentów przeważały osoby (43,8%), które deklarowały, że w ich domach jest od 10 do 50 książek w języku polskim. Stosunkowo liczną grupę (22,2%) stanowili studenci, którzy wielkość domowego księgozbioru w języku polskim oceniali na ponad 50 pozycji. Jeżeli zerkniemy na zamieszczony powyżej wykres to łatwo stwierdzimy silną zależność między deklarowaną wielkością domowego księgozbioru

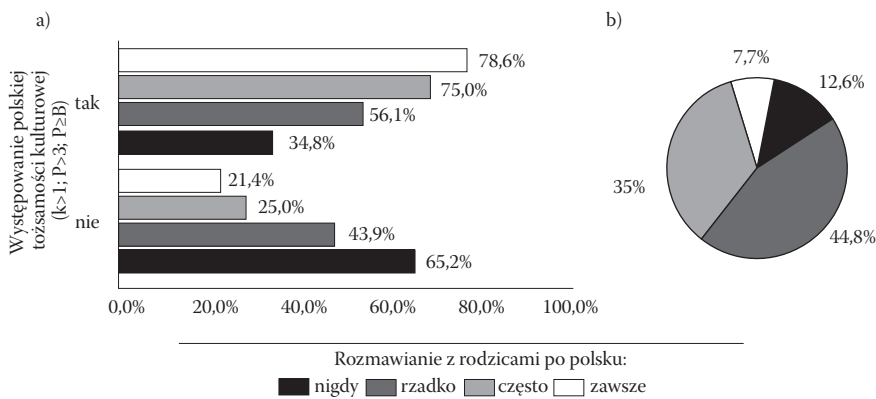
Wykres 13. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od deklarowanej wielkości księgozbioru w języku polskim



w języku polskim a występowaniem polskiej tożsamości kulturowej. Wszystkie, nie-liczne zresztą, osoby nieposiadające w domu żadnej polskiej książki nie dysponują także polską tożsamością kulturową. Natomiast na drugim krańcu znajdują się, te osoby, które deklarowały największą liczbę posiadanych polskich książek. Aż w 85,4% cechuje je polska tożsamość kulturowa. Zależność ma charakter korelacyjny. Z pełnym przekonaniem możemy więc potwierdzić istniejącą w grupie studentów zależność – im większa jest deklarowana wielkość domowego księgozbioru w języku polskim tym większe prawdopodobieństwo stwierdzenia polskiej tożsamości kulturowej, czyli połączenia identyfikacji z polskością ze znajomością polskiej kultury symbolicznej.

Druga z kolei zmienna, co do której uzyskano relatywnie najsilniejszą korelację z występowaniem u studentów polskiej tożsamości kulturowej, jest również związana ze środowiskiem domowym. Zmienną tą jest „rozmawianie z rodzicami po polsku”.

Wykres 14. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od częstotliwości rozmawiania z rodzicami po polsku (grupa studentów) – wykres słupkowy; b) Deklarowana częstotliwość rozmawiania z rodzicami po polsku (grupa studentów) – wykres kołowy



Deklaracje częstotliwości rozmawiania przez studentów z rodzicami po polsku oddają bardzo dobrze status języka polskiego jako języka komunikacji rodzinnej u Polaków na Grodzieńszczyźnie. Ilustruje to wykres kołowy zamieszczony powyżej. Zdecydowanie największa część badanych (44,8%) stwierdza, że rzadko rozmawia z rodzicami po polsku. Inaczej mówiąc, prawie co drugi badany sporadycznie używa języka, w którym studiuje, do komunikacji z rodzicami. Oczywiście trudno jednoznacznie stwierdzić, czy jest to kwestia zupełnego braku kompetencji językowych ze strony rodziców, czy też raczej decyduje komunikacyjna pragmatyka i wybiera się język, który jest najbardziej efektywny w komunikacji. Trzeba tutaj zaznaczyć, że studenci podczas przerw w zajęciach rozmawiając z sobą najczęściej używają języka rosyjskiego. Zazwyczaj tłumaczą to większą efektywnością komunikacyjną. Można więc z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że taki sam motyw może pojawiać się także w komunikacji z rodzicami. Co ciekawe, przebywając w mieszkaniach niektórych studentów bardzo sprawnie posługujących się językiem polskim zauważyłem, że w rozmowach ze swoimi dziećmi posługują się najczęściej językiem rosyjskim, nawet w obecności gości z Polski. Oczywiście nie dotyczyło to wszystkich sytuacji, ale było dosyć częste.

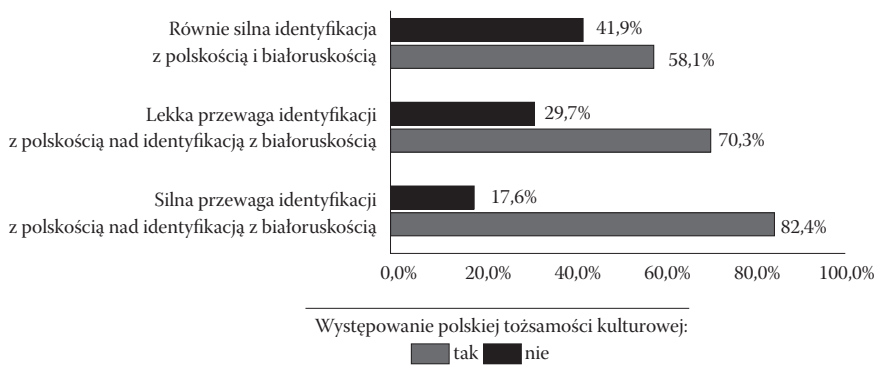
Nieco więcej niż trzecia część badanych (35,0%) deklaruje, że „często” rozmawia z rodzicami po polsku. Te dwie miękkie kategorie odpowiedzi „rzadko” i „często” wyraźnie dominowały w czynionych przez studentów wyborach. Trzeba tu wziąć pod uwagę, że termin język polski w tym kontekście obejmuje całe spektrum od gwary bardziej bliskiej językowi białoruskiemu, ale w świadomości badanych uchodzącej za język polski, aż po piękną „przedwojenną” polszczyznę z pietyzmem pielęgnowaną przez dziadków i przekazaną rodzicom studentów w trudnych powojennych czasach. Najważniejszy jednak jest w tym przypadku aspekt świadomościowy. Przekonanie, że rozmawia się po polsku jest bardziej istotne od dystansu, jaki dzieli język, którym się rozmawia, od literackiej polszczyzny. Stąd też sytuację, w której tylko co trzeci badany student stwierdza, że często rozmawia z rodzicami po polsku, trudno uznać za satysfakcjonującą z punktu widzenia roli jaką język odgrywa w kreowaniu polskiej tożsamości.

Skrajne odpowiedzi „nigdy” i „zawsze” wybierane były najrzadziej. Częściej jednak padała odpowiedź nigdy. Udzielał je co ósmy badany student (12,6%). Tymczasem, deklaracje ciągłego używania języka polskiego w komunikacji z rodzicami stwierdzono zaledwie u co dwunastego studenta (7,8%). Jednak w tych skrajnych przypadkach związek częstotliwości rozmawiania z rodzicami po polsku z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej jest najbardziej widoczny. Ilustruje go wykres 14. Wśród osób deklarujących, że zawsze rozmawiają z rodzicami po polsku, aż u 78,8% stwierdzono polską tożsamość kulturową. Natomiast u osób twierdzących, że nigdy nie używają języka polskiego podczas rozmów z rodzicami wskaźnik ten jest niższy o ponad połowę i wynosi zaledwie 34,8%. Trzeba także podkreślić wysoki wskaźnik występowania polskiej tożsamości kulturowej także wśród osób twierdzących, że często rozmawiają z rodzicami po polsku. Niewiele ustępuje on wielkości uzyskanej w przypadku tych, którzy twierdzą, że zawsze rozmawiają z rodzicami po polsku i wynosi 75,0%. U osób

rzadko rozmawiających z rodzicami po polsku wskaźnik jest już wyraźnie słabszy, bo aż o 18,9 punktu procentowego, i wynosi 56,1%.

Występowanie polskiej tożsamości kulturowej wśród badanych studentów jest także związane z relacją identyfikacji narodowej Polak – Białorusin. Chociaż współczynnik korelacji nie jest tu zbyt wysoki, to jednak widzimy, że kontrast między identyfikacją z polskością i białoruskością jest wyraźnie zbieżny z większym prawdopodobieństwem wystąpienia u studentów polskiej tożsamości kulturowej. Ilustruje to wykres 15. O ile wśród osób, które w jednakowym stopniu czują się Polakami i Białorusinami odsetek tych dysponujących polską tożsamością kulturową wynosi 58,1 %, o tyle wśród studentów, którzy zdecydowanie silniej czują się Polakami niż Białorusinami – sięga on aż 82,4%. Tymczasem w grupie porównawczej nie obserwujemy takiej zależności. W każdej wyodrębnionej kategorii relacji identyfikacji narodowych odsetek osób dysponujących polską tożsamością narodową wynosi 68%.

Wykres 15. Występowanie u badanych studentów polskiej tożsamości kulturowej (tak – nie), a relacja identyfikacji narodowych: Polak – Białorusin



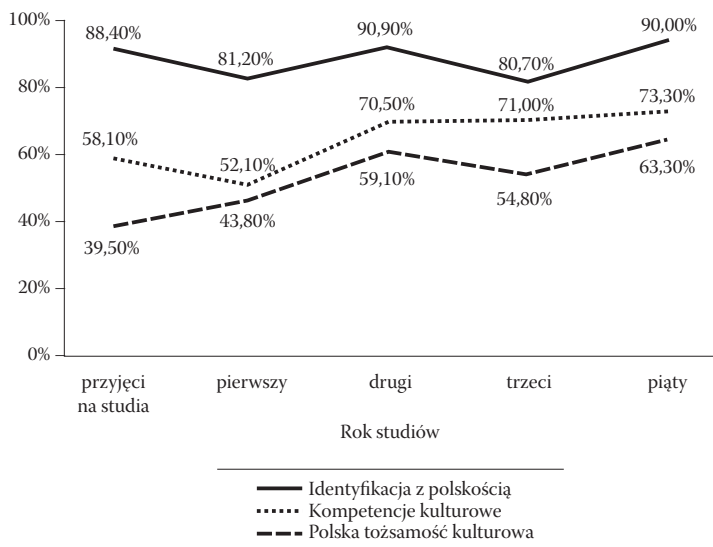
Można stąd wyprowadzić wniosek, że to studia w języku polskim sprzyjają zaistnieniu związku między relacją identyfikacji w sferze narodowej (Polak–Białorusin) a prawdopodobieństwem występowania polskiej tożsamości kulturowej. Jak można to interpretować? Wydaje się, że przynajmniej u części badanych podwojona identyfikacja narodowa – czyli odczuwanie w takim samym stopniu związku z polskością i białoruskością – stanowi mechanizm budujący poczucie bezpieczeństwa w sytuacji braku zakorzenienia w kulturze i słabych kompetencjach kulturowych. Tego rodzaju zjawisko przybiera na sile wraz ze stażem studenckim. Było ono relatywnie częstsze u osób kończących studia niż u tych, którzy dopiero zdali egzaminy wstępne. Intensywna interakcja z kulturą stawia jednostkę w sytuacji konieczności nadania znaczenia tej rzeczywistości symbolicznej, którą w trakcie interakcji napotyka. Brak internalizacji treści kulturowych, niemożność pokonania psychologicznego dystansu i zaakceptowania otaczającej rzeczywistości symbolicznej oraz uznania jej za własną (co jest istotą kulturalizacji i przede wszystkim walencji kulturowej) może prowadzić do budowa-

nia ochronnego bufora w postaci podwójnej identyfikacji narodowej. Tym bardziej, że istota białoruskości często nie jest wiązana z kryterium kulturowym, a politycznym, obywatelskim. Można wówczas spotkać deklaracje typu: „jestem Białorusinem, bo tu mieszkam”; „jestem Białorusinem, bo jestem obywatelem tego państwa”.

Głównym założeniem prezentowanych badań było sprawdzenie, w jaki sposób na pojawianie się polskiej tożsamości kulturowej u mieszkających na Białorusi Polaków wpływają studia w języku polskim i na polskiej uczelni? Rzecz jasna, w przypadku diagnoz prowadzonych w okresie krótszym niż pełny cykl studiów nie można analizować rzeczywistej dynamiki zjawiska. Ewentualnie biorąc pod uwagę względną homogeniczność grupy studentów, można mówić o tzw. dynamice pozornej. Zasadnicze pytanie, na które szukano odpowiedzi brzmiało: czy występowanie polskiej tożsamości kulturowej jest znacząco częstsze u studentów opuszczających studia, niż u tych, którzy je rozpoczynają? W analizie – obok zasadniczej zmiennej zależnej czyli polskiej tożsamości kulturowej – równolegle uwzględniano jej dwie główne składowe czyli identyfikację z polskością oraz kompetencje w zakresie kultury polskiej. W przypadku pierwszej, ustalano odsetek studentów, którzy deklarowali się jako Polacy i na pytanie: w jakim stopniu czujesz się Polakiem, odpowiadali: „raczej tak” oraz „zdecydowanie tak”. Natomiast przypatrując się drugiej składowej, wyodrębniano tych studentów, którzy dysponowali przynajmniej przeciętnymi kompetencjami w zakresie polskiej kultury. Najważniejsze jednak jest to, że analizowana zmienna (polska tożsamość kulturowa) nie jest prostą sumą dwu wymienionych wyżej składowych. Stwierdzono bowiem znaczną liczbę takich osób (31% całej grupy), które mimo wyraźnej identyfikacji z polskością cechowały się słabymi kompetencjami kulturowymi (zob. tabela 14). Prawie co trzeci badany student, który deklarował „czucie się Polakiem” jednocześnie miał niższy niż przeciętny wskaźnik prawidłowego rozpoznawania typowych dla kultury polskiej symboli. Najczęściej dotyczyło to osób badanych tuż po egzaminach wstępnych (39,5%), zaś najrzadziej studentów piątego roku (23,3%). Widzimy więc, że właśnie w sferze kompetencji tkwi zasadnicza bariera. Aż u trzeciej części badanych studentów ich identyfikacja narodowa nie opiera się na fundamencie kultury symbolicznej. Brakuje im instrumentarium do komunikowania się w obrębie uniwersum polskiej kultury. Najbardziej niepokojące jest jednak to, że sytuację taką stwierdzono także co czwartego studenta kończącego studia (26,7%).

Na zamieszczonym wykresie możemy obserwować, jaka jest częstotliwość występowania polskiej tożsamości kulturowej na tle dwu podstawowych jej komponentów. Wskaźnik identyfikacji z polskością stanowi odsetek osób, które na pytanie: w jakim stopniu czujesz się Polakiem odpowiedziały – „raczej tak” lub „zdecydowanie tak”. Z kolei liczba przy kompetencjach kulturowych oznacza odsetek osób w poszczególnych rocznikach, które dysponowały wysokimi i przeciętnymi kompetencjami w zakresie polskiej kultury symbolicznej. Zauważamy, że identyfikacja z polskością waha się na poszczególnych rocznikach od 81,2% do 90,9%. Trudno więc uznać, że czas studiów wpływa na samookreślenie narodowe. Tym bardziej, że odsetek czujących się Polakami tuż po przyjęciu na studia (88,4%) jest w zasadzie równy uzyskanemu wśród studentów piątego roku (90,0%).

Wykres 16. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej u badanych studentów na tle ich identyfikacji z polskością oraz kompetencji kulturowych



Można przypuszczać, że zasadniczy udział we wzroście liczby osób dysponujących polską tożsamością kulturową mają kompetencje kulturowe. Dostrzegamy tu wyraźną różnicę między studentami pierwszego i drugiego roku studiów. Ponieważ badania były przeprowadzane na początku roku akademickiego, zatem należy już uwzględnić oddziaływania edukacyjne. Przedmioty dodatkowe związane ze specyfiką studiów a obejmujące m.in. literaturę polską oraz historię Polski są realizowane na pierwszych dwu latach studiów. Tym należy uzasadniać wyraźny skok właśnie po drugim roku. Później odsetek osób dysponujących wyższymi kompetencjami w zakresie kultury polskiej nie wzrasta już tak wyraźnie i pozostaje w przedziale 70,5%-73,3%. Jednak także tutaj, mimo że przyrost jest bardzo wyraźny, trudno mówić o spektakularnej zmianie. Dopiero jeżeli przyjrzymy się temu, co uwzględnia jednocześnie dwa przedstawione wymiary, wówczas zauważamy zdecydowaną różnicę, która wynosi aż 23,8 punktu procentowego. Na tej podstawie można ostatecznie stwierdzić, że studia w języku polskim i kontakty z polskimi nauczycielami akademickimi znacząco wpłynęły na wzrost prawdopodobieństwa występowania u studentów polskiej tożsamości kulturowej.

W grupie porównawczej obraz czynników najsilniej związanych z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej jest nieco inny niż u studentów. Szczegółowe rezultaty prezentuje tabela 16. Większość skorelowanych czynników ma charakter deklaracyjny. Dwa pierwsze związane są z opiniami badanych na temat znaczenia, jakie dla Polaków mieszkających na Białorusi ma znajomość polskiej kultury oraz możliwość do dostępu do niej. Otóż prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej zwiększa się, im bardziej badani uznają te kwestie za ważne. Wyraźną korelację uzyskano także przy uwzględnieniu deklaracji częstotliwości oglądania polskiej telewizji. Osoby

Tabela 16. Korelacja między występowaniem polskiej tożsamości kulturowej a analizowanymi czynnikami w grupie porównawczej

Analizowane czynniki, w przypadku których stwierdzono współczynniki korelacji rho Spearmana $\geq 0,20$	współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	N
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi znajomości polskiej kultury	0,31(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości dostępu do polskiej kultury	0,30(**)	0,000	331
Częstotliwość oglądania polskiej telewizji	0,30(**)	0,000	326
Uznawanie za istotne w tożsamości samego odczuwania przynależności	0,28(**)	0,000	329
Narodowość ojca	0,28(**)	0,000	315
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi uczenia dzieci języka polskiego	0,28(**)	0,000	331
Przynależność do Związku Polaków na Białorusi***	0,25(**)	0,001	169
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi posiadania wiedzy o historii tej części Europy	0,24(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla tożsamości oglądania polskiej telewizji	0,24(**)	0,000	330
Uznawanie za ważne dla tożsamości oglądania filmów polskich reżyserów	0,24(**)	0,000	329
Uznawanie za ważne dla tożsamości czytania polskich książek	0,24(**)	0,000	328
Narodowość babci ze strony ojca	0,24(**)	0,000	312
Uznawanie za ważne dla tożsamości możliwości modlenia się po polsku w kościele	0,23(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości uzyskania polskiego obywatelstwa	0,23(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla tożsamości rozmawiania po polsku w domu	0,23(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla tożsamości czytania (znajomości) polskich wierszy	0,23(**)	0,000	328
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości częstych wyjazdów do Polski	0,22(**)	0,000	331
Uznawanie za ważne dla tożsamości czytania polskich gazet wydawanych na Białorusi	0,22(**)	0,000	329
Częstotliwość rozmawiania z rodzicami po polsku	0,22(**)	0,000	326
Jednolitość narodowa rodziny	0,22(**)	0,000	314
Narodowość dziadka ze strony ojca	0,21(**)	0,000	308
Uznawanie za ważne dla tożsamości śpiewania (znajomości) polskich piosenek	0,20(**)	0,000	329
Rozmawianie z dziadkami po polsku	0,20(**)	0,000	320
Uczestnictwo w uroczystościach organizowanych przez Polaków	0,20(**)	0,000	331
Przynależność do Polskiej Macierzy Szkolnej	0,20(*)	0,013	161
Modlitwa po rosyjsku	-0,26(**)	0,000	310
Deklaracja posyłania własnego dziecka do polskiej szkoły	-0,51(**)	0,001	137

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); ** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); *** Badania były realizowane przed rozpadem ZPB

charakteryzujące się polską tożsamością kulturową znacząco częściej niż pozostałe stwierdzają, że w tożsamości mieszkających na Białorusi Polaków bardzo ważna jest autoidentyfikacja; przykładają też dużą wagę do uczenia dzieci języka polskiego.

Co ciekawe, do czynników, które wyraźnie korelują z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej należy także narodowość ojca. Jest to tym bardziej interesujące, że wśród znaczących czynników (w których współczynnik korelacji był większy niż 0,2) znalazły się także narodowość babci i dziadka ze strony ojca. Uzyskane wyniki jasno wskazują, że większego prawdopodobieństwa wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej możemy się spodziewać u osób, które wywodzą się z rodzin, w których ojciec jest Polakiem oraz Polakami są jego rodzice.

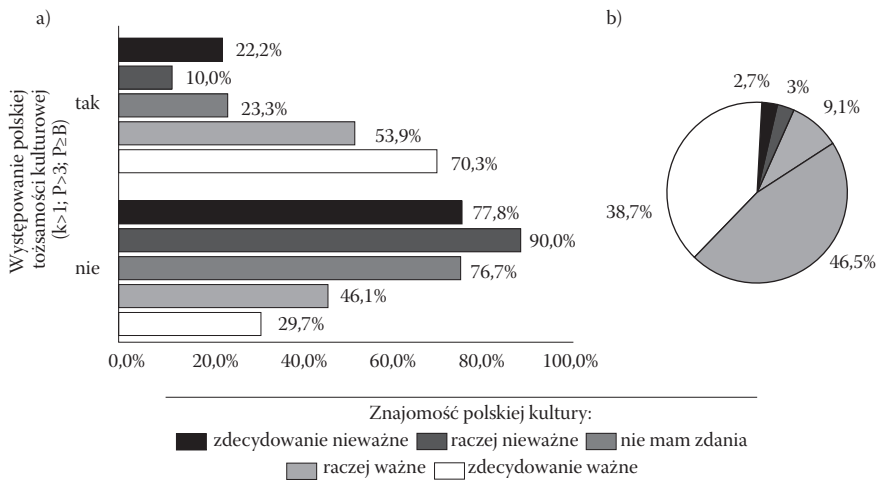
Stosunkowo wysoko w rankingu czynników związanych z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej znajduje się przynależność do Związku Polaków na Białorusi. Trzeba jednak podkreślić, że badania prowadzono jeszcze przed kryzysem w organizacji i jej rozpadem na dwie części legalną, prorządową i nieuznaną przez Państwo Polskie oraz nielegalną w świetle białoruskiego prawa, ale powołaną w ostatnich demokratycznych wyborach i kierowaną przez Andżelikę Borys, z którą utrzymują kontakty organizacje w Polsce. Nadawanie znaczenia przynależności do organizacji uzupełnione jest poprzez podkreślanie znaczenia aktywności kulturalnej w wielu dziedzinach oraz znajomości kultury. Stąd badani z grupy porównawczej nie tylko uważają, że dla kształtowania polskiej tożsamości ważne jest oglądanie polskiej telewizji, lecz także deklarują, że często korzystają z możliwości odbioru polskojęzycznych kanałów telewizyjnych i za pośrednictwem telewizji mogą mieć kontakt z polską kulturą.

Zdecydowana większość badanych osób stanowiących grupę porównawczą uznaje znajomość kultury polskiej za ważną dla mieszkających na Białorusi Polaków. Jednak tylko 38,7% tej grupy wypowiada się najmocniej uznając analizowaną kwestię za bardzo ważną.

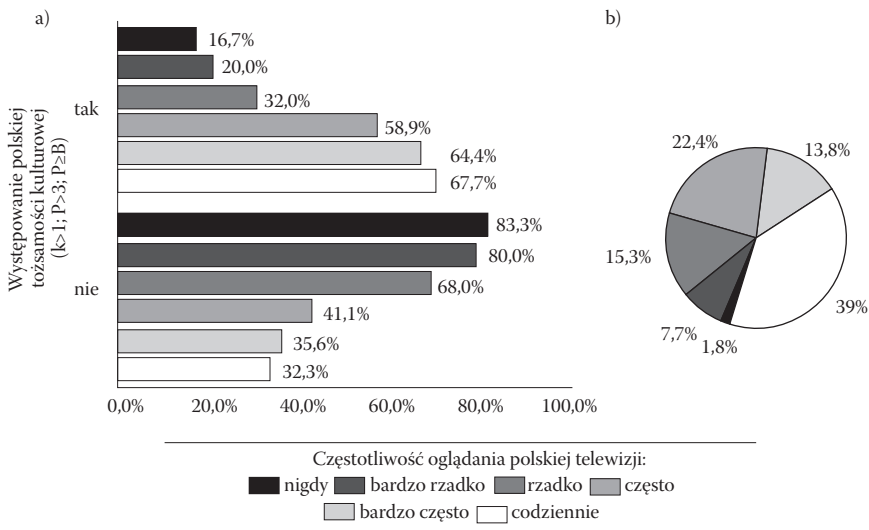
Osoby uważające znajomość kultury polskiej za nieistotną stanowią margines. Uważa tak zaledwie co dwudziesty badany (5,7%). Co jedenasty zaś (9,1%) nie ma zdania. Wśród osób nienadających znaczenia znajomości kultury polskiej najwyżej co piąta (22,2%) dysponuje polską tożsamością kulturową. To trzykrotnie rzadziej niż wśród osób, które doceniają znaczenie znajomości kultury polskiej dla żyjących na Białorusi Polaków. Obraz jest w tym przypadku bardzo kontrastowy.

Do czynników najsilniej związanych z różnicowaniem występowania polskiej tożsamości kulturowej w grupie porównawczej należy częstotliwość oglądania polskiej telewizji. Polskojęzyczne stacje telewizyjne nadające z odbiorników naziemnych są bardzo dobrze odbierane w całym pasie przygranicznym. Stąd wielu Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie ma możliwość oglądania obu programów polskiej telewizji publicznej oraz Polsatu. Poza tym program pierwszy TVP był przez wiele lat retransmitowany przez telewizję białoruską w Grodnie. Zawirowania polityczne roku 2005 spowodowały, że władze białoruskie zamieniły retransmisję programu polskiej telewizji publicznej na prywatny Polsat.

Wykres 17. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od opinii badanego na temat znaczenia dostępu do polskiej kultury dla Polaków mieszkających na Białorusi (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Rozkład opinii badanych na temat: znaczenia dostępu do polskiej kultury dla Polaków mieszkających na Białorusi (grupa porównawcza) – wykres kołowy



Wykres 18. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od deklarowanej przez badanego częstotliwości oglądania polskiej telewizji (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Deklaracje badanych na temat częstotliwości oglądania przez nich polskiej telewizji (grupa porównawcza) – wykres kołowy



Aż 39% badanych deklaruje, że ogląda polską telewizję codziennie. Dalszych 13,8% twierdzi, że czyni to bardzo często. Ponad połowa badanych przyznaje się do codziennego lub niemal codziennego kontaktu z polską telewizją. Jeżeli dodamy do tego kolejne

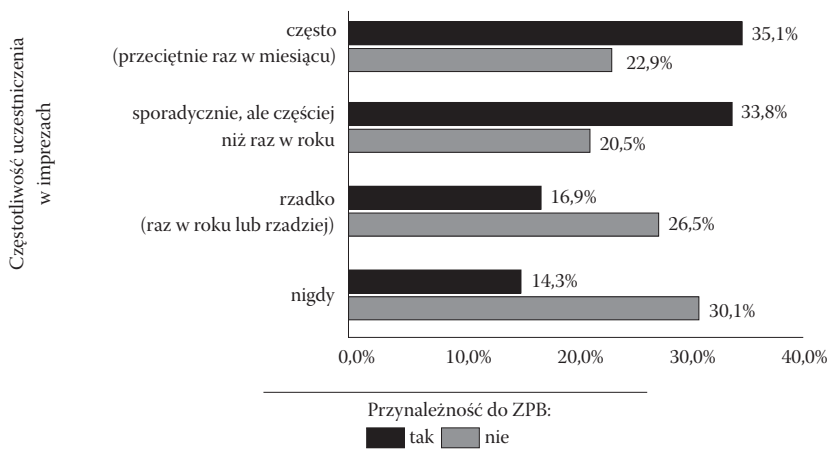
22,4% tych, którzy często korzystają z możliwości oglądania polskiej telewizji, to uzyskamy obraz iście imponujący. Blisko $\frac{3}{4}$ często zasiada przed ekranem telewizora, aby mieć kontakt z językiem polskim i częściowo z polską kulturą. Tym bardziej znaczące są wyniki uzyskane z badania rozkładu występowania polskiej tożsamości kulturowej w zależności od deklaracji częstotliwości oglądania polskiej telewizji. Patrząc na wykres 18a zauważamy wyraźną zależność. Im większa jest deklarowana częstotliwość zasiadania przed telewizorem w celu oglądania polskojęzycznych programów telewizyjnych, z tym większym prawdopodobieństwem możemy spodziewać się występowania polskiej tożsamości kulturowej. Tego rodzaju zależności nie stwierdzono u studentów chociaż rozkład deklaracji dotyczących częstotliwości oglądania polskiej telewizji był u nich bardzo zbliżony do uzyskanego w grupie porównawczej.

Jak już wcześniej podkreślano, istotny wkład w rewitalizacji polskiej tożsamości na Białorusi wniosła możliwość działania instytucjonalnego. Już od końca lat osiemdziesiątych powstawały różne organizacje i stowarzyszenia łączące Polaków. Odpowiadały one na potrzeby, które przez powojenne dziesięciolecia nie mogły być realizowane. Niewątpliwie dwiema najważniejszymi polskim organizacjami działającymi na Białorusi były Związek Polaków na Białorusi oraz Polska Macierz Szkolna. Użyłem tutaj czasu przeszłego ponieważ wydarzenia ostatnich lat mocno nadwątlili ich znaczenie i pozycję w środowisku mieszkających na Białorusi Polaków. Dotyczy to zwłaszcza ZPB. Wyniki badań odnoszą się jednak do okresu, kiedy Związek rzeczywiście jednoczył Polaków i – mimo niezrozumiałej dla wielu rodaków z Polski rywalizacji z Polską Macierzą Szkolną – odgrywał główną rolę w koordynacji polskiego życia społecznego, kulturalnego i oświatowego. Bardzo ważną funkcję pełnił zwłaszcza w dziedzinie oświaty dorosłych. Wielu Polaków właśnie na spotkaniach organizowanych przez Związek mogło usłyszeć o prawdziwej historii tych ziem, uczestniczyć w koncertach artystów i zespołów zarówno przybyłych z Polski jak i działających na miejscu. Działalność Związku w tej dziedzinie trudno przecenić. Stąd nic dziwnego, że dla tych Polaków, którzy nie mieli do czynienia ze zorganizowaną sformalizowaną edukacją (a dotyczyło to w głównej mierze najmłodszych i reprezentantów najstarszego pokolenia) oddziały Związku były miejscem, w którym spotykali się z polskością w wymiarze kultury symbolicznej. Konsekwencją tego jest powiązanie między przynależnością do organizacji a częstotliwością występowania polskiej tożsamości kulturowej. Ilustruje je tabela 21.

Do Związku Polaków na Białorusi należała prawie połowa badanych z grupy porównawczej (47,9%). Zważywszy, że część tej grupy to uczniowie, można przyjąć, że wyraźna większość dorosłych badanych była członkami Związku.

Oczywiście – jak zawsze w tego rodzaju sytuacjach – część z nich wykazywała się aktywnością, część natomiast wzbogacała jedynie organizacyjne statystyki. Jednak z uzyskanych od badanych deklaracji jasno wynika, że przynależność do Związku wiąże się z częstotliwością uczestniczenia w różnego rodzaju akcjach i imprezach organizowanych w środowisku zamieszkałych na Białorusi Polaków. Spośród osób należących do ZPB ponad 1/3 deklaruje, że często (przeciętnie raz w miesiącu albo nawet częściej) bierze udział w imprezach organizowanych w środowisku polskim. Także co trzeci

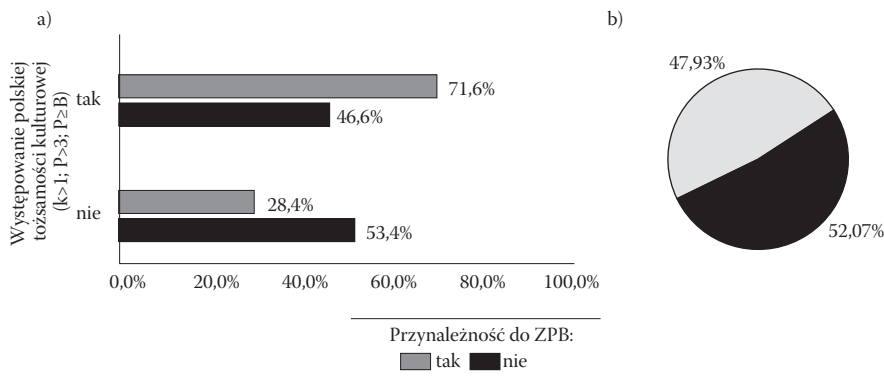
Wykres 19. Związek przynależności do ZPB z deklarowaną częstotliwością uczestniczenia w imprezach organizowanych w środowisku polskim



badany stwierdza, że w takich imprezach uczestniczy co prawda sporadycznie, ale częściej niż raz w roku. Jedynie co siódma osoba (14,3%) deklarująca się jako członek Związku twierdzi, że nie uczestniczy w takich imprezach w ogóle. Tego rodzaju odpowiedź u osób nienależących do ZPB rejestrowano ponad dwukrotnie częściej, bo aż u 30,1%. Jednocześnie była to najliczniejsza grupa odpowiedzi wśród osób niebędących członkami Związku Polaków na Białorusi.

Skoro więc przynależność do największej organizacji skupiającej Polaków zamieszkających na Białorusi wiąże się z aktywnością kulturalną, nie ma żadnego zaskoczenia w tym, że uczestnictwo w pracach tejże organizacji koreluje z występowaniem polskiej

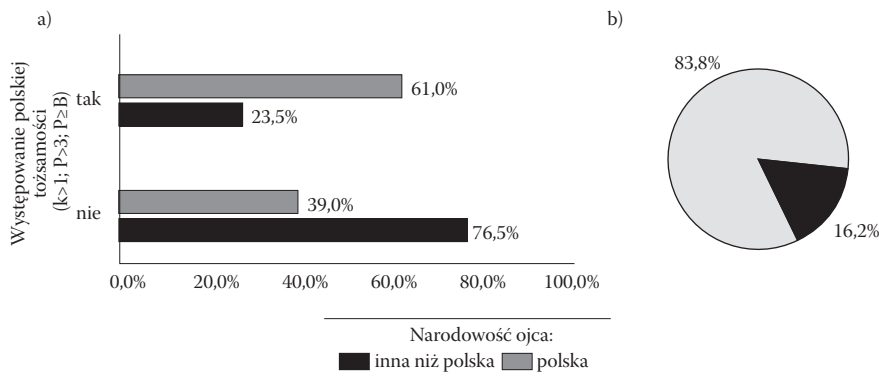
Wykres 20. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od deklarowanej przez badanego przynależności do Związku Polaków na Białorusi – ZPB (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Deklaracje badanych dotyczące ich przynależności do Związku Polaków na Białorusi – ZPB (grupa porównawcza) – wykres kołowy



tożsamości kulturowej. U osób należących do ZPB odsetek dysponujących polską tożsamością kulturową sięga aż 71,6%. Jest to dużo więcej niż średnia dla całej grupy porównawczej – 51,9%. Różnica sięga tu aż 20 punktów procentowych. Warto też dodać, że odsetek ów jest wyższy także od stwierdzonego u studentów deklarujących przynależność do ZPB (64,7%). U studentów przynależność do organizacji nie była czynnikiem znacząco różnicującym występowanie polskiej tożsamości kulturowej.

Podobną – jak w przypadku przynależności do ZPB – siłę różnicowania częstotliwości występowania polskiej tożsamości kulturowej stwierdzono także przy analizie zmiennej, jaką była narodowość ojca. U osób pochodzących z rodzin, w których ojciec był Polakiem, odsetek występowania polskiej tożsamości kulturowej był, co prawda nieco niższy (61,0%), ale za to był prawie trzykrotnie wyższy niż w grupie osób pochodzących z rodzin, w których ojciec nie był Polakiem (23,5%).

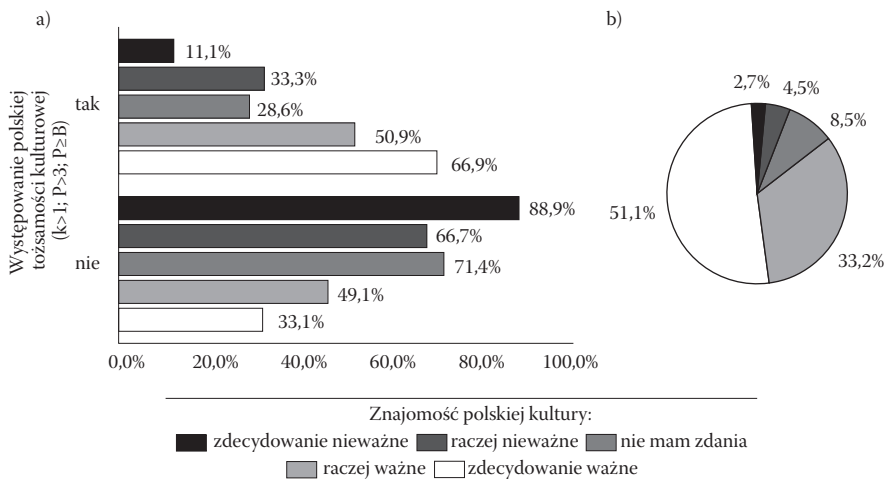
Wykres 21. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od narodowości ojca badanej osoby (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Tożsamość narodowa ojca badanych osób (grupa porównawcza) – wykres kołowy



W grupie porównawczej takich osób, których ojciec nie był Polakiem nie było wiele (16,2%). Osoby takie ponaddwukrotnie częściej stwierdzano w grupie studentów (36,8%). Jednak to właśnie w grupie porównawczej czynnik w postaci narodowości ojca okazał się być bardziej znaczącym. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w sytuacji, kiedy ojciec nie jest Polakiem zaledwie co czwarty badany pochodzący z grupy porównawczej (23,5%) cechuje się polską tożsamością kulturową.

Język – przynajmniej w deklaracjach – zajmuje ważne miejsce w hierarchii kwestii uznawanych przez badanych za znaczące dla Polaków mieszkających na Białorusi. Okazuje się także, że te deklaracje są znacząco zbieżne z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej. Badanych pytano m.in. o ich ocenę tego, jakie znaczenie dla zamieszkujących Białoruś Polaków ma uczenie dzieci języka polskiego. Połowa badanych należących do grupy porównawczej (51,1%) oraz nieco więcej studentów (64,1%) uznaje tę kwestię za bardzo znaczącą. W obu grupach co trzeci badany (30,3%-studenci; 33,2%-grupa porównawcza) uważa, że jest to ważne.

Wykres 22. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od opinii badanych na temat znaczenia jakie dla Polaków mieszkających na Białorusi ma uczenie dzieci języka polskiego (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Opinie badanych na temat znaczenia jakie dla Polaków mieszkających na Białorusi ma uczenie dzieci języka polskiego (grupa porównawcza) – wykres kołowy

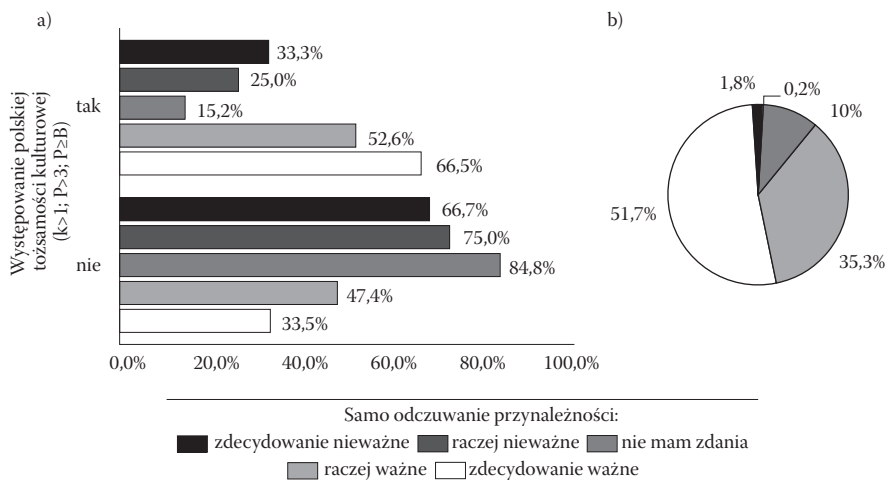


Odmienne opinie stwierdzono wyłącznie w grupie porównawczej. Co trzynasta osoba z tej grupy (7,2%) uznaje uczenie dzieci języka polskiego za sprawę nieistotną w życiu Polaków mieszkających na Białorusi. Jak widzimy na zamieszczonym wykresie 22, te osoby zdecydowanie rzadziej niż pozostałe cechuje polska tożsamość kulturowa. Jeżeli porównamy osoby wyrażające skrajne opinie w analizowanej kwestii, to okazuje się, że wśród badanych uważających uczenie dzieci języka polskiego za kwestię zdecydowanie nieważną, polska tożsamość kulturowa występuje tylko u co dziesiątej osoby (11,1%), natomiast wśród osób prezentujących opinię odwrotną (uczenie dzieci języka polskiego jest bardzo ważne) – występuje ona aż u dwu trzecich badanych (66,9%). Różnica jest więc aż sześciokrotna.

Kolejnym czynnikiem, który wyraźnie różnicował występowanie polskiej tożsamości kulturowej w grupie porównawczej było uznawanie za znaczące w tożsamości samego poczucia przynależności. Na ów absolutnie subiektywny aspekt zwracam uwagę, ponieważ odgrywa on istotną rolę w kluczowej dla tej pracy koncepcji tożsamości, w której absolutnie subiektywna i niepodważalna z zewnątrz deklaracja identyfikacyjna jest istotną częścią tożsamości, obok przyswojonej i uznanej za własną – kultury. Otóż wyniki badań wskazują, że w grupie porównawczej połowa badanych (51,7%) uznaje deklarację tożsamościową za bardzo ważny element tożsamości. Wśród studentów odsetek ten jest nieco wyższy i wynosi 60,6%. Także zbliżone są części obu grup uznające analizowaną kwestię za ważną (35,3% – grupa porównawcza; 31,8% – studenci). Na drugim krańcu skali wyniki także były zbliżone, chociaż żaden ze studentów nie uznał samookreślenia za „zdecydowanie nieważne”, podczas gdy w grupie

porównawczej uczyniło tak 1,8% badanych. Jako raczej nieważne samo odczuwanie przynależności uznaje 1,2% osób z grupy porównawczej oraz 1,5% badanych studentów. Jak widzimy rozkład opinii jest w tym przypadku bardzo podobny.

Wykres 23. a) Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od opinii badanych na temat znaczenia jakie w tożsamości ma samookreślenie (grupa porównawcza) – wykres słupkowy; b) Opinie badanych na temat znaczenia jakie w tożsamości ma samo-określenie (grupa porównawcza) – wykres kołowy



O ile jednak w rozkładzie opinii mamy pełną zgodność, o tyle przy analizowaniu jak wiążą się one z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej stwierdzamy istotne różnice. W grupie porównawczej polska tożsamość kulturowa pojawia się dwukrotnie częściej wśród osób uznających samookreślenie za zdecydowanie ważne (66,5%), niż wśród tych, które wyrażają dokładnie przeciwną opinię (33,3%) – wykres 23. Najciekawsze jest jednak to, że zdecydowanie najniższy wskaźnik występowania polskiej tożsamości kulturowej (15,2%) stwierdzono u osób, które nie miały wyrobionego zdania na temat znaczenia samookreślenia dla tożsamości. Osoby te stanowiły dziesiątą część całej grupy. Jak wykazała bardziej pogłębiona analiza z wykorzystaniem dodatkowych zmiennych pośredniczących w postaci natężenia identyfikacji z polskością i białoruskością, siła identyfikacji narodowej miała tutaj kapitalne znaczenie. Osoby, które przeżywają dylematy w zakresie samookreślenia narodowego przypisując się w równym stopniu do obu grup narodowych (polskiej i białoruskiej) są skłonne do nadawania mniejszej rangi w budowaniu tożsamości właśnie odczuwaniu przynależności. Co ciekawe, żaden z badanych niewyrażających wyraźnych opinii w analizowanej kwestii (ani wśród studentów, ani w grupie porównawczej) nie cechował się wyraźną polską samoidentyfikacją, czyli na pytanie: w jakim stopniu czujesz się Polakiem nie wybierał odpowiedzi „zdecydowanie tak”.

Tabela 17. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej wśród osób wybierających odpowiedź „nie mam zdania” na pytanie: jakie znaczenie w tożsamości ma samo odczuwanie przynależności, z uwzględnieniem relacji między identyfikacją z polskością a identyfikacją z białoruskością

Grupy	Występowanie polskiej tożsamości kulturowej (k>I, P>3, P>=B)	Takie samo natężenie identyfikacji polskiej i białoruskiej		Słaba przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską		Silna przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską		Bardzo silna przewaga identyfikacji polskiej nad białoruską	
		Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie
studenci	nie	2	66,7%	2	50,0%	0	0,0%	0	0,0%
	tak	1	33,3%	2	50,0%	1	100,0%	1	100,0%
grupa porównawcza	nie	4	100,0%	5	83,3%	4	66,7%	3	60,0%
	tak	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	2	40,0%

W zamieszczonej tabeli 17 ujęto tylko tych badanych, którzy odpowiadali „nie mam zdania” na pytanie o znaczenie samego odczuwania przynależności w budowaniu tożsamości. Osoby takie stanowiły, co prawda, niewielką grupę (4,5% wśród studentów oraz 10% w grupie porównawczej), ale była ona niezwykle znacząca w świetle uzyskanych wyników. Analizując dane zawarte w tabeli, zauważamy, że na występowanie polskiej tożsamości kulturowej w analizowanym kontekście silnie wpływa relacja identyfikacji w sferze narodowej Polak–Białorusin. Chociaż uwzględnianie odsetek przy tak niewielkich liczebnościach zwykle nie jest zasadne, to jednak umieszczono je w tabeli, aby łatwiej uchwycić zmieniające się proporcje. Widzimy wyraźnie, że udział badanych cechujących się polską tożsamością kulturową rośnie wraz z pogłębiającym się kontrastem identyfikacyjnym w obrębie identyfikacji z polskością i białoruskością. W sytuacji, kiedy badany nie ma wyrobionego zdania na temat roli samookreślenia w budowaniu tożsamości, to im bardziej uważa się za Polaka, a mniej za Białorusina, tym częściej możemy spodziewać się u niego polskiej tożsamości kulturowej. Trudno w tym miejscu rozstrzygnąć dylemat pierwszeństwa i zdecydowanie odpowiedzieć na pytanie: czy podwojona identyfikacja blokuje nabywanie kompetencji w zakresie kultury polskiej, czy też słabe kompetencje uaktywniają swoisty mechanizm obronny w postaci postrzegania siebie jako członka obu zbiorowości narodowych?

Analiza korelacyjna ukazuje wprawdzie cząstkowe zależności pomiędzy polską tożsamością kulturową a wyodrębnionymi pojedynczymi zmiennymi. Czasami wchodząc nieco głębiej można uchwycić dodatkowy wpływ zmiennej pośredniczącej. Pozostaje jednak pytanie, czy możliwe jest wyodrębnienie całej grupy zmiennych, która stanowiąc systemowy kompleks, czyli cechując się wzajemnymi powiązaniem, oddziałuje na prawdopodobieństwo występowania polskiej tożsamości kulturowej? Przeprowadzenie pogłębionej analizy w postaci regresji logistycznej doprowadziło do wyodrębnienia takich właśnie grup czynników, które – uwzględniane łącznie tworzą modele – w dużym stopniu wyjaśniające zmienność polskiej tożsamości kulturowej zarówno w grupie studentów jak i w porównawczej. Modele te wyraźnie różnią się od siebie. Jako

pierwsze zostaną zaprezentowane wyniki uzyskane w grupie studentów. Model w przypadku tej grupy zawiera dziewięć czynników. Wchodzi doń także zmienna „uznawanie przez badanych za ważne dla Polaków na Białorusi przynależności do polskich organizacji” chociaż poziom istotności statystycznej przekracza w jej przypadku zwyczajowo przyjęty próg 0,05. Jednak okazało się, że usunięcie tej zmiennej z modelu zasadniczo modyfikuje jego kształt. Stąd postanowiono o jej uwzględnieniu.

Tabela 18. Regresja logistyczna¹⁸ dla zmiennej zależnej „polska tożsamość kulturowa” w grupie studentów. Podsumowanie modelu

-2 logarytm wiarygodności	R kwadrat Coxa i Snella	R kwadrat Nagelkerke'a
98,408(a)	0,393	0,544

(a) Estymacja została zakończona na iteracji o numerze 6, ponieważ oszacowania parametrów zmieniły się o mniej niż 0,001

Tabela 19. Regresja logistyczna dla zmiennej zależnej „polska tożsamość kulturowa” w grupie studentów. Zmienne w modelu

Zmienne	B	Błąd standardowy	Wald	df	Istotność	Exp(B)
Profil identyfikacyjny – wyrównany	3,481	1,583	4,839	1	0,028	32,508
Czynny udział w pracach zespołów artystycznych kultywujących polskie tradycje	1,661	0,591	7,891	1	0,005	5,266
Wielkość księgozbioru domowego w języku polskim	1,122	0,391	8,242	1	0,004	3,070
Uznawanie za ważne w odczuwaniu polskiej tożsamości rozmawiania po polsku w domu	0,795	0,326	5,924	1	0,015	2,214
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwość uzyskania podwójnego obywatelstwa	0,667	0,273	5,965	1	0,015	1,949
Rok studiów	0,578	0,190	9,238	1	0,002	1,782
Uznawanie za ważne możliwości modlenia się po polsku w kościele	0,570	0,245	5,416	1	0,020	1,768
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi przynależności do polskich organizacji	-,611	0,320	3,641	1	0,056	0,543
Uczęszczanie do polskiej szkoły babci ze strony taty	-1,707	0,634	7,244	1	0,007	0,181
Stała	-6,171	1,426	18,718	1	0,000	0,002

Zbudowany w oparciu o badania w grupie studentów model wyjaśnia 54% wariancji polskiej tożsamości kulturowej w grupie studentów. Wyniki eksploracji zawarte są w dwu tabelach. Tabela 19 zawiera tworzące model zmienne niezależne, które umieszczono według hierarchii ilorazu szans (Exp(B)). Oznacza on stosunek prawdopodobieństwa, że polska tożsamość kulturowa wystąpi do prawdopodobieństwa jej

¹⁸ W analizach wykorzystano moduł pakietu statystycznego SPSS.

niewystąpienia. Okazuje się, że o zmienności tożsamości kulturowej decyduje przede wszystkim czynnik *stricte* tożsamościowy, jakim jest prezentowany wcześniej profil identyfikacyjny – wyrównany ($\text{Exp}(B)=32,508$). Z uwarunkowań ściśle interakcyjnych do modelu weszło uznawanie przez badanych za ważne – w odczuwaniu polskiej tożsamości – rozmawiania po polsku w domu ($\text{Exp}(B)=2,214$). W sferze aktywności kulturalnej szanse występowania polskiej tożsamości kulturowej zwiększa czynny udział w pracach zespołów artystycznych kultywujących polskie tradycje ($\text{Exp}(B)=5,266$) oraz deklarowana wielkość domowego księgozbioru w języku polskim ($\text{Exp}(B)=3,070$). Istotnym elementem modelu jest także staż studencki.

Uogólniając, największego prawdopodobieństwa polskiej tożsamości kulturowej należy się spodziewać u studenta, który dysponuje wyrównanym profilem identyfikacyjnym, był lub jest nadal uczestnikiem zespołu kultywującego polskie tradycje. Student ów znajduje się na końcowym etapie studiów i deklaruje posiadanie dużej domowej biblioteki w języku polskim. Uznaje on także za bardzo ważne w życiu Polaków na Białorusi rozmawianie po polsku w domu, oraz możliwość modlenia się po polsku w kościele. Za ważną kwestię uważa także możliwość uzyskania podwójnego obywatelstwa.

Wiązka czynników związanych z pojawianiem się polskiej tożsamości kulturowej w grupie porównawczej jest wyraźnie odmienna. Wyodrębniony model zawiera 11 zmiennych niezależnych i wyjaśnia aż 76% wariancji analizowanej zmiennej zależnej, czyli występowania – bądź nie – polskiej tożsamości kulturowej. Szczegóły modelu zaprezentowane są w tabelach 20 i 21.

Pojawianie się polskiej tożsamości kulturowej u badanych niebędących studentami jest silnie nacechowane aspektami regionalnymi. Charakterystyczne jest to, że w prezentowanym modelu największy iloraz szans dotyczy profilu identyfikacyjnego regionalno-religijnego ($\text{Exp}(B)=284,816$). W profilu tym dominuje poczucie związku z regionem i religią, co jest równoznaczne ze słabszą identyfikacją w sferze narodowej i ponadnarodowej. Uzyskany rezultat może zaskakiwać, w zestawieniu z wcześniejszymi badaniami, prowadzonymi przez socjologów i etnologów, bowiem w badaniach tych eksponowano przede wszystkim identyfikację narodo-religijną. W świetle uzyskanych rezultatów, stereotyp, w którym na równi stawia się deklarację związku z grupą wyznaniową z deklaracją związku z grupą narodową, nie uzyskuje potwierdzenia. Identyfikacja z polskością wyraźnie ustępuje tu miejsca podkreślaniu związków z małą ojczyzną.

Tego rodzaju konstatacje są zbieżne z obrazem, który wyłania się z dalszej analizy wyodrębnionego modelu. Otóż prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej bardzo silnie zwiększa także język komunikacji z rodzeństwem. Przy tym, co charakterystyczne, czynnikiem wpływającym na wariancję zmiennej zależnej nie jest język polski, ale język białoruski i gwara. Przyjmując, że bardzo trudno o występowanie na wsi literackiej odmiany języka białoruskiego, deklaracje posługiwania się nim można bez większych wahań potraktować jako posługiwanie się jego gwarową odmianą. Stąd też między deklarowaną przez badanych gwarą języka polskiego a językiem białoruskim (czyt. gwarą języka białoruskiego) zachodzi jedynie taka różnica, która polega na

Tabela 20. Regresja logistyczna dla zmiennej zależnej „polska tożsamość kulturowa” w grupie porównawczej. Podsumowanie modelu

-2 logarytm wiarygodności	R kwadrat Coxa i Snella	R kwadrat Nagelkerke'a
62,017(a)	0,558	0,760

(a) – Estymacja została zakończona na iteracji o numerze 8, ponieważ oszacowania parametrów zmieniły się o mniej niż 0,001

Tabela 21. Regresja logistyczna dla zmiennej zależnej „polska tożsamość kulturowa” w grupie porównawczej. Zmienne w modelu

Zmienne	B	Błąd standardowy	Wald	df	Istotność	Exp(B)
Profil identyfikacyjny regionalno-religijny	5,652	1,954	8,368	1	0,004	284,816
Częstotliwość rozmawiania z rodzeństwem po białorusku	5,004	1,896	6,965	1	0,008	148,990
Częstotliwość rozmawiania z rodzeństwem gwarą	3,904	1,920	4,135	1	0,042	49,621
Wyznanie ojca	3,658	1,395	6,878	1	0,009	38,767
Pobyty w Polsce związane z wycieczkami	3,058	0,961	10,130	1	0,001	21,283
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości modlenia się po polsku w kościele	2,881	0,881	10,691	1	0,001	17,830
Przynależność do Związku Polaków na Białorusi	2,173	0,817	7,070	1	0,008	8,782
Uznawanie za ważne dla Polaków na Białorusi możliwości częstych wyjazdów do Polski	1,479	0,564	6,870	1	0,009	4,389
Częstotliwość oglądania polskojęzycznej telewizji	1,030	0,344	8,945	1	0,003	2,800
Chęć zamieszkania w innym miejscu na Białorusi	-0,891	0,472	3,566	1	0,059	0,410
Częstotliwość rozmawiania z rodzicami gwarą	-4,410	1,907	5,347	1	0,021	0,012
Stała	-31,954	7,648	17,455	1	0,000	0,000

proporcji obecności elementów charakterystycznych dla jednego bądź drugiego języka. Przyjmując takie założenie stwierdzamy, że w świetle uzyskanych rezultatów prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej zwiększa się tym bardziej, im częściej badani rozmawiali (rozmawiają) ze swoim rodzeństwem gwarą. Deklaracja ta może być tak wyrazem świadomości różnic między językiem gwarowym (tutejszym), jak również pewnego dystansu języka małej ojczyzny (peryferii) w stosunku do języka – mimo wszystko odległej – wielkiej ojczyzny ideologicznej (centrum). W wiązce zmiennych zawartych w modelu znalazła się jeszcze jedna związana z środowiskiem rodzinnym, jest nią wyznanie ojca. Prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej zdecydowanie rośnie wtedy, gdy ojciec badanej osoby jest katolikiem,

a sam badany uznaje możliwość modlenia się po polsku w kościele, za bardzo ważną kwestię dla Polaków mieszkających na Białorusi.

W modelu znalazły się także dwie inne bardzo charakterystyczne zmienne. Są nimi przynależność do Związku Polaków na Białorusi oraz deklarowanie wycieczek jako jednego z celów wyjazdów do Polski. Obie zmienne silnie łączą się ze sobą. Wielu badanych podkreślało dużą rolę edukacyjną Związku Polaków na Białorusi (ZPB)¹⁹. Trzeba podkreślić, że badania prowadzono jeszcze przed kryzysem w Związku spowodowanym przez ingerencję władz białoruskich, która doprowadziła do powstania dwu równoległe działających struktur – legalnej całkowicie podporządkowanej dyrektorowi płynącym z Mińska, oraz nielegalnej – uznawanej przez Warszawę. Podział ten prawie całkowicie sparaliżował dynamicznie rozwijające się życie polskiej społeczności na Białorusi. Przed secesją ZBP organizował bardzo wiele przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym i kulturalnym. Ważną formą działalności było organizowanie pobytów w Polsce dzieci mniejszości polskiej. Z wyjazdów kolonijnych oraz zwykłych krótkoterminowych wycieczek skorzystało tysiące młodych ludzi. Dla wielu z nich był to pierwszy kontakt z kulturą polską w wersji centrum. Dziś wymiana jest częstokroć utrudniona, czy wręcz niemożliwa, właśnie z powodu politycznego pata.

Jedną z dwu zmiennych, które znalazły się także w modelu studentów (obok znaczenia nadanego modleniu się po polsku w kościele) jest częstotliwość oglądania polskiej telewizji. Zmienna ta stanowi jedyny czynnik związany bezpośrednio z recepcją charakterystycznych dla polskiej kultury symboli. Jej pojawienie się w modelu nie stanowiło żadnego zaskoczenia. Telewizja odgrywa istotną rolę w funkcjonowaniu kulturowym Polaków na Grodzieńszczyźnie. Dotyczy to każdej z badanych podgrup.

Warto zwrócić uwagę na dwie ostatnie zmienne, które zawiera tabela 21. Co prawda charakteryzuje je mniejszy od jedności iloraz szans, wskazujący na zmniejszenie się prawdopodobieństwa wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej, ale przy interpretacji dostrzegamy sens umieszczenia właśnie tych zmiennych w modelu. Wyrażana wola zamieszkania w innym miejscu na Białorusi rzeczywiście istotnie zmniejsza szansę wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej. Jednak potwierdza ona jedynie przywiązanie do miejsca zamieszkania, do ojcowizny i całego regionu. Koresponduje w ten sposób z profilem identyfikacyjnym regionalno-religijnym. Z kolei deklarowanie częstszego rozmawiania z rodzicami po białorusku także zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej. Nie stwierdzono tak wyraźnej zależności w przypadku deklaracji częstotliwości posługiwania się językiem polskim w komunikacji z rodzicami. Można jedynie przypuszczać, że deklaracje dotyczące języka polskiego częściej mogły być nieprecyzyjne, bądź też w ich przypadku częściej mógł występować efekt ankietowy.

Reasumując, najwyższego prawdopodobieństwa wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej w grupie porównawczej należy się spodziewać u osoby charakteryzującej się profilem identyfikacyjnym regionalno-religijnym, rozmawiającej z rodzeństwem gwarową

¹⁹ Egzemplifikacje znajdziemy w analizach gniazdowych zamieszczonych w dalszej części książki.

odmianą języka białoruskiego lub polskiego, ale nieużywającej tego języka w rozmowach z rodzicami. Ojcem takiej osoby jest katolik. Należy ona do Związku Polaków na Białorusi, wyjeżdża na wycieczki do Polski oraz często ogląda polską telewizję. Za ważne dla Polaków mieszkających na Białorusi kwestie, uznaje możliwość używania języka przodków podczas modlitwy w kościele oraz możliwość częstych wyjazdów do Polski.

2.4.3.1. Tożsamość kulturowa a profile identyfikacyjne

Jak wykazano w poprzedniej części, występowanie polskiej tożsamości kulturowej związane jest z oddziaływaniem szeregu bardzo zróżnicowanych czynników. Zarówno w przypadku studentów jak i grupy porównawczej, istotne miejsce w wyodrębnionych modelach regresji logistycznej zajęły profile identyfikacyjne. Wiemy już, że w sytuacji zaistnienia długotrwałej interakcji edukacyjnej związanej z przekazem dziedzictwa kulturowego grupy, ważnym czynnikiem staje się profil wyrównany, natomiast w grupie porównawczej bardziej istotną rolę odegrał profil regionalno-religijny. Spróbujmy zatem przyrzeć się jak z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej wiąże się inne zespoły identyfikacji ujęte w ramach prezentowanych wcześniej profili. Z wyodrębnionych i opisanych w poprzednich partiach książki typów profili w analizie uwzględnione zostaną tylko występujące najczęściej. W analizach uwzględniono te osoby, których identyfikacja z polskością nie była słabsza od identyfikacji z białoruskością. Stąd w nawiasach przy nazwach profili umieszczone jest słowo Polak.

Na wstępie zobaczymy, jak występowanie polskiej tożsamości kulturowej zależało od profilu identyfikacyjnego wszystkich badanych. Sześć najczęściej występujących profili dzieli się na wyraźne trzy grupy. Pierwszą stanowią profile wyrównany oraz religijno-regionalny. Nie budzi to zdziwienia dlatego, że już wcześniej zauważyliśmy, iż posiadają one największą moc predykcyjną w odniesieniu do zmiennej, jaką jest polska tożsamość kulturowa.

Tabela 22. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w zależności od profilu identyfikacyjnego badanych

Profile identyfikacyjne	Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k>1$, $P>3$, $P>=B$)			
	nie		tak	
	Liczebność	% w wierszu	Liczebność	% w wierszu
Profil identyfikacyjny – wyrównany (Polak*)	30	24,4%	93	75,6%
Profil identyfikacyjny – religijno-regionalny (Polak)	12	26,1%	34	73,9%
Profil identyfikacyjny – z wycofaną sferą euro-globalną – (Polak)	26	32,5%	54	67,5%
Profil identyfikacyjny – z wycofaną sferą narodową – (Polak)	18	36,7%	31	63,3%
Profil identyfikacyjny – narodowo-religijny – (Polak)	17	42,5%	23	57,5%
Profil identyfikacyjny – religijny – (Polak)	15	42,9%	20	57,1%

* uwzględniono tylko osoby, u których identyfikacja z polskością nie była słabsza niż identyfikacja z białoruskością

W obu profilach około $\frac{3}{4}$ badanych cechuje polska tożsamość kulturowa. Drugą grupę stanowią profile z wycofaną sferą euro-globalną oraz z wycofaną sferą narodową, w których polską tożsamość kulturową stwierdzamy u około $\frac{2}{3}$ badanych. O ile miejsce pierwszego z nich nie zaskakuje, to drugi może w pierwszej chwili budzić zdziwienie. Identyfikacja narodowa jest w nim słabsza od pozostałych uwzględnianych. Jak się jednak okazuje w większości nie jest to związane z brakiem rozeznania w polskiej kulturze symbolicznej. Wyraźnie najrzadziej możemy spodziewać się polskiej tożsamości kulturowej tam, gdzie w identyfikacji eksponowana jest sfera religijna. Zarówno w profilu religijnym jak i narodowo-religijnym odsetek osób dysponujących polską tożsamością kulturową niewiele przekracza 50%. Bodajże największe zdziwienie budzi właśnie profil narodowo-religijny. Stosunkowo niski udział osób dysponujących polską tożsamością kulturową w tym właśnie profilu może nasuwać przypuszczenie, że koncentrowanie się w identyfikacjach jedynie na kategoriach narodowej i religijnej w znacznym stopniu cechuje osoby niezakorzenione kulturowo.

Zobaczmy, jakie są różnice w rozkładzie występowania polskiej tożsamości kulturowej w zależności od profili między studentami a grupą porównawczą.

Tabela 23. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej w poszczególnych profilach z rozróżnieniem na grupę studentów i porównawczą

Profile	Grupy							
	studenci				grupa porównawcza			
	Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k>1$, $P>3$, $P>=B$)				Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k>1$, $P>3$, $P>=B$)			
	nie		tak		nie		tak	
	Liczebność	% w wierszu	Liczebność	% w wierszu	Liczebność	% w wierszu	Liczebność	% w wierszu
Profil identyfikacyjny – wyrównany (Polak)	3	11,5%	23	88,5%	27	28,1%	69	71,9%
Profil identyfikacyjny – religijno-regionalny (Polak)	5	22,7%	17	77,3%	7	29,2%	17	70,8%
Profil identyfikacyjny – z wycofaną sferą euro-globalną- (Polak)	7	30,4%	16	69,6%	19	33,3%	38	66,7%
Profil identyfikacyjny – z wycofaną sferą narodową – (Polak)	10	38,5%	16	61,5%	8	33,3%	16	66,7%
Profil identyfikacyjny – narodowo-religijny – (Polak)	8	40,0%	12	60,0%	9	45,0%	11	55,0%
Profil identyfikacyjny – religijny – (Polak)	10	38,5%	16	61,5%	5	55,6%	4	44,4%

Porównanie obu grup jeszcze bardziej eksponuje znaczenie profili. W profilu wyrównanym różnica w częstotliwości występowania polskiej tożsamości kulturowej

między studentami i grupą porównawczą jest największa i wynosi 16,6 punktu procentowego. Wśród studentów dysponujących profilem identyfikacyjnym wyrównanym osoby z polską tożsamością kulturową stanowią prawie 90%. Na drugim krańcu w grupie studentów znajduje się profil narodo-religijny. Tutaj udział osób z polską tożsamością kulturową jest aż o 28,5 punktu procentowego mniejszy i wynosi tylko 60,0%. A mogłoby się wydawać, że właśnie wśród takich osób, które podkreślają w identyfikacjach sferę narodową oraz tradycyjnie związaną z nią religię, odsetek występowania polskiej tożsamości kulturowej będzie największy. Równie niski udział polskiej tożsamości kulturowej stwierdzono też u studentów dysponujących profilami identyfikacyjnymi religijnym (60,0%) oraz z wycofaną sferą narodową (61,5%).

Spójrzmy co się dzieje, kiedy badani słabiej identyfikują się tylko w wymiarze euro-globalnym. Takiej sytuacji dotyczy profil z równie silną ekspozycją trzech wymiarów narodowego, religijnego i regionalnego oraz słabszą identyfikacją z czwartym – ponadnarodowym. Okazuje się, że w profilu z wycofaną sferą euro-globalną udział osób legitymujących się polską tożsamością kulturową jest najbardziej zbliżony w obu grupach. Różnica wynosi tu zaledwie 2,9 punktu procentowego. Zważywszy, że jest to profil najczęściej występujący – zaraz po wyrównanym – fakt braku zróżnicowania jest znaczący. Różnice bowiem koncentrują się wyłącznie w profilu wyrównanym. Okazuje się więc, że nabywanie wiedzy wzbogacającej kompetencje w zakresie polskiej kultury symbolicznej idzie w parze z docenianiem w identyfikacjach sfery europejskiej i globalnej.

Możemy więc skonstatować, że słabsza – na tle innych – identyfikacja w wymiarach ponadnarodowych (Europa, świat) w grupie porównawczej, wyraźnie słabiej wiąże się z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej. Wielka ojczyzna ideologiczna staje się tu prawie tożsama z kulturą uniwersalną. U mieszkających na Białorusi Polaków, którzy nie mieli do czynienia z edukacją w języku polskim, polskość sprowadzana jest jedynie do dziedziny znanej z bezpośrednich doświadczeń, z interakcji w obszarze małej ojczyzny, które z racji wielokrotnie wcześniej sygnalizowanych uwarunkowań były bardzo ubogie w sferze kultury symbolicznej. Zjawisko to występuje z mniejszą siłą u studentów, a w zasadzie ulega w trakcie studiów zupełnej redukcji. Mamy do czynienia z efektem oddziaływania edukacji instytucjonalnej, który polega na tym, że Europa i europejskość nabierają znaczenia w związku z bardziej okcydentalną perspektywą przekazywanych treści. Nie bez znaczenia jest także europejski kontekst, w jakim podczas studiów ukazywane są dzieje kultury polskiej.

W profilu z wycofaną sferą narodową – jako w jedynym – zarejestrowano taką sytuację, że odsetek osób dysponujących polską tożsamością kulturową jest wyższy w grupie porównawczej (66,7%) niż wśród studentów (61,5%). Na tej podstawie można przyjąć, że w sytuacji intensywnego kontaktu z językiem i kulturą polską wycofanie sfery narodowej z identyfikacji częściej wiąże się z brakami w zakresie kompetencji kulturowych budowanych na bazie kultury symbolicznej. Decydującą rolę odgrywa świadomość. Część studentów, doświadczając w ramach interakcji związanych ze studiami złożoności i bogactwa kultury polskiej i jednocześnie nie radząc sobie z jej przyswojeniem, nabiera dystansu do sfery narodowej. Mechanizm jest taki, że uświadamiają

oni sobie znaczenie kultury dla polskiej tożsamości, a jednocześnie nie są zdolni do jej internalizacji. W efekcie, nie czując się także zdecydowanie Białorusinami, eksponują silnie pozostałe sfery tożsamości, do wymiaru narodowego przywiązując mniejszą wagę. Tego rodzaju świadomości, obejmującej znaczenie kultury symbolicznej dla polskiej tożsamości, zwykle brak osobom niemającym doświadczeń z edukacją w języku polskim. Te osoby polskość kojarzą przede wszystkim z religią i ewentualnie związaną z nią sferą obrzędową. Niejednokrotnie dziwi je znaczenie przywiązywane do języka, jako wartości w odczuwaniu polskości. Jak już wcześniej wspominałem niemałe znaczenie ma tutaj sytuacja języka i kultury białoruskiej w państwie białoruskim. Nierzadko można spotkać takie uzasadnienie: jeżeli oni (czyli Białorusini) czując się Białorusinami będąc w swoim kraju nie czynią ze swego języka i kultury czegoś, co ma decydować o ich białoruskości, to dlaczego mamy to robić my – Polacy, w końcu mieszkający poza swoją ojczyzną. Wydaje się, że w wielu przypadkach tego rodzaju myślenie nie jest jedynie swoistym alibi, wytłumaczeniem braku zaangażowania w edukację etniczną, ale jest efektem przemyśleń, których autorzy powołują się na swoistość miejsca, w którym przyszło im żyć. Zgodnie z oczekiwaniami najmniejszy odsetek osób z polską tożsamością kulturową stwierdzono w profilu z dominantą religijną. Stanowili oni niespełną połowę grupy porównawczej (44%).

Jak się okazało dodatkowym czynnikiem wyraźnie różnicującym relacje między tożsamością kulturową badanych a ich profilami identyfikacyjnymi jest jednolitość narodowa rodziny w pokoleniu rodziców. U studentów pochodzących z rodzin jednolitych narodowo i dysponujących polską tożsamością kulturową najczęściej występującym profilem jest profil wyrównany. Obejmuje on prawie co trzecią osobę z tej grupy (31,5%) (zob. tabela), zaś prawie co piątą (18,5%) cechuje profil z wycofaną sferą euro-globalną. Oba profile stanowią prawie połowę (49%) badanych studentów pochodzących z rodzin jednolicie polskich. Narodowo-religijny rdzeń tożsamości jest obudowany u nich silną identyfikacją z regionem, a u znaczącej części deklarowany jest także silny związek z ponadlokalną i ponadnarodową sferą kultury.

Porównajmy, jaki jest rozkład występowania profili u studentów dysponujących polską tożsamością kulturową, ale pochodzących z rodzin, w których rodzice wywodzą się z różnych grup etnicznych. W tym przypadku najliczniej reprezentowany jest profil religijny (22,9%). Prawie co czwarta osoba z polską tożsamością kulturową, ale pochodząca z rodziny mieszanej w swojej identyfikacji eksponuje wyłącznie identyfikację religijną. Drugim co do częstotliwości występowania w tej grupie badanych jest profil z wycofaną sferą narodową (17,1%). Jeżeli do tego dodamy profil regionalno-religijny (11,1%), to zauważymy, że u ponad połowy osób pochodzących z rodzin mieszanych (51,4%) sfera narodowa w identyfikacji pozostaje w cieniu pozostałych.

Co ciekawe, rozkład w omawianej przed chwilą grupie jest bardzo zbliżony do tego, który stwierdzono u studentów niedysponujących polską tożsamością kulturową, ale pochodzących z rodzin jednolicie polskich. Jednak w tej grupie dominuje profil z wycofaną sferą narodową (24,1%). Innymi słowy, jeżeli student czuje się Polakiem i jego rodzice także są Polakami, ale nie dysponuje on przynajmniej przeciętnymi kompeten-

cjami w obszarze polskiej kultury, wówczas najbardziej prawdopodobne jest, że w jego identyfikacji sfera narodowa będzie mniej eksponowana niż pozostałe czyli religijna, regionalna czy euro-globalna. W tej samej grupie co piątego badanego (20,7%) charakteryzował profil z dominacją wymiaru religijnego. Jeżeli jeszcze dodamy profil regionalno-religijny, to okaże się, że większość badanych (55,1%) pochodzących z rodzin jednolicie polskich, ale niedysponujących polską tożsamością kulturową reprezentuje trzy profile identyfikacyjne, w których sfera narodowa jest wycofana.

Tabela 24. Profile identyfikacyjne badanych studentów a występowanie polskiej tożsamości kulturowej z uwzględnieniem jednolitości narodowej rodziny

Profile identyfikacyjne	Występowanie polskiej tożsamości kulturowej (k>1, P>3, P>=B)							
	nie				tak			
	jednolitość narodowa rodziny				jednolitość narodowa rodziny			
	rodzina mieszana w pokoleniu rodziców		rodzina jednolicie polska		rodzina mieszana w pokoleniu rodziców		rodzina jednolicie polska	
	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie
narodowo-religijny	6	26,1%	4	13,8%	4	11,4%	5	9,3%
z wycofaną sferą euro-globalną	3	13,0%	3	10,3%	3	8,6%	10	18,5%
wyrównany	0	0,0%	3	10,3%	3	8,6%	17	31,5%
religijny	3	13,0%	6	20,7%	8	22,9%	5	9,3%
regionalno-religijny	3	13,0%	3	10,3%	4	11,4%	7	13,0%
z wycofaną sferą narodową	4	17,4%	7	24,1%	6	17,1%	5	9,3%
narodowo-regionalny	1	4,3%	2	6,9%	1	2,9%	2	3,7%
z wycofaną sferą regionalną	0	0,0%	0	0,0%	2	5,7%	1	1,9%
inne	3	13,0%	1	3,4%	4	11,4%	2	3,7%

I na koniec tej części inny ciekawy rezultat. Zauważmy, w jakiej grupie stwierdzono najwyższy odsetek profilu narodowo-religijnego, w którym to eksponuje się dwa podstawowe wymiary identyfikacyjne? Otóż niespodziewanie taki profil najczęstszy jest wśród studentów niedysponujących polską tożsamością kulturową oraz pochodzących z rodzin mieszanych narodowościowo. Cechuje on co czwartego badanego (26,1%) z tej grupy. Dopiero jako drugi (17,4%) występuje – wydawałoby się najbardziej naturalny dla tej grupy – profil z wycofaną sferą narodową. Co ciekawe i bardzo charakterystyczne nie ma tu ani jednej osoby, którą cechowałby profil wyrównany. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że w odniesieniu do studentów profil narodowo-religijny w dużym stopniu ma charakter etykietalny. Nie wiąże się bowiem ani z kompetencjami, ani wsparciem identyfikacyjnym. Występuje on prawie trzykrotnie częściej wtedy, kiedy osoba pochodzi z rodziny mieszanej i nie posiada kompetencji kulturowych niż wtedy,

gdym pochodzi z rodziny jednolitej polskiej i dysponuje możliwością poprawnego kojarzenia symboli typowych dla polskiej kultury.

2.4.3.2. Tożsamość kulturowa badanych a uznawane przez nich kryteria identyfikacji z polskością

Wyodrębnienie grupy osób o polskiej tożsamości kulturowej stanowiło pierwszy etap do ustalenia, z jakimi czynnikami o charakterze interakcyjnym wiąże się przynależność do tejże grupy. Rozpatrując to zagadnienie w pierwszej kolejności zbadamy, w jaki sposób posiadanie – bądź nie – polskiej tożsamości kulturowej wiąże się z uznawaniem przez badanych za ważne w identyfikowaniu się z polskością określonych kategorii. Badanym przedstawiono listę wyodrębnionych wcześniej 18 kryteriów. Mieli oni także możliwość dodania innych, nieuwzględnionych na liście. W odniesieniu do każdego z kryteriów studenci oraz pozostali badani określali, jakie znaczenie ma dane kryterium w określaniu się Polakiem osób mieszkających na Białorusi. Oceny dokonywane były na pięciopunktowej skali: od zdecydowanie nieważne po zdecydowanie ważne.

Okazało się, że posiadanie bądź nie polskiej tożsamości kulturowej, różnicuje znacząco już samą hierarchię kryteriów ustaloną przez zestawienie średnich uzyskanej w obydwu grupach. Jednak wśród studentów z polską tożsamością kulturową na czele zestawu kryteriów znalazło się „czytanie polskich książek” (4,61), przed „samym odczuwaniem przynależności” (4,55) oraz „znajomością historii Polski” (4,54). Z kolei pozostali badani studenci za najważniejsze w identyfikacji z polskością uważają „samo odczuwanie przynależności” (4,46) przed „czytaniem polskich książek” (4,40) oraz także „znajomością historii Polski” (4,39). Wysoka pozycja „samego odczuwania przynależności” nie zaskakuje i jest zgodna z wcześniej prowadzonymi badaniami²⁰. Niezwykle ważne, że na czołowych miejscach w hierarchii znalazły się te kryteria, które związane są aktywnością kulturalną i poznawczą, czyli czytanie książek i znajomość historii. Przy pełnej świadomości, że mamy tu do czynienia z deklaracjami, trzeba podkreślić, że te właśnie kryteria w szczególności związane są interakcjami w sferze kultury symbolicznej. Zupełnie inaczej hierarchia układa się w grupie porównawczej. Tutaj wśród osób dysponujących polską tożsamością kulturową za najbardziej znaczące kryterium uznawane było „uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych” (4,63), następnie „samo odczuwanie przynależności” (4,55) oraz „oglądanie polskiej telewizji” (4,49). Taki sam układ, chociaż z niższymi średnimi, świadczącymi o nadawaniu mniejszego znaczenia, dostrzegamy także u osób niedysponujących polską tożsamością kulturową. Uzyskane rezultaty prezentowane są w zamieszczonych tabelach. Zawierają one zarówno bezpośrednie porównanie średnich jak również jednoczynnikową analizę wariancji.

Znacznie ważniejsze od hierarchii średnich jest ich porównanie pomiędzy osobami dysponującymi i niedysponującymi polską tożsamością kulturową. Dopiero różnica średnich oraz jej istotność statystyczna wskazują, które z analizowanych kryteriów

²⁰ E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy. Polacy za wschodnią granicą*, Nomos, Kraków 2000, s. 47-48

w najbardziej znaczący sposób są różnicowane przez wystąpienie polskiej tożsamości kulturowej.

Tabela 25. Opinie badanych na temat znaczenia wybranych kryteriów w samookreśleniu narodowym w zależności od dysponowania przez nich (lub nie) polską tożsamością kulturową. Różnice średnich

Analizowane kryteria	studenci			grupa porównawcza		
	Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k > 1$, $P > 3$, $P > = B$)			Występowanie polskiej tożsamości kulturowej ($k > 1$, $P > 3$, $P > = B$)		
	nie - średnia	tak - średnia	różnica średnich	nie - średnia	tak - średnia	różnica średnich
rozmawianie po polsku w domu	3,78	4,09	0,31(*)	3,51	4,08	0,49(**)
bycie uznawanym za Polaka przez innych	3,73	4,03	0,30(*)	3,59	3,96	0,37(*)
śpiewanie (znajomość) polskich piosenek	4,04	4,32	0,28(*)	3,86	4,27	0,41(**)
oglądanie filmów polskich reżyserów	4,09	4,34	0,25(*)	3,78	4,27	0,49(**)
czytanie (znajomość) polskich wierszy	4,06	4,28	0,22(*)	3,50	3,95	0,45(**)
czytanie polskich książek	4,40	4,61	0,21(*)	3,89	4,35	0,46(**)
bycie uznawanym za Polaka przez rodaków z Polski	4,07	4,28	0,21	3,73	4,05	0,32(*)
nadawanie dzieciom polskobrzmiących imion	3,53	3,70	0,17	3,65	3,96	0,31(*)
oglądanie polskiej telewizji	4,21	4,36	0,15	4,06	4,49	0,43(**)
znajomość historii Polski	4,39	4,54	0,15	3,97	4,31	0,34(**)
uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych	4,21	4,36	0,15	4,42	4,63	0,21(*)
czytanie polskich gazet wydawanych na Białorusi	4,06	4,19	0,13	3,72	4,12	0,40(**)
posiadanie polskiego obywatelstwa	2,80	2,90	0,10	3,06	3,21	0,15
samo odczuwanie przynależności	4,46	4,55	0,09	4,07	4,55	0,48(**)
częste wyjazdy do Polski	3,73	3,82	0,09	3,43	3,82	0,39(*)
rozmawianie po polsku w pracy	2,70	2,74	0,04	2,76	3,02	0,26
rozmawianie po polsku ze znajomymi	3,34	3,30	-0,04	3,16	3,45	0,29(*)
urodzenie się w Polsce	2,49	2,47	-0,02	3,10	2,90	-0,20

(*) różnica istotna na poziomie 0,05; (**) różnice istotne na poziomie 0,01

Okazuje się, że największa różnica wystąpiła w stosunku do kryterium „rozmawianie po polsku w domu”. Dotyczy to tak studentów (0,31), jak i grupy porównawczej (0,49). Używanie języka polskiego w komunikacji z domownikami jako kryterium polskości jest zdecydowanie wyżej oceniane przez badanych z polską tożsamością kulturową. Podobnie jest z kryteriami ściśle związanymi z aktywnością kulturalną, bowiem

znaczące – istotne statystycznie – różnice uzyskano także w przypadku takich kryteriów jak „oglądanie filmów polskich reżyserów”, „śpiewanie (znajomość) polskich piosenek”, „czytanie polskich książek” oraz „czytanie (znajomość) polskich wierszy. Wydaje się, że na szczególną uwagę zasługuje tu podkreślanie czytelnictwa, ponieważ czytanie książek napisanych w języku polskim znajduje się wysoko w hierarchii średnich nadawanego znaczenia w obu grupach. Właśnie w odniesieniu do czytelnictwa, a zwłaszcza poezji, zauważamy spektakularny przyrost nadawanego im znaczenia wśród osób niedysponujących polską tożsamością kulturową. Mimo braku sukcesu w sferze internalizacji treści kulturowych badani studenci zdecydowanie wyżej (4,06) niż ich odpowiednicy w grupie porównawczej (3,50) oceniają czytanie (znajomość) polskich wierszy w budowaniu tożsamości.

Okazuje się, że dysponowanie polską tożsamością kulturową różnicuje uznawanie za ważne zdecydowanie większej liczby kryteriów w grupie porównawczej niż wśród studentów. Prowadzi to do wniosku, że studia w języku polskim w świadomości osób je podejmujących powodują zacieranie znaczenia niektórych czynników. Spójrzmy na te, co do których w grupie porównawczej uzyskano najwyższy współczynnik istotności statystycznej różnic. Niewątpliwie na pierwszym miejscu powinno się znaleźć kryterium samookreślenia. W grupie porównawczej, czyli u osób niebędących studentami Uniwersytetu w Białymstoku, dysponowanie polską tożsamością kulturową zdecydowanie sprzyja pojawianiu się opinii o dużym znaczeniu samookreślenia w tożsamości Polaków na Białorusi. Natomiast studentów już taka zależność nie obejmuje. Ale jak zauważyliśmy to właśnie wśród studentów niecechujących się polską tożsamością kulturową kryterium samookreślenia zajmuje w hierarchii średnich pierwsze miejsce. Można więc wywnioskować, że ci studenci, którzy mimo intensywniejszego kontaktu z kulturą nie nabywają nawet przeciętnych kompetencji kulturowych, skłonni są bardziej podkreślać znaczenie „samego odczuwania przynależności”. Natomiast ci, którzy skutecznie zinternalizowali treści kulturowe również uznają to kryterium za ważne, ale już nie najważniejsze. Ważniejsze dla nich okazuje się czytanie książek.

Zestawiając średnie grupy porównawczej i studentów uzyskane w obrębie kryterium „samo odczuwanie przynależności” zauważamy, że średnie osób dysponujących polską tożsamością kulturową są w obu grupach identyczne (4,55). Różnica zatem dotyczy osób niecechujących się polską tożsamością kulturową. A to oznacza, że studia wpłynęły na podniesienie znaczenia samookreślenia u tych osób, które nie mogą się pochwalić nawet przeciętnym rozeznanem w obszarze polskiej kultury symbolicznej. Dotyczy to zwłaszcza tych osób, które opierając się na obiektywnych przesłankach (np. wywodzenie się z polskiej rodziny, o czym pisano wcześniej) odsuwają kryteria, które nie mogą być argumentami w przypadku ich samych. W takiej sytuacji najmocniejszym fundamentem etnicznej deklaracji pozostaje samookreślenie.

Bardzo charakterystycznym kryterium jest także „oglądanie polskiej telewizji”. W grupie porównawczej jest to kryterium silnie różnicujące. Można wnioskować, że w tej grupie duża część kompetencji w zakresie polskiej kultury symbolicznej jest związana właśnie z mediami, a przede wszystkim z telewizją. W sytuacji studiowania, rola

telewizji zmniejsza się u osób dysponujących dobrym rozeznaniem w polskiej kulturze, natomiast rośnie (w zestawieniu z odpowiednikami w grupie nie-studentów) u tych, którzy nie zdołali nabyć nawet przeciętnych kompetencji kulturowych. Te osoby – jeszcze bardziej niż niestudujący – skłonne są uwypatniać rolę oglądania polskiej telewizji w kształtowaniu przywiązania do polskości.

Prawie identyczna sytuacja występuje w odniesieniu do innego kryterium, a mianowicie „czytania polskich gazet wydawanych na Białorusi”. Różnica polega na tym, że uznawanie tej kwestii za ważną dla tożsamości jest silniejsze niż w grupie porównawczej w odniesieniu do wszystkich studentów, także tych dysponujących polską tożsamością kulturową. Z tym, że czytanie polskiej prasy wydawanej na Białorusi zdecydowanie bardziej zaczynają doceniać ci, którzy nie dysponują nawet przeciętnymi kompetencjami w zakresie polskiej kultury symbolicznej.

Warto zauważyć, że – bez względu na grupę – osoby z polską tożsamością kulturową wyraźnie bardziej niż pozostałe uznają za ważne postrzeganie ich jako Polaków przez innych. Przy czym bardziej zależy im na opinii rodaków z Polski. Znaczenie nadawane temu kryterium nie dziwi. W licznych relacjach Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie można spotkać opisy stygmatyzujących zachowań ich rodaków mieszkających w Macierzy. Najczęściej jest to związane z nazywaniem przez mieszkańców Polski wszystkich przybyszów z krajów byłego ZSRR „ruskimi”. Taka etykieta jest niezwykle boleśnie odbierana przez osoby pochodzące w większości z rodzin dotkniętych stalinowskimi represjami. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest w dużej części ignorancja historyczna części społeczeństwa polskiego wynikająca częściowo z pomijania w edukacji szkolnej tematyki losów ludności zamieszkującej byłe Kresy. Dodatkowo na odbieranie Polaków ze Wschodu jako Rosjan wpływa ich słaba znajomość języka polskiego. Lata rygorystycznej rusyfikacji doprowadziły do wyrugowania języka ojców nawet z komunikacji w domu. Szykany i kary za stosowanie języka polskiego często przypominały te, znane z czasów okupacji hitlerowskiej.

W ten sposób w postrzeganiu badanych przez rodaków z Polski wraca kwestia języka, która wydaje się być jedną z kluczowych w analizowaniu tożsamości kulturowej. Jednak w warunkach, jakie obecnie panują na Białorusi trudno oczekiwać, aby język polski mógł być środkiem codziennej komunikacji. Jest to możliwe w stosunkowo zamkniętych i w miarę homogenicznych etnicznie środowiskach wiejskich, i to w ograniczonym zakresie. W Grodnie komunikowanie się w domu w języku polskim jest już niestety niezwykle rzadkie. Nowym pokoleniom identyfikujących się z polskością młodych grodnian czasami trudno pojąć jak ważne dla Polaka z Macierzy jest przywiązanie do języka ojczystego, traktowanie go jako wartości samej w sobie. Jak już wspominałem, czasami można spotkać opinie, że skoro sami Białorusini nie przykładają tak wielkiego znaczenia do roli swojego języka w codziennej komunikacji, będąc gospodarzami w swoim kraju, to dłaczego mają to robić Polacy. Wydaje się, że status języka białoruskiego odgrywa pośrednio bardzo istotną rolę w postrzeganiu znaczenia języka polskiego. Zwłaszcza najmłodsze pokolenie często odbiera mówienie po rosyjsku jako rzecz naturalną, język polski pozostawiając jedynie w sferze religijnej. Taki stan nie

Tabela 26. Opinie badanych na temat znaczenia wybranych kryteriów w samookreśleniu narodowym w zależności od dysponowania przez nich (lub nie) polską tożsamością kulturową. Jednoczynnikowa ANOVA

	Studenci				Grupa porównawcza						
	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
rozmawianie po polsku w domu	Między grupami	4,490	1	4,490	5,821	0,017	25,434	1	25,434	18,552	0,000
	Wewnątrz grup	151,187	196	0,771			451,049	329	1,371		
	Ogółem	155,677	197				476,483	330			
rozmawianie po polsku w pracy	Między grupami	0,103	1	0,103	0,085	0,771	5,327	1	5,327	3,229	0,073
	Wewnątrz grup	237,619	196	1,212			539,560	327	1,650		
	Ogółem	237,722	197				544,888	328			
rozmawianie po polsku ze znajomymi	Między grupami	0,076	1	0,076	0,060	0,807	7,009	1	7,009	4,569	0,033
	Wewnątrz grup	248,879	196	1,270			504,683	329	1,534		
	Ogółem	248,955	197				511,692	330			
oglądanie polskiej telewizji	Między grupami	1,150	1	1,150	1,608	0,206	14,966	1	14,966	22,119	0,000
	Wewnątrz grup	140,269	196	0,716			221,931	328	,677		
	Ogółem	141,419	197				236,897	329			
oglądanie filmów polskich reżyserów	Między grupami	3,023	1	3,023	4,347	0,038	19,306	1	19,306	19,199	0,000
	Wewnątrz grup	136,290	196	0,695			328,816	327	1,006		
	Ogółem	139,313	197				348,122	328			
czytanie polskich książek	Między grupami	2,111	1	2,111	4,344	0,038	17,347	1	17,347	18,264	0,000
	Wewnątrz grup	95,263	196	0,486			309,629	326	,950		
	Ogółem	97,374	197				326,976	327			
czytanie polskich gazet wydawanych na Białorusi	Między grupami	0,781	1	0,781	1,039	0,309	12,643	1	12,643	12,083	0,001
	Wewnątrz grup	146,519	195	0,751			342,142	327	1,046		
	Ogółem	147,299	196				354,784	328			
czytanie (znajomość) polskich wierszy	Między grupami	2,400	1	2,400	3,910	0,049	16,445	1	16,445	14,606	0,000
	Wewnątrz grup	120,307	196	0,614			367,055	326	1,126		
	Ogółem	122,707	197				383,500	327			

śpiewanie (znajomość) polskich piosenek	Między grupami	3,892	1	3,892	6,326	0,013	13,412	1	13,412	14,191	0,000
	Wewnątrz grup	119,986	195	0,615			309,032	327	,945		
	Ogółem	123,878	196				322,444	328			
znajomość historii Polski	Między grupami	1,123	1	1,123	2,384	0,124	9,382	1	9,382	10,553	0,001
	Wewnątrz grup	92,297	196	0,471			286,272	322	,889		
	Ogółem	93,419	197				295,654	323			
urodzenie się w Polsce	Między grupami	0,024	1	0,024	0,019	0,890	3,304	1	3,304	1,700	0,193
	Wewnątrz grup	245,350	196	1,252			631,668	325	1,944		
	Ogółem	245,374	197				634,972	326			
posiadanie polskiego obywatelstwa	Między grupami	0,404	1	0,404	0,264	0,608	1,743	1	1,743	,888	0,347
	Wewnątrz grup	299,637	196	1,529			634,460	323	1,964		
	Ogółem	300,040	197				636,203	324			
uczestnictwo w nabo- żeństwach kościelnych	Między grupami	1,150	1	1,150	1,373	0,243	3,622	1	3,622	6,036	0,015
	Wewnątrz grup	164,269	196	0,838			196,226	327	,600		
	Ogółem	165,419	197				199,848	328			
samo odczuwanie przynależności	Między grupami	0,375	1	0,375	0,806	0,370	18,318	1	18,318	27,575	0,000
	Wewnątrz grup	91,080	196	0,465			217,232	327	,664		
	Ogółem	91,455	197				235,550	328			
nadawanie dzieciom polskobrzmiących imion	Między grupami	1,337	1	1,337	1,066	0,303	7,804	1	7,804	5,303	0,022
	Wewnątrz grup	244,612	195	1,254			481,254	327	1,472		
	Ogółem	245,949	196				489,058	328			
bycie uznanym za Polaka przez innych	Między grupami	4,404	1	4,404	4,111	0,044	10,787	1	10,787	8,085	0,005
	Wewnątrz grup	209,960	196	1,071			430,985	323	1,334		
	Ogółem	214,364	197				441,772	324			
bycie uznanym za Polaka przez rodaków z Polski	Między grupami	2,324	1	2,324	2,508	0,115	8,764	1	8,764	6,342	0,012
	Wewnątrz grup	181,595	196	0,927			450,492	326	1,382		
	Ogółem	183,919	197				459,256	327			
częste wyjazdy do Polski	Między grupami	0,391	1	0,391	0,345	0,558	12,177	1	12,177	7,603	0,006
	Wewnątrz grup	221,223	195	1,134			525,341	328	1,602		
	Ogółem	221,614	196				537,518	329			

jest ani niczym zaskakującym ani nowym. Ewa Nowicka przywołuje opinię S. Orsini-Rosenberga z początku XX wieku, z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, kiedy tereny te należały do Polski. Pisał on: „za przedstawicieli narodu polskiego w województwach wschodnich uważam (...) tych którzy w mniemaniu własnym i w mniemaniu ich otoczenia uchodzą za Polaków”²¹. Stąd też język polski także dzisiaj nie znajduje się najwyżej w hierarchii kryteriów identyfikacyjnych. Stosunkowo często bywa on biernie aktywowany podczas oglądania telewizji, bądź rzadziej – słuchania radia, co znajduje odzwierciedlenie w znaczeniu nadawanemu oglądaniu polskich kanałów telewizyjnych w kształtowaniu identyfikacji z polskością.

²¹ S. Orsini-Rosenberg, *Program badań socjologicznych w zakresie zagadnień narodowościowych w województwach wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej*, „Sprawy Narodowościowe” 1930, nr 1,2 za: E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy...*, op. cit., s. 47.

2.5.

Znaczenie interakcyjne wyodrębnionych symboli z zakresu kultury estetycznej

Ważnym aspektem prowadzonych badań była analiza znaczenia interakcyjnego wyodrębnionych symboli, stanowiących kryterialne atrybuty polskiej tożsamości kulturowej. Autor postawił przed sobą zadanie zarówno ustalenia elementarnych pól skojarzeniowych związanych z poszczególnymi symbolami jak również ustalenia wskaźnika zobiektywizowanego grupowego znaczenia tychże symboli w komunikacji. Elementarne pola skojarzeniowe zawierają podstawowe konotacje związane z symbolami i aktywowane w sytuacjach komunikacyjnych. Zasadniczy jest tu aspekt treściowy. Chodzi o rudymenarną treść, którą niesie ze sobą określony symbol. Będzie ona analizowana z perspektywy grupy, ale uwzględnione zostaną także indywidualne aspekty związane z występowaniem zwłaszcza treści oryginalnych, odbiegających od grupowej dominanty.

Z kolei zobiektywizowane interakcyjne znaczenie ujmuje symbol jako element komunikacji w obrębie grupy i szacuje jego wartość informacyjną. Podstawowymi kryteriami, które będą uwzględniane są: rozpoznawalność danego symbolu w skali grupy oraz jego wartość indykacyjna w zakresie kompetencji kulturowych. Rozpoznawalność badamy poprzez stwierdzenie, w jakim stopniu w analizowanej grupie po ekspozycji symbolu pojawiają się adekwatne skojarzenia. Przy czym adekwatność dotyczy logicznej poprawności skojarzenia, ale dokonanej w obrębie właściwego kontekstu. Chodzi o pierwotny kontekst określonego symbolu, związany z rzeczywistością estetyczno-literacką, a nie o jego wtórne wykorzystanie w sferze społecznej. Najlepiej posłużyć się przykładem. Jeżeli ktoś pytany o skojarzenie z wyrazami „Adam Mickiewicz” odpowiada, że kojarzą mu się one z ulicą w miejscowości X, to mamy tu do czynienia z logiczną poprawnością (zakładając, że w mieście X rzeczywiście istnieje taka ulica) natomiast brak jest zgodności z kontekstem obejmującym literaturę i konkretnego autora jako jej twórcę. To właśnie pojawienie się skojarzenia zawartego w tym kontekście daje podstawę do uznania poprawnego skojarzenia za wskaźnik kompetencji kulturowych. Symbole o bardzo wysokim poziomie rozpoznawalności w skali grupy, czyli

takie, w przypadku których bardzo często pojawiają się trafne kontekstowo skojarzenia zgodne z przyjętą w pierwszej części pracy typologią, są symbolami bazowymi.

Z kolei wartość indykacyjna symbolu w zakresie kompetencji kulturowych jest wielkością mówiącą o znaczeniu wskaźnikowym danego symbolu w odniesieniu do całości kompetencji kulturowych jednostki. Im wyższa wartość indykacyjna tym większe prawdopodobieństwo, że osoba trafnie kojarząca określony symbol dysponuje wysokimi kompetencjami w zakresie kultury polskiej. Nie zawsze symbol, który cechuje się wysoką rozpoznawalnością ma także dużą wartość indykacyjną wskazującą na wysokie kompetencje. Klasycznym przykładem jest wspomniany już Mickiewicz. Postać poety niewątpliwie tkwiąca w samym rdzeniu kanonu polskiej kultury symbolicznej na poziomie elementarnym jest poprawnie kojarzona przez ogromną większość Polaków. Jednak wielu z nich dysponuje bardzo słabym rozeznaniem w polskiej kulturze. Stąd poprawne skojarzenia pojawiające się przy ekspozycji nazwiska poety w żadnym stopniu nie pozwalają na stwierdzenie, że osoba dokonująca tegoż skojarzenia dysponuje wysokimi kompetencjami w zakresie polskiej kultury symbolicznej.

Łącząc te dwa aspekty – rozpoznawalność, która opisuje wielkość potencjalnej przestrzeni interakcyjnej (strona ilościowa interakcji) oraz indykacyjność, która obejmuje rolę danego symbolu we wskazywaniu na wysokie kompetencje (strona jakościowa interakcji) otrzymujemy zobiektywizowany wskaźnik znaczenia interakcyjnego określonego symbolu. Symbole o najwyższym wskaźniku znaczenia interakcyjnego to symbole kryterialne. Właśnie te symbole, wykorzystano w drugiej części badań podczas wywiadów przeprowadzonych w rodzinach wytypowanych studentów oraz w grupie porównawczej.

W trakcie badań wyodrębniono także dwie inne kategorie symboli – rozszerzające i zmarginalizowane. Są to symbole uznane przez sędziów kompetentnych za należące do kanonu polskiej kultury symbolicznej, jednak w określonej grupie nie posiadają znaczącej roli komunikacyjnej. Jest to związane z niskim poziomem standardowości skojarzeń w przypadku wysokiej indykacyjności, bądź też współwystępowaniu niskiej rozpoznawalności z niską indykacyjnością.

Jak już wcześniej zauważono, wyodrębnienie konkretnych symboli w wyróżnionych kategoriach pozwala na odpowiednie odwoływanie się do nich w praktyce edukacyjnej związanej z podtrzymywaniem bądź rewitalizacją tożsamości kulturowej. Analiza międzypokoleniowego przekazu poszczególnych symboli umożliwi ustalenie kanałów ich przekazywania i wzajemnych zależności między tymiż kanałami. W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane zarówno symbole jak i sposoby ich transmisji.

2.5.1. Nazwiska twórców kultury jako kryterialne symbole kultury polskiej

W pierwszej kolejności poddamy analizie nazwiska osób reprezentantów polskiej kultury, stanowiące w myśl przyjętej koncepcji kryterialne atrybuty polskiej tożsamo-

ści narodowej¹. Na liście nazwisk znaleźli się zarówno reprezentanci różnych dziedzin kultury estetycznej, ze szkolnego kanonu kultury: pisarze, malarze, kompozytorzy, ale także twórcy związani ze współczesną kulturą popularną: reżyserzy, aktorzy i piosenkarze. Istotnym kryterium było funkcjonowanie określonej osoby w obiegu kulturowym przez okres minimum dwu pokoleń. Zamieszczona tabela 27 zawiera najważniejsze parametry związane z istnieniem – bądź nie – tychże symboli w świadomości badanych osób.

Po pierwsze badano korelację między natężeniem identyfikacji narodowej („w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”) a wystąpieniem prawidłowego skojarzenia z określonym symbolem. Warto zwrócić uwagę, że korelacje występowały tylko w przypadku nielicznych symboli. Można na tej podstawie śmiało stwierdzić, że siła identyfikacji z polskością nie wiąże się z rozpoznawaniem symboli kulturowych, przynajmniej w zakresie nazwisk twórców kultury. Spośród uwzględnionych nazwisk jedynie trzy (Kochanowski, Penderecki i Malczewski) są skorelowane na istotnym statystycznie poziomie

Drugim wyodrębnionym parametrem jest współczynnik indykacyjny. Jak już wspomniano, wielkość tego parametru mówi nam o tym, z jakim prawdopodobieństwem określony symbol **wskazuje** na wysokie kompetencje kulturowe badanego w zakresie kultury polskiej. Im wyższa jest jego wartość, tym bardziej możemy być przekonani, że osoba poprawnie kojarząca określony symbol będzie dysponowała bardzo dobrym rozeznaniami w kulturze polskiej. Okazało się, że w przypadku nazwisk najwyższą wartość współczynnika indykacyjnego uzyskano w przypadku: Matejki (0,51), Szymborskiej (0,49), Tuwima (0,46) i Fredry (0,43). Poza Matejką dotyczą one trzech reprezentantów literatury. Nie są to jednak ani Mickiewicz, ani Sienkiewicz, ani Orzeszkowa. Najwyższe wartości współczynnika indykacyjnego nie dotyczą bowiem symboli rozpoznawanych trafnie z bardzo dużą częstotliwością. Warto zwrócić uwagę, że nazwiska, w przypadku których uzyskano najwyższe wartości współczynnika dotyczą poetów. Przypomnijmy, że to właśnie czytanie (znajomość) polskiej poezji stanowiło jedno z tych kryteriów, których znaczenie dla tożsamości było w grupie studentów najbardziej różnicowane przez występowanie polskiej tożsamości kulturowej.

Trzeci uwzględniony parametr to korelacja rozpoznawalności symbolu z posiadaniem – bądź nie – przez określoną osobę polskiej tożsamości kulturowej. Im wyższy jest współczynnik korelacji, tym większe prawdopodobieństwo, że osoba prawidłowo kojarząca określony symbol dysponuje polską tożsamością kulturową, czyli wyraźnie identyfikuje się z polskością oraz posiada przynajmniej przeciętne kompetencje kulturowe.

Innym parametrem jest odsetek prawidłowych skojarzeń określonego symbolu nazywany dalej rozpoznawalnością. Jak już zaznaczono, rozpoznawalność obejmuje

¹ Pojęcie atrybutów kryterialnych tożsamości stosuję tu w znaczeniu, jakie nadał im P. Boski. Zob. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992, s. 103.

skojarzenia związane z pierwotnym kontekstem funkcjonowania określonego symbolu. Wszystkie stwierdzone skojarzenia zgodne z pierwotnym kontekstem tworzą jego pole skojarzeniowe. W odniesieniu do konkretnego symbolu pole skojarzeniowe jest w różnym stopniu dostępne poszczególnym jednostkom. Zależy to od głębi ich kompetencji. Ta kwestia – choć niezwykle interesująca – nie jest jednak zasadniczym przedmiotem podjętych badań. Rozpoznawalność jest bowiem związana ze stwierdzeniem przynajmniej jednego prawidłowego skojarzenia w obrębie pola skojarzeniowego.

Stąd też w kontekście funkcjonowania symbolu jako elementu interakcji, najważniejszym parametrem jest współczynnik znaczenia interakcyjnego, który mówi nam o znaczeniu, jakie określony symbol ma w komunikowaniu się w obrębie uniwersum symbolicznego grupy. Jak już wcześniej podkreślono, stanowi on wypadkową ilościowej i jakościowej strony zjawiska. Znaczenie interakcyjne terminu–symbolu zależy zarówno od tego, jak wielu ludzi właściwie reaguje na jego treść (przynajmniej na elementarnym poziomie), jak też od tego, w jakim stopniu wskazuje on na ogólne rozeznanie osoby w zakresie kultury symbolicznej reprezentowanej przez ów termin–symbol.

Uzyskane wyniki prezentuje tabela 27. Są one zaskakujące. Wśród nazwisk–symboli, które mają największe znaczenie interakcyjne spodziewano się głównie przedstawicieli literatury. Okazało się, że pisarze i poeci obecni najczęściej w szkolnych programach znaleźli się w hierarchii na dalszych miejscach, ze słabszymi wartościami współczynnika. Natomiast najwyższe jego wartości uzyskano nie w przypadku kanonicznych twórców XIX i początku XX wieku, ale współczesnych noblistów Czesława Miłosza i Wisławy Szymborskiej (0,25). Jednak największe znaczenie interakcyjne cechuje cztery nazwiska: Jana Matejkę (0,36), Andrzeja Wajdę (0,31), Marylę Rodowicz (0,30) oraz Michała Kleofasa Ogińskiego (0,29).

Oczywiście nietrudno było przypuszczać, jakie nazwiska cieszyć się będą największą rozpoznawalnością. Kształcenie literackie zajmuje ciągle główną pozycję w szkolnej edukacji, także w kulturalizacji. Nie dziwi więc prawie stuprocentowa rozpoznawalność nazwiska Mickiewicza. Jest on jednym z tych autorów, których twórczość nie tylko należy do rdzenia kanonu narodowej kultury, ale zwłaszcza w XIX i w pierwszej połowie XX wieku autentycznie trafiała „pod strzechy”. Rolę Mickiewicza i jego utworów w edukacji etnicznej Polaków na Białorusi bardzo dobrze określa fragment wypowiedzi jednej ze studentek (21 lat, Grodno, wysokie kompetencje kulturowe, profil identyfikacyjny narodowo-religijny). Zapytana, jaki pisarz lub poeta kojarzy się jej z polskością bez wahania odpowiada: „Oczywiście Mickiewicz, bo jeszcze byłam w szkole, jak zaczęliśmy literaturę polską nie od Kochanowskiego, jakichś trenów, czy fraszek, ale od Mickiewicza, od Konopnickiej, od Roty. Od tego co było właśnie – mówisz Polak i masz w głowie „nie rzucim ziemi skąd nasz ród”. Właśnie od tego”.

Utwory Adama Mickiewicza i Henryka Sienkiewicza były najczęściej wymieniane jako charakterystyczne dla polskiej literatury. Kontakt z tymi autorami odbywał się zarówno na drodze instytucjonalnej edukacji (najmłodsze i najstarsze pokolenie), jak również poprzez przekaz rodzinny. Częstokroć intensywny kontakt z polską literaturą miał miejsce podczas służby wojskowej. Dwaj mężczyźni, ojcowie studentek, wspo-

minają, że zetknięcie z różnorodnością etniczną podczas służby w wojsku radzieckim stanowiło ważny impuls do poznania polskiej literatury. Właśnie wtedy na ich prośbę przysyłano im do wojska przede wszystkim książki Sienkiewicza.

Adam Mickiewicz jest niewątpliwie jednym z podstawowych symboli będących atrybutami polskiej tożsamości kulturowej. Jednak to, co jest oczywiste nad Wisłą nie zawsze jest takie na obrzeżach dawnej Rzeczypospolitej, czyli na obszarze suwerennych dziś państw Litwy, Ukrainy czy Białorusi. Często oficjalnie przyjmuje się tam tezę – że to, co w dziejach miało miejsce na terenach, które obejmuje współcześnie istniejące państwo – wszystkie działające tam postacie oraz znaczące wydarzenia, interpretowane są wyłącznie z pozycji narodowych tego państwa. Jeżeli chodzi o Białoruś takie stanowisko reprezentuje historyk Zachar Szybieka². Jest ono równoznaczne z zawłaszczaniem symboli i manipulacją nimi, gdyż zazwyczaj wiąże się z przemilczaniem związku osób czy wydarzeń z kulturą polską. Przykładem może być sytuacja opisana przez Romualda Kuniewicza w „Głosie znad Niemna”. „W 1927 roku, na miejscu domu, gdzie urodził się Adam Mickiewicz, polskie władze postawiły obelisk z płaskorzeźbą brązową oraz tablicą (...). Podczas drugiej wojny światowej brązowe litery były zniszczone, pozostała tylko płaskorzeźba. W 1955 roku w 100. rocznicę śmierci poety, pomnik odrestaurowano, a teren wokół niego ogrodzono. Zamiast zniszczonego tekstu polskiego odtworzono napis w języku białoruskim. Ciekawostką było to, że nie ma na nim wzmianki o narodowości poety”. Następnie autor, naoczny świadek, wydarzeń przytacza argumentację, którą się wówczas posługiwano. „Mickiewicz tworzył w języku, którym posługiwali się oświeceni mieszkańcy Białorusi. (...) Litwa, w mniemaniu historyka K. Cwirki, to Białoruś z czasów WKŁ, więc Białorusini mają wszystkie podstawy, by uważać Adama Mickiewicza za swego poetę”³. Taka sytuacja powoduje, że kojarzenie Mickiewicza z literaturą nie zawsze musi być lokowane w polskiej przestrzeni kulturowej. Jednak jak już wcześniej zauważono, w pytaniu otwartym dotyczącym wskazania pisarzy typowych dla polskiej kultury, Mickiewicz należy do najczęściej wymienianych.

Dzięki aktywności społeczności polskiej w wielu miejscach na Białorusi zostają wznoszone pomniki i popiersia Mickiewicza. Między innymi takie popiersie w 1998 roku odsłonięto przed siedzibą Zarządu Głównego Związku Polaków na Białorusi w Grodnie⁴. 24 grudnia 2004 roku poświęcono pomnik wieszczki w centrum Mińska⁵. Obydwa dzieła są autorstwa Andrzeja Zaśpickiego.

Poza postaciami związanymi z literaturą ważne miejsce w świadomości badanych zajmuje Michał Kleofas Ogiński. Dosyć niespodziewanie okazało się, że bardzo mocno związany z regionem kompozytor, ze swoim najbardziej znanym polonezem POŻEGNA-

² Z. Szybieka, *Historia Białorusi*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2002.

³ R. Kuniewicz, *Pamięć o sławnym ziomku*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 52.

⁴ Warto zauważyć, że zgoda na budowę pomnika została wydana już 18. 11. 1992 roku – Decyzja nr 410 Komitetu Wykonawczego Grodzieńskiej Rady Miejskiej „O budowie popiersia A. Mickiewicza w: *Гродненская Область в документах и материалах (1944-1995)*, В. Н. Черепица (ред), op. cit., s. 356.

⁵ *Kronika ZPB*, „Głos znad Niemna”, 2005 nr 2.

Tabela 27. Znaczenie interakcyjne symboli w postaci nazwisk osób związanych z polską kulturą w grupie studentów

Nazwiska wykonywane w teście kompetencji kulturowych	Korelacja z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej ($k > J, P > 3, P > = B$)				Korelacja z identyfikacją z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?”				Korelacja z kompetencjami kulturowymi (współczynnik indykacyjny) – A –				Współczynnik znaczenia interakcyjnego A * B
	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	N		Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	N		Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	N		
Matejko	0,253(**)	0,000	199	0,055	0,441	199	0,507(**)	0,000	197	71,9%	0,36		
Wajda	0,229(**)	0,001	199	0,020	0,785	199	0,381(**)	0,000	197	80,4%	0,31		
Rodowicz	0,288(**)	0,000	198	0,130	0,069	198	0,413(**)	0,000	196	73,7%	0,30		
Ogiński	0,184(**)	0,009	199	0,037	0,606	199	0,364(**)	0,000	197	80,9%	0,29		
Miłosz	0,332(**)	0,000	199	0,132	0,063	199	0,383(**)	0,000	197	66,3%	0,25		
Szymborska	0,210(**)	0,003	199	0,006	0,928	199	0,495(**)	0,000	197	50,3%	0,25		
Montuszek	0,284(**)	0,000	198	0,031	0,661	198	0,416(**)	0,000	196	58,1%	0,24		
Prus	0,206(**)	0,003	199	0,022	0,761	199	0,376(**)	0,000	197	62,3%	0,23		
Orzeszkowa	0,121	0,088	199	0,088	0,218	199	0,307(**)	0,000	197	73,9%	0,23		
Tuwim	0,315(**)	0,000	199	0,074	0,297	199	0,460(**)	0,000	197	44,7%	0,21		
Hoffman	0,151(*)	0,033	199	-0,013	0,853	199	0,368(**)	0,000	197	57,3%	0,21		
Kochanowski	0,275(**)	0,000	199	0,182(*)	0,010	199	0,330(**)	0,000	197	66,8%	0,20		
Sienkiewicz	0,083	0,245	199	-0,099	0,164	199	0,212(**)	0,003	197	84,9%	0,18		

Linda	0,200(**)	0,005	198	-0,086	0,228	198	0,361(**)	0,000	196	44,4%	0,16
Fredro	0,147(*)	0,039	199	-0,027	0,700	199	0,431(**)	0,000	197	34,7%	0,15
Mickiewicz	0,098	0,169	199	0,003	0,967	199	0,146(*)	0,040	197	97,5%	0,14
Krawczyk	0,153(*)	0,031	199	0,102	0,151	199	0,358(**)	0,000	197	37,7%	0,13
Penderecki	0,172(*)	0,015	199	0,199(**)	0,005	199	0,274(**)	0,000	197	21,1%	0,05
Gajos	0,150(*)	0,034	199	0,105	0,141	199	0,291(**)	0,000	197	14,1%	0,04
Zan	0,121	0,089	199	0,041	0,562	199	0,296(**)	0,000	197	13,1%	0,04
Mikulski	0,164(*)	0,020	199	0,070	0,327	199	0,331(**)	0,000	197	11,1%	0,04
Gombrowicz	0,074	0,302	199	0,012	0,865	199	0,258(**)	0,000	197	16,6%	0,04
Mrożek	0,073	0,308	199	0,005	0,948	199	0,217(**)	0,002	197	14,1%	0,03
Chelmonski	0,155(*)	0,028	199	0,079	0,265	199	0,236(**)	0,001	197	7,5%	0,02
Malczewski	0,104	0,145	199	0,162(*)	0,022	199	0,151(*)	0,035	197	8,5%	0,01
Kantor	0,036	0,614	199	0,062	0,382	199	0,073	0,308	197	2,5%	0,00
Hanuszkiewicz	0,000	1,000	199	0,016	0,826	199	0,086	0,230	197	1,5%	0,00
Chęciński	0,046	0,521	199	0,129	0,069	199	0,008	0,916	197	0,5%	0,00

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie); * Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

NIE OJCZYZNY nie występuje wyłącznie w polskiej narodowej przestrzeni kultury symbolicznej. Jedna z osób, z którymi przeprowadzono wywiad podkreśliła, że utwór jest wykonywany w rosyjskiej marynarce wojennej podczas opuszczania przez okręt bazy i dodał, że żaden z rosyjskich marynarzy nie tylko nie ma pojęcia o okolicznościach powstania utworu, ale jest święcie przekonany o jego rosyjskim rodowodzie. Funkcjonowanie utworu także w kulturze rosyjskiej zapewne miało znaczenie dla jego miejsca, jakie zajmuje on w świadomości badanych. Skojarzenia związane z nazwiskiem kompozytora są najbardziej elementarne. Brak w nich nawiązań do jego wcześniejszej działalności politycznej (podskarbi wielki litewski) czy udziału w powstaniu 1794 roku, za co musiał opuścić ojczyznę. Najbardziej znany utwór kompozytora, polonez POŻEGNANIE OJCZYZNY zwany bardzo często POLONEZEM OGIŃSKIEGO, jest bardzo popularny na Białorusi⁶, stąd prawdopodobnie wynika częste poprawne kojarzenie nazwiska kompozytora. Nie dziwi wysoka pozycja przedstawicielki kultury masowej Maryli Rodowicz. Potwierdza ona bardzo dużą rolę mediów w kształtowaniu symbolicznej przestrzeni interakcyjnej. Polska telewizja jest przez cały czas odbierana na Grodzieńszczyźnie, a programy estradowe obok filmów i programów informacyjnych należą do najczęściej oglądanych przez miejscowych Polaków. Piosenkarka cieszyła się ogromną popularnością w całym byłym Związku Radzieckim, więc duża część badanych kojarzy ją właśnie z tego okresu. Z kolei Wajda znany jest przede wszystkim jako realizator adaptacji filmowych największych arcydzieł polskiej literatury. Studenci podczas sesji w Polsce zawsze oglądają ekranizacje polskiej klasyki podczas seansów organizowanych przez stowarzyszenie Wspólnota Polska. Zdecydowanie najwyższy współczynnik uzyskano przy nazwisku Jana Matejki. Stanowi to dużą niespodziankę, gdyż sfera ikonograficzna nie jest silnie reprezentowana w kompetencjach kulturowych badanych. Choć bez wątplenia Matejko zarówno jak i jego najśłynniejsze dzieła historyczne należą do rdzenia polskiej kultury narodowej.

2.5.2. Kanoniczne dzieła kultury polskiej jako kryterialne symbole kultury polskiej

Drugi obszar użytych terminów-symboli stanowiły tytuły dzieł należących do kanonu polskiej kultury. Zanim badani przystąpili do kojarzenia dzieł zawartych w teście kompetencji kulturowych proszono ich, aby podali tytuły książek, które kojarzą się im z polskością. Nie było tu niespodzianek. Wśród studentów zdecydowanie najczęściej wymieniany był PAN TADEUSZ Adama Mickiewicza (56,8%) oraz różne części TRYLOGII Henryka Sienkiewicza (50,3%). Te utwory jako charakterystyczne dla kultury polskiej

⁶ Bardzo znany jest film wyprodukowany przez kinematografię białoruską jeszcze za czasów ZSRR a oparty na motywie muzycznym Poloneza Ogińskiego. Film ten był również rozpowszechniany w Polsce. O miejscu Ogińskiego w świadomości Białorusinów pisze m.in. Ewa Kosowska, E. Kosowska, *Catechism of identity*, [in:] R. Kantor (ed.), *Borderlands. Culture. Identity*, Institute of Ethnology Jagiellonian University, Crakow 1996.

wymieniał co drugi badany student. W grupie porównawczej PANA TADEUSZA i TRYLOGIĘ wymieniano nieco rzadziej. Wśród studentów dwa pierwsze utwory dominowały zdecydowanie. Wskazania dotyczące trzech dalszych: NAD NIEMNEM Elizy Orzeszkowej (21,6%) oraz KRZYŻAKÓW (21,6) i QUO VADIS (20,1%) Henryka Sienkiewicza były ponad dwukrotnie rzadsze.

Jak widzimy w zamieszczonej niżej tabeli, poza związaną z miejscem prowadzenia badań powieścią Elizy Orzeszkowej oraz absolutnie kanonicznym dziełem Mickiewicza, w świadomości studentów bezsprzecznie króluje twórczość Henryka Sienkiewicza.

Tabela 28. Tytuły dzieł literackich, które badani uważają za charakterystyczne dla kultury polskiej. („Proszę wskazać tytuły książek, które kojarzą się Pani/Panu z polskością”). Tabela zawiera liczebność i odsetek osób wymieniających określone tytuły

Wymieniane tytuły	Grupa zasadnicza (studenci)		Grupa porównawcza		Razem	
	Liczebność	% (*)	Liczebność	% (*)	Liczebność	% (*)
Pan Tadeusz	113	56,8%	120	39,9%	231	48,4%
Trylogia	100	50,3%	114	37,9%	214	44,1%
Nad Niemnem	43	21,6%	82	27,2%	125	24,4%
Krzyżacy	43	21,6%	52	17,3%	95	19,5%
Quo vadis	40	20,1%	17	5,7%	57	12,9%
Dziady	16	8,0%	23	7,6%	39	7,8%
Lalka	17	8,5%	4	1,3%	21	4,9%
Chłopi	12	6,0%	7	2,3%	19	4,2%
Wesele	8	4,0%	2	0,7%	10	2,4%
Faraon	6	3,0%	0	0,0%	6	1,5%

(*) Uwaga: odsetki nie sumują się do 100% ponieważ możliwe były deklaracje obejmujące wiele tytułów

Kolejna grupa utworów wymieniana była już znacznie rzadziej. Na LALKĘ Bolesława Prusa oraz DZIADY Adama Mickiewicza wskazywał niespełna co dziesiąty badany student (8,5% i 8,0%). Natomiast CHŁOPI Władysława Reymonta, WESELE Stanisława Wyspiańskiego i FARAON Bolesława Prusa pojawiały się jeszcze rzadziej. W grupie porównawczej na uwagę zasługuje częstotliwość wymieniania NAD NIEMNEM (27,2%) i KRZYŻAKÓW (17,3%). Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że kojarzenie QUO VADIS, LALKI, CHŁOPÓW, WESELA czy FARAONA jako książek reprezentatywnych dla polskiej kultury wiąże się raczej z kulturalizacją w ramach studiów. Inaczej jest z książką Elizy Orzeszkowej. Tutaj częstotliwość jest nawet wyższa w grupie porównawczej niż u studentów, co oznacza, że miejsce tego atrybutu polskiej kultury w świadomości badanych nie zależy od instytucjonalnej edukacji. Reasumując można stwierdzić, że biorąc pod uwagę dokonywane wprost deklaracje, jedynie cztery tytuły dzieł literackich można traktować jako kryterialne atrybuty polskiej tożsamości kulturowej mieszkańców Grodzieńszczyzny. Są nimi PAN TADEUSZ Adama Mickiewicza, TRYLOGIA i KRZYŻACY Henryka Sienkiewicza oraz NAD NIEMNEM Elizy Orzeszkowej.

W sferze ikonografii proszono o wskazanie obrazów bądź zabytków kultury, które zadaniem badanych „zna każdy Polak”. W tym obszarze wśród studentów wyraźnie dominowały: Wawel, wizerunek Madonny z Jasnej Góry oraz wspomniane już obrazy historyczne Jana Matejki. Jednak malarstwo Matejki stosunkowo często jest uznawane za reprezentatywne dla polskości jedynie w grupie zasadniczej. Wśród osób niebędących studentami obrazy krakowskiego mistrza za „znane każdemu Polakowi” uznaje tylko 7,6% badanych. Częstotliwość wskazań jest tu więc aż trzykrotnie niższa niż wśród studentów. Zaś wskazywanie na konkretne, najbardziej znane dzieło Matejki BITWĘ POD GRUNWALDEM jest blisko czterokrotnie rzadsze w grupie porównawczej niż u studentów (18,6% wobec 5%).

Tabela 29. Obrazy lub zabytki, które badani uważają za charakterystyczne dla kultury polskiej. („Jakie obrazy bądź zabytki Pani/Pana zdaniem zna każdy Polak”). Tabela zawiera liczebność i odsetek osób wymieniających określone obrazy bądź zabytki

Wymieniane dzieła i zabytki	Grupa zasadnicza (studenci)		Grupa porównawcza		Razem	
	Liczebność	% (*)	Liczebność	% (*)	Liczebność	% (*)
Wawel	75	37,7%	89	29,8%	164	33,9%
Matka Boska Częstochowska	45	22,6%	56	18,6%	101	20,6%
Obrazy Jana Matejki	47	23,6%	23	7,6%	70	15,6%
Zamek Królewski w Warszawie	33	16,6%	29	9,6%	62	13,1%
Bitwa pod Grunwaldem	37	18,6%	15	5,0%	52	11,8%
Stare Miasto/Kolumna Zygmunta	17	8,5%	16	5,3%	33	6,9%
Pałac Łazienkowski w Warszawie	19	9,5%	13	4,3%	32	6,9%
Kościół Mariacki w Krakowie	20	10,1%	11	3,7%	31	6,9%
Matka Boska Ostrobramska	8	4,0%	23	7,6%	31	5,8%
Warszawska Syrenka	6	3,0%	8	2,8%	14	2,9%
Zamek w Malborku	6	3,0%	4	1,3%	10	2,2%
Sukiennice w Krakowie	6	3,0%	2	0,7%	8	1,8%

(*) Uwaga: odsetki nie sumują się do 100% ponieważ możliwe było wymienianie więcej niż jednego dzieła bądź zabytku

Natomiast osoby niebędące studentami prawie dwa razy częściej niż studenci za obraz znany wszystkim Polakom uznają Madonnę z Ostrej Bramy. To jedyny symbol ze sfery ikonograficznej, który jest częściej wymieniany w grupie porównawczej niż zasadniczej. Warto zwrócić uwagę, że obrazami, które większa grupa badanych wiąże z polsnością są wyłącznie dzieła Jana Matejki lub obrazy religijne. Zdecydowanie dominują zabytkowe budowle. Zapewne w przypadku dużej części badanych jest to efekt ich podróży po Polsce. W sferze zabytków za typowe dla kultury polskiej uznawane są budowle w Krakowie i Warszawie. Najczęściej wymieniany jest Wawel, który przez trzecią część mieszkańców Grodzieńszczyzny uważany jest za zabytek, który zna każdy Polak. Zaś według zamieszkujących Białoruś Polaków najbardziej reprezentatywnym dla polskości obrazem jest obraz Matki Bożej Częstochowskiej.

W dziedzinie muzyki zgodnie z przewidywaniami, z polskością najczęściej kojarzy się badany hymn (28,6%). Częstotliwość pojawiania się MAZURKA DĄBROWSKIEGO w wypowiedziach studentów i pozostałych badanych osób była prawie identyczna (29,6% i 28,2%). Następne w kolejności były ROTA Feliksa Nowowiejskiego (15,3%), POLONEZ POŻEGNANIE OJCZYZNY Michała Kleofasa Ogińskiego (14,3%) oraz popularna pieśń HEJ SOKOŁY (12,6%). Co dziesiąty badany (10,1%) odpowiadał ogólnie, że z polskością kojarzy mu się muzyka Fryderyka Chopina. Nieliczni wymieniali jego koncerty lub mazurki. Na dalszych miejscach znalazły się popularne piosenki lub pieśni takie jak O MÓJ ROZMARYNIE oraz SZŁA DZIEWECZKA DO LASECZKA.

Tabela 30. Utwory muzyczne, które badani uważają za charakterystyczne dla kultury polskiej („Jakie piosenki, pieśni lub utwory muzyki poważnej najbardziej kojarzą się Pani/panu z kulturą polską?”). Tabela zawiera liczebność i odsetek osób wymieniających określone utwory muzyczne.

	Grupa zasadnicza (studenci)		Grupa porównawcza		Razem	
	Liczebność	%	Liczebność	%	Liczebność	%
Mazurek Dąbrowskiego	59	29,6%	85	28,2%	144	28,6%
Rota	27	13,6%	51	16,9%	78	15,3%
Polonez Ogińskiego	33	16,6%	36	12,0%	69	14,3%
Hej, sokoły...	32	16,1%	27	9,0%	59	12,6%
Muzyka Chopina	25	12,6%	25	8,3%	50	10,1%
Polskie kwiaty	24	12,1%	14	4,6%	38	8,4%
O mój rozmarynie	5	2,5%	31	10,3%	36	6,4%
Szła dziewczeczka...	13	6,5%	15	4,7%	28	5,6%
Bogurodzica	10	5,0%	11	3,7%	21	4,4%
Muzyka Moniuszki	9	4,5%	1	0,3%	10	2,4%
Marsz Polonia	7	3,5%	2	0,7%	9	2,1%

(*) Uwaga: odsetki nie sumują się do 100% ponieważ możliwe było wymienianie więcej niż jednego dzieła bądź zabytku

Pieśń O MÓJ ROZMARYNIE jako typową dla kultury polskiej czterokrotnie częściej niż studenci (10,3% wobec 2,5%) wymieniają osoby należące do grupy porównawczej. Podobnie w grupie porównawczej częściej z polskością kojarzone są koledy i ROTA. Natomiast studenci częściej niż pozostali badani za charakterystyczne dla kultury polskiej utwory muzyczne uznają dzieła muzyki poważnej – Fryderyka Chopina czy Stanisława Moniuszki. Obok tradycyjnych pieśni w ostatnim czasie dużą popularność zdobywa pieśń POLSKIE KWIATY. Warto zwrócić uwagę, że wśród studentów jest ona zdecydowanie częściej wymieniana jako typowa dla kultury polskiej, niż tak popularne pieśni, jak O MÓJ ROZMARYNIE czy SZŁA DZIEWECZKA DO LASECZKA. Pieśń ta jest chętnie wykonywana podczas różnego rodzaju spotkań i imprez. Przykładem może być relacja poświęcona wieczornicy pamięci Michała Kleofasa Ogińskiego. Jej autorka pisze: „Wspólnie śpiewaliśmy ulubione polskie piosenki m.in. POLSKIE KWIATY, JAK

DLUGO W NASZYM SERCU”⁷. POLSKIE KWIATY zabrzmiały także podczas Artystycznych Spotkań Grodno-Białystok⁸.

Czy częstotliwość wymieniania określonych wytworów jako charakterystycznych dla polskiej kultury zbiega się z ich znaczeniem interakcyjnym? Aby odpowiedzieć na to pytanie musimy przyjrzeć się wynikom z tej części testu kompetencji kulturowych, który obejmował tytuły dzieł. Większość tytułów dotyczyła dzieł literackich zarówno prozatorskich jak i poezji. Literatura i treści z nią związane stanowią zasadniczą część kształcenia kulturowego w programach szkolnych. Także w przekazach rodzinnych w zakresie tzw. kultury wysokiej dominuje literatura, nierzadko poezja. Stąd w części obejmującej tytuły dzieł znalazły się zarówno utwory popularne takie jak OGNIEM I MIECZEM i QUO VADIS H. Sienkiewicza czy LOKOMOTYWA J. Tuwima i POWRÓT TATY A. Mickiewicza jak i te, które są typowe dla kulturyzacji szkolnej, np. BOGURODZICA, DZIADY A. Mickiewicza, WESELE S. Wyspiańskiego czy wreszcie TANGO S. Mrożka. Szczególne miejsce zajmuje NAD NIEMNEM, które dla Grodzieńszczyzny jest utworem nie tylko z zakresu wielkiego kanonu polskiej literatury, ale przede wszystkim dotyka „małej ojczyzny”, podgrodzieńskiej okolicy.

Poza literaturą w zestawie znalazły się tytuły dzieł filmowych: SAMI SWOI S. Chęcińskiego oraz CZŁOWIEK Z ŻELAZA A. Wajdy. Chociaż film był reprezentowany szerzej, gdyż wielu badanych tytuły-symbolo kojarzyło właśnie z filmowymi adaptacjami dzieł literackich. Tak było zwłaszcza w przypadku OGNIEM I MIECZEM, PANA TADEUSZA i ZEMSTY. Rzadziej dotyczyło to wcześniejszych ekranizacji WESELA, CHŁOPÓW i NAD NIEMNEM. W tym kontekście bardzo charakterystyczne są krótkie wypowiedzi badanych uzyskane podczas wywiadów, a związane z opisywaniem kontaktów z dziełami literackimi za pośrednictwem telewizji. DZIADY napisał Mickiewicz. Oglądaliśmy w telewizorze” mówił ojciec jednej ze studentek, (54 lata, Grodno) [492]. Inna wypowiedź wprost wskazuje na kontakt z dziełem literackim poprzez jego ekranizację: „Nie czytała za bardzo, tylko słyszała i później oglądała filmy OGNIEM I MIECZEM i POTOP. A tak nie powiem, nie czytała” (matka studentki, 41 lat, Grodno) [467]. Muzyka była reprezentowana w teście przez tytuł opery Stanisława Moniuszki STRASZNY DWÓR, pieśń O MÓJ ROZMARYNIE oraz w pewnej części BOGURODZICĘ, zaś malarstwo przez dwa obrazy Jana Matejki BITWA POD GRUNWALDEM oraz HOŁD PRUSKI.

Jeżeli przeanalizujemy rozpoznawalność, czyli odsetek prawidłowych skojarzeń to okaże się, że przeciętna rozpoznawalność nazwisk dzieł jest znacząco niższa niż rozpoznawalność nazwisk twórców. Zdecydowanie najwyższy wskaźnik rozpoznawalności dotyczy PANA TADEUSZA (91,1%). Jednak współcześnie utwór ten znajduje drogę do świadomości badanych głównie poprzez kulturalizację szkolną, bądź przez kanały charakterystyczne dla kultury masowej, głównie kino. Duża część badanych studentów oglądała ekranizację epepei narodowej podczas zjazdów organizowanych w Polsce. Około 3/4 studentów poprawnie kojarzy utwory H. Sienkiewicza: OGNIEM I MIECZEM

⁷ M. Kisielewa, *Nasza pamięć, nasza duma*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 45.

⁸ I. Kulikowska, *Odwieczna więź, Grodno-Białystok*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 47.

(78,4%) oraz QUO VADIS (73,9%), czy E. Orzeszkowej – NAD NIEMNEM (74,4%). Dzieła te zdecydowanie różnią się poziomem rozpoznawalności od pozostałych. Następną nieliczną grupę stanowią utwory, które budzą prawidłowe skojarzenia już tylko u co drugiego badanego studenta. Należą do nich: DZIADY A. Mickiewicza (56,8%), BITWA POD GRUNWALDEM J. Matejki (55,3%), BOGURODZICA (48,7%) i O MÓJ ROZMARYNIE (48,2%). BOGURODZICA i DZIADY to ewidentny wpływ edukacji szkolnej. Nieco podobnie jest z dziełem J. Matejki, chociaż tutaj część badanych podkreśla, że mogła oglądać obraz podczas zwiedzania Polski. Zaskakuje stosunkowo niska rozpoznawalność popularnej pieśni O MÓJ ROZMARYNIE, którą D. Frasunkiewicz zalicza do najchętniej śpiewanych i co najważniejsze, znanych z tradycji rodzinnych⁹. Jednak warto zwrócić uwagę, że tylko ta właśnie pieśń, obok BOGURODZICY koreluje z identyfikacją z polskością. Jako przyczynę spadku znaczenia interakcyjnego pieśni, najczęściej badani wymieniają zmianę stylu życia i obyczajów, w tym zwłaszcza stopniowe zanikanie tradycji wspólnego śpiewania. Tak komentuje to babcia jednej ze studentek: „Jak ja pamiętam, to rodzice trzymali się dobrze. Do kościoła chodzili i nas prowadzali małych i sami chodzili. Ojciec zawsze każdą niedzielę pamiętam, że obrządzi się tam, konia popatrzy jak na wsi, ale śpiewał w domu, pamiętam dobrze. No a jak przyjdzie już zima, choinka podejdzie, to zbierali się wieczorami – śpiewali wszystkie, i dzieci, i sami rodzice. Teraz tego nie ma. Wiem, że teraz tak po domach zbierać się, nie ma tego. Nie zbierają się rodziny, nie śpiewają. A wtedy jeszcze tak dobrze było, śpiewali” (74 lata, Małachowicze, profil identyfikacyjny z wycofaną sferą euro-globalną) [474].

Jeżeli bliżej przyjrzymy się współczynnikom korelacji, to również okaże się, że prawidłowe kojarzenie dzieł w jeszcze mniejszym stopniu niż to było w przypadku nazwisk wiąże się z samą identyfikacją z polskością. Z polską tożsamością kulturową względnie najsilniej koreluje prawidłowe kojarzenie Mickiewiczowskich DZIADÓW (0,36), a następnie ZEMSTY A. Fredry (0,28), BOGURODZICY (0,27) oraz pieśni O MÓJ ROZMARYNIE (0,27). Pozycja dramatu A. Mickiewicza zapewne wynika z miejsca, jakie zajmuje on w szkolnym programie kształcenia literackiego. Trochę inaczej jest w przypadku komedii Fredry. Na jej miejsce – zwłaszcza w świadomości studentów – wpływa bez wątpienia zrealizowana ostatnio adaptacja filmowa. Rozpoznawalność utworu jest stosunkowo niska, prawidłowo kojarzy ją niespełna co trzeci badany student (29,1%). Jednak prawidłowe skojarzenia częściej mają miejsce wtedy, gdy badany wyraźnie identyfikuje się z polskością i dysponuje przynajmniej przeciętnymi kompetencjami kulturowymi. BOGURODZICA, DZIADY i ZEMSTA należą także do symboli będących najlepszymi wskaźnikami kompetencji kulturowych w obrębie kultury polskiej.

Kiedy przejdziemy do najważniejszego z analizowanych wskaźników, to okaże się, że największe znaczenie interakcyjne mają powieść Elizy Orzeszkowej NAD NIEMNEM (0,29) oraz DZIADY Adama Mickiewicza (0,28). Nie dziwi rezultat w przypadku dzieła

⁹ D. Frasunkiewicz, *Świadomość Polaków na Białorusi a kształt repertuaru muzycznego*, [w:] *Dziełnictwo europejskie a polska kultura muzyczna w dobie przemian*, A. Czekanowska (red.), Musica Iagellonica, Kraków 1995.

Tabela 31. Znaczenie interakcyjne symboli w postaci tytułów kanonicznych dzieł polskiej kultury w grupie studentów

Utworki wykorzystane w teście kompetencji kulturowych	Korelacja z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej ($k > 1, P > 3, P > B$) $N = 199$		Korelacja z identyfikacją z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” $N = 199$		Korelacja z kompetencjami kulturowymi (współczynnik inderkacyjny) – A –		Odsetek praktykujących (rozpozna-walność) – B –	Współczynnik znaczenia interakcyjnego A * B
	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwa stronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwa stronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwa stronna)		
Nad Niemnem	0,227	0,001 (**)	0,033	0,641	0,395	0,000 (**)	74,37%	0,29
Dziady	0,358	0,000 (**)	0,081	0,253	0,486	0,000 (**)	56,78%	0,28
Bogurodzica	0,268	0,000 (**)	0,146	0,040 (*)	0,504	0,000 (**)	48,74%	0,25
Quo vadis	0,243	0,001 (**)	0,073	0,308	0,314	0,000 (**)	73,87%	0,23
Bitwa pod Grunwaldem	0,245	0,000 (**)	0,046	0,520	0,385	0,000 (**)	55,28%	0,21
Ogniem i mieczem	0,175	0,013 (*)	0,092	0,199	0,243	0,001 (**)	78,39%	0,19
Pan Tadeusz	0,223	0,001 (**)	0,121	0,089	0,161	0,000 (**)	91,11%	0,15
O mój rozmarynie...	0,268	0,000 (**)	0,213	0,003 (**)	0,265	0,000 (**)	48,24%	0,13
Zemsta	0,279	0,000 (**)	0,054	0,450	0,443	0,000 (**)	29,15%	0,13
Sami swoi	0,233	0,001 (**)	0,039	0,585	0,347	0,000 (**)	32,16%	0,11
Lokomotywa	0,287	0,000 (**)	0,120	0,092	0,350	0,000 (**)	26,13%	0,09
Chłopi	0,104	0,144	-0,041	0,566	0,226	0,001 (**)	34,67%	0,08
Wesele	0,100	0,159	-0,055	0,443	0,293	0,000 (**)	27,64%	0,08
Hold pruski	0,267	0,000 (**)	0,091	0,202	0,410	0,000 (**)	19,10%	0,08
Powrót taty	0,159	0,025 (*)	0,073	0,303	0,260	0,000 (**)	28,64%	0,07
Straszny dwór	0,108	0,129	0,070	0,327	0,298	0,000 (**)	13,57%	0,04
Człowiek z żelaza	0,076	0,287	0,112	0,115	0,138	0,051 (*)	11,06%	0,02
Tango	0,042	0,557	0,006	0,932	0,180	0,011 (*)	6,53%	0,01
Bociany	0,040	0,575	0,046	0,523	0,037	0,609	5,03%	0,00

(**) Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie) (*) Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Orzeszkowej, które tak mocno wrosnięte jest w ziemię grodzieńską. Jeden z badanych jest nawet spokrewniony z pisarką, o czym z dumą wspomina zarówno on, jak i inni członkowie jego rodziny¹⁰. Bohatyrowicze są miejscem licznych spotkań, organizowanych przez Polaków z całego regionu. W Grodnie znajduje się muzeum pisarki, jej nazwiskiem nazwana została główna ulica miasta. W mieście nad Niemnem Orzeszkowa jest pochowana. Stąd pamięć o pisarce trwa w świadomości Polaków mieszkających w Grodnie głównie poprzez jej związki z miastem i ślady, które po tychże związkach pozostały. Co istotne, pamięć ta dotyczy w jednakowym stopniu reprezentantów różnych pokoleń.

Zupełnie inaczej jest w przypadku *DZIADÓW*. Tutaj zdecydowaną rolę odgrywa edukacja instytucjonalna. Dramat Mickiewicza praktycznie nie istnieje w świadomości rodziców i dziadków badanych studentów. Można tu jedynie spotkać pierwotne skojarzenia z samym „obrzędem dziadów”. Także Bogurodzica znana jest badanym studentom jedynie ze szkoły. W przypadku *QUO VADIS* czy *OGNIEM I MIECZEM* znaczenie interakcyjne związane jest przede wszystkim z popularnością utworu, czytanego zresztą – jak i inne utwory Sienkiewicza – tak po polsku jak i po rosyjsku. Niewątpliwie – także w tym przypadku – dużą rolę odegrały stosunkowo niedawno zrealizowane ekranizacje. Szóstkę dzieł o największym znaczeniu interakcyjnym uzupełnia obraz Jana Matejki *BITWA POD GRUNWALDEM*. Był to jedyny utwór z czołówki, niezwiązany z literaturą. Choć niewątpliwie dużą rolę w lokowaniu określonych tytułów dzieł literackich w uniwersum symbolicznym badanych mają ich ekranizacje, to warto zauważyć, że typowe obrazy filmowe jak komedia Sylwestra Chęcińskiego *SAMI SWOI* czy *CZŁOWIEK Z ŻELAZA* Andrzeja Wajdy cechują się niskim znaczeniem interakcyjnym. Zaskakuje zwłaszcza niewielkie znaczenie interakcyjne filmu *SAMI SWOI* tak popularnego i często oglądanego w Polsce.

2.5.3. Postacie historyczne i daty jako kryterialne symbole kultury polskiej

Poza autorami i ich wytworami w badaniu kompetencji kulturowych wykorzystano także inne symbole. Większość z nich wiąże się z treścią kanonicznych utworów literackich (postacie literackie) oraz historią (wybitne postacie historyczne i wybrane daty). Kilka dotyczy tradycji w wymiarze etnograficznym (24 grudnia, 1 kwietnia) oraz kultury masowej (Kargul i Pawlak). Prawidłowe skojarzenia z symbolami związanymi z treścią wytworów kulturowych dawały podstawy do wnioskowania o nieco głębszej – niż w przypadku nazwisk autorów i tytułów dzieł – znajomości kanonicznych atrybutów polskiej kultury.

Okazało się, że identyfikacja z polskością zbiega się z rozpoznawaniem tylko dwu symboli, ale jakże charakterystycznych: nazwiska Papieża Jana Pawła II oraz głównych

¹⁰ Relacja znajduje się w opisie transmisji kulturowej w rodzinie S.

bohaterów pierwszej części filmowej trylogii Sylwestra Chęcińskiego – obrazu SAMI SWOI. Karol Wojtyła kojarzony jest prawidłowo, głównie dzięki zaangażowaniu religijnemu badanych. Wielokrotnie wcześniej podkreślano jaki miejsce zajmuje wymiar religijny w społecznych autoidentyfikacjach mieszkających na Białorusi Polaków. Wynik uzyskany w przypadku nazwiska Karola Wojtyły tylko to potwierdza.

Nieco inaczej jest z drugim symbolem. Nazwiska bohaterów popularnego filmu SAMI SWOI nie są bardziej znane Polakom mieszkającym na Białorusi niż sam tytuł filmu. Poziom rozpoznawalności jest bardzo zbliżony 28,6% – nazwiska, 32,2% – tytuł filmu. Jednak tylko poprawne skojarzenia z nazwiskami wiążą się z siłą identyfikacji z polskością. Co prawda korelacja jest bardzo słaba, niemniej statystycznie istotna. Można więc powiedzieć, że im silniejsza identyfikacja z polskością tym większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się poprawnego kojarzenia nazwiska Papieża–Polaka, ale także duetu głównych bohaterów komediowej trylogii Chęcińskiego. W przypadku pozostałych analizowanych symboli takiej zależności nie stwierdzono. Podobnie jak w poprzednich tabelach dotyczących nazwisk twórców i tytułów dzieł korelacja prawidłowego kojarzenia symboli najrzadziej wiąże się z natężeniem identyfikacji badanych z polskością.

Nazwisko Papieża należy także do tych symboli, które w największym stopniu wskazują na wysokie kompetencje kulturowe ($\rho=0,55$). Do takich symboli w analizowanej właśnie grupie zaliczyć można także: Bolesława Chrobrego ($\rho=0,54$), datę Chrztu Polski – rok 966 ($\rho=0,45$) oraz dzień 1 kwietnia czyli prima aprilis ($\rho=0,43$). Prawidłowe skojarzenia z nazwiskami Karola Wojtyły i Bolesława Chrobrego najczęściej współwystępują z polską tożsamością kulturową. Nic więc dziwnego, że w sytuacji stosunkowo wysokiej rozpoznawalności (Karol Wojtyła – 66,3%, Bolesław Chrobry – 62,3%) obydwie symbole cechuje zdecydowanie najwyższy współczynnik znaczenia interakcyjnego. O ile nie zaskakuje wynik dotyczący nazwiska Papieża, o tyle rezultat osiągnięty przy pierwszym polskim królu jest dużą niespodzianką. Spodziewano się, że większe znaczenie będzie miał Stefan Batory, który był silnie związany z Grodnem. Do dziś wiele zabytków wiąże się z obecnością Batorego w grodzie nad Niemnem. O mniejszym znaczeniu interakcyjnym Batorego – przy prawie identycznej rozpoznawalności – zdecydował współczynnik indykacyjny.

Prawidłowe kojarzenie pierwszego polskiego króla znacznie silniej wskazuje na wysokie kompetencje kulturowe niż jednego z pierwszych królów elekcyjnych. Trudno nie odnieść wrażenia, że także tutaj mamy do czynienia z efektem oddziaływania instytucjonalnej edukacji, która, niestety, w niewielkim stopniu uwzględnia regionalny kontekst prezentowanych treści. Natomiast wymiar regionalny niewątpliwie odgrywał dużą rolę w miejscu jakie w świadomości badanych zajął Anzelm Bohatyrowicz z NAD NIEMNEM. Powieść Elizy Orzeszkowej i postać autorki jest jednym z najważniejszych atrybutów polskości z dziedziny kultury symbolicznej, do których nawiązują mieszkający na Grodzieńszczyźnie Polacy. Bohatyrowicza cechuje drugi co do wielkości poziom rozpoznawalności. Prawidłowe skojarzenia z bohaterem powieści stwierdzono aż u $\frac{3}{4}$ badanych (75,8%). Pod tym względem ustępuje on tylko częstotliwości prawidłowych

Tabela 32. Znaczenie interakcyjne wybranych kryteriów symboli (postacie historyczne, literackie i daty)

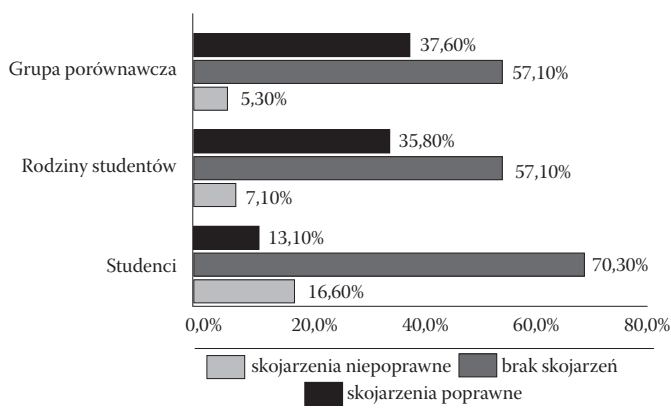
Postacie i daty wykorzystane w teście kompetencji kulturowych	Korelacja z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej ($k > 1, p > 3, p > = B$) N=199		Korelacja z identyfikacją z polskością – „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” N=199		Korelacja z kompetencjami kulturowymi (współczynnik interakcyjny) – A -		Odszetk prawidlowych skojarzeń (rozpoznawalność) – B -	Współczynnik znaczenia interakcyjnego A * B
	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)		
Karol Wojtyła	0,380	0,000 (**)	0,182	0,011 (*)	0,552	0,000 (**)	66,3%	0,37
Bolesław Chrobry	0,376	0,000 (**)	0,089	0,212	0,539	0,000 (**)	62,3%	0,34
Anzelm Bohatyrowicz	0,138	0,052	-0,024	0,742	0,360	0,000 (**)	75,9%	0,27
1 kwietnia	0,335	0,000 (**)	0,104	0,145	0,427	0,000 (**)	63,3%	0,27
Stefan Batory	0,220	0,002 (**)	0,086	0,230	0,360	0,000 (**)	61,3%	0,22
24 grudnia	0,172	0,015 (*)	0,038	0,594	0,265	0,000 (**)	80,4%	0,21
3 maja	0,257	0,000 (**)	0,102	0,153	0,356	0,000 (**)	54,8%	0,20
rok 966	0,298	0,000 (**)	0,052	0,468	0,451	0,000 (**)	45,2%	0,20
rok 1410	0,203	0,004 (**)	0,020	0,775	0,375	0,000 (**)	52,3%	0,20
Tadeusz Kościuszko	0,251	0,000 (**)	0,045	0,530	0,310	0,000 (**)	60,3%	0,19
Józef Piłsudski	0,220	0,002 (**)	0,109	0,126	0,389	0,000 (**)	37,2%	0,14
Kargul i Pawlak	0,263	0,000 (**)	0,181	0,012 (*)	0,374	0,000 (**)	28,6%	0,11
Jacek Sopolica	0,076	0,288	-0,078	0,273	0,386	0,000 (**)	29,1%	0,11
rok 1795	0,241	0,001 (**)	0,080	0,262	0,335	0,000 (**)	34,2%	0,11
Barbara Radziwiłłówna	0,005	0,941	-0,086	0,227	0,157	0,026 (*)	35,2%	0,06
Antoni Tyzenhauz	0,082	0,251	0,104	0,146	0,281	0,000 (**)	20,7%	0,06
rok 1918	0,180	0,011 (*)	0,048	0,504	0,305	0,000 (**)	19,6%	0,06
1 września	0,029	0,681	-0,097	0,174	0,219	0,002 (**)	23,1%	0,05
Paweł i Gawęł	0,114	0,109	0,119	0,095	0,123	0,085	26,8%	0,03
Władysław Sikorski	0,041	0,564	0,000	1,000	0,207	0,003 (**)	13,1%	0,03
rok 1569	0,102	0,151	0,083	0,244	0,181	0,011 (*)	18,6%	0,03
17 września	0,104	0,144	0,096	0,179	0,201	0,004 (*)	14,6%	0,03
rok 1921	0,028	0,694	-0,047	0,510	0,189	0,011 (*)	10,1%	0,02
Andrzej Kmicic	-0,037	0,602	-0,070	0,324	-0,017	0,808	16,6%	0,00

(**) Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); (*) Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

skojarzeń z datą 24 grudnia (80,4%). Wziąwszy pod uwagę, że Wigilia jest absolutnie podstawowym symbolem związanym z polskością, rozpoznawalność postaci Bohatrowicza należy uznać za nadspodziewanie wysoką. Nazwisko Papieża Jana Pawła II pod względem częstotliwości prawidłowych skojarzeń znalazło się dopiero na 3 miejscu (66,3%).

Poza już wymienionymi, duże znaczenie interakcyjne posiadają: postacie króla Stefana Batorego (0,22) i Tadeusza Kościuszki (0,19), a także daty: 3 maja, rok 966 i rok 1410. Przy czym, znaczenie to wynika przede wszystkim z wysokiego współczynnika indukcyjnego. Zwłaszcza prawidłowe skojarzenia z datą Chrztu Polski korelują z wysokimi kompetencjami kulturowymi w ogóle ($\rho=0,45$). Pod tym względem wyprzedzają ten symbol (datę – rok 966) tylko dwa inne symbole w postaci nazwisk – Karol Wojtyła ($\rho=0,55$) i Bolesław Chrobry ($\rho=0,54$).

Wykres 24. Skojarzenia badanych z datą 17 września



Charakterystyczną datą dla Grodzieńszczyzny jest dzień 17 września. Przez całe powojenne dziesięciolecie był obchodzony oficjalnie jako dzień zjednoczenia Białorusi. W Grodnie jedna z ulic w centrum miasta nosi nazwę 17 września. Paradoksalnie u zbiegu ulic 17 września i Dzierżyńskiego mieści się siedziba Związku Polaków na Białorusi. Jednak ten tak tragiczny dla Polaków dzień jedynie u niewielkiej części badanych budzi jakiegokolwiek skojarzenia. Niestety najczęściej dotyczy to studentów. Data 17 września w grupie studentów ma bardzo niski współczynnik znaczenia interakcyjnego. Poprawne skojarzenia związane z wkroczeniem Armii Czerwonej na wschodnie terytoria Rzeczypospolitej były prawie trzykrotnie rzadsze wśród studentów (13,1%) niż wśród pozostałych badanych (35,8-37,6%). Generalnie wiedza związana z wrześniem 1939 roku zdecydowanie częściej występuje u osób starszych niż młodszych. Wyjątek stanowią uczniowie szkoły z polskim językiem nauczania. Tutaj co trzeci badany (32,0%) wiąże datę 17 września z agresją Związku Radzieckiego na Drugą Rzeczpospolitą. Starsze osoby często przechowują w pamięci wydarzenia tamtych dni. Oto jak relacjonuje je charakteryzująca się wyrównanym profilem identyfikacyjnym i wysokimi kompeten-

cjami kulturowymi 73-letnia mieszkanka Poczobutów, której córka i wnuczka studiowały na Uniwersytecie w Białymstoku: „17 września to dobrze pamiętam. Bolszewicy wkroczyli tu do nas i wbili nam nóż w plecy, jak to się mówiło. To było straszne. Pamiętam, (...) konie były zaprzężone, zaczęli młócić kieratem. (...) No i dość, że stali, zatrzymali się. No i mówią – Odleje idut [niezrozumiale] na Poczobuty. A to była częściowo prawosławna taka wieś, białoruska. No dość, że nasi mężczyźni zbroili się w widły, w kije i poszli na most. (...) Tamci do mostu doszli, czy nie doszli, nie wiem. Na szlachtę szli, szlacheckie okolice znaczy. To już nie była wieś, ale okolica nazywała się. No i na szlachtę szli, no dość że nie doszli, [bo] ta szlachta uzbroiła się w orężu swoim pamiętam. (...) Tak z opowiadania pamiętam”[488].

Jeżeli chodzi o studentów, to kilkoro kojarzy datę 17 września ogólnie z rokiem 1939. Jednak większość kładzie nacisk na terminy agresja lub okupacja, wskazując agresora i teren: „agresja radziecka na Polskę, 1939” „agresja bolszewicka”, „okupacja Kresów”, „wojska rosyjskie zaczęły okupację Polski”, „okupacja Polski Niemcami i Związkiem Radzieckim”, „napad ZSRR na Polskę”. Czasami studenci poprawnie kojarzący datę posługują się terminami wkroczenie lub wejście: „wkroczenie sowieckich wojsk”, „dzień wejścia Rosjan”, „wojska radzieckie przekroczyły granice Polski”, „wkroczenie bolszewików do Polski”, „przyjście bolszewików na polskie ziemie”. Inni podkreślają, że wraz z 17 września rozpoczął się kolejny rozbiór Polski: „IV podział Polski”, „rozbiór RP przez Armię Czerwoną”, czy też że: „Polska straciła wschodnie tereny”. Jeden z badanych studentów określa datę 17 września jako „koniec wolności”. To skojarzenie było jednym z czterech mniej typowych. 19-letnia z Baranowicz o profilu identyfikacyjnym narodowo-religijnym dzień rozpoczęcia agresji sowieckiej na Polskę kojarzy z Katyniem. Niektórzy z badanych używając określenia „bolszewickie święto wyzwolenia kresów” [101] nawiązują do kontekstu, w jakim data 17 września była i jest przywoływana w oficjalnej historiografii rosyjskiej i białoruskiej. Inni dosyć enigmatycznie podają krótkie skojarzenie „sowieci” [148]. Stosunkowo liczna grupa badanych wymienia skojarzenia zgodne z oficjalną, państwową interpretacją wydarzeń września 1939 roku. Dla nich data 17 września wiąże się z Dniem Zjednoczenia Białorusi [9], Dniem Niepodległości [80] czy po prostu świętem państwowym [132, 147]. Tak jak w przypadkach innych symboli, części badanych data ta nasuwa skojarzenie jedynie z nazwą ulicy [72,182].

Badanych pytano także „z jakich postaci historycznych mieszkający na Grodzieńszczyźnie Polacy mogą być szczególnie dumni?” Najczęściej wymieniane przez nich postacie to pisarze Eliza Orzeszkowa – 46,0% i Adam Mickiewicz – 43,0%. Prawie co piąty badany (18,2%) uważa, że powody do dumy może Polakom przynosić król Stefan Batory. Nie stanowi to zaskoczenia z przyczyny – jak to już podkreślano – silnego związku króla z Grodnem. Na postać króla wskazują znacznie częściej studenci niż pozostali badani. Podobnie jest z Tadeuszem Kościuszką, który zamyka grupę czterech postaci historycznych wymienianych przez więcej niż 10% badanych.

Tabela 33. Odpowiedzi badanych na pytanie: „Z jakich postaci mieszkający na Grodzieńszczyźnie Polacy mogą być szczególnie dumni?”

	Grupa zasadnicza – studenci		Grupa porównawcza		Razem	
	Liczebność	%	Liczebność	%	Liczebność	%
Eliza Orzeszkowa	107	53,8%	123	40,9%	230	46,0%
Adam Mickiewicz	77	38,7%	138	45,8%	215	43,0%
Stefan Batory	48	24,1%	43	14,3%	91	18,2%
Tadeusz Kościuszko	34	17,1%	23	7,6%	57	11,4%
Jan Paweł II	1	0,5%	26	8,6%	27	5,4%
Michał Kleofas Ogiński	4	2,0%	18	6,0%	22	4,4%
Józef Piłsudski	12	6,0%	9	3,0%	21	4,2%
Antoni Tyzenhauz	7	3,5%	10	3,3%	17	3,4%
Henryk Sienkiewicz	9	4,5%	5	1,7%	14	2,8%
Czesław Niemen	5	2,5%	6	2,0%	11	2,2%
Stanisław August Poniatowski	6	3,0%	3	1,0%	9	1,8%
Maksymilian Kolbe	4	2,0%	4	1,3%	8	1,6%
Stanisław Moniuszko	5	2,5%	2	0,7%	7	1,4%

(*) Uwaga: Odsetki nie sumują się do 100% ponieważ możliwe było zgłaszanie wielu osób

Drugą grupę postaci, które wymieniane były znacznie rzadziej, rozpoczyna Jan Paweł II. Warto jednak zauważyć, że dotyczy to prawie wyłącznie badanych z grupy porównawczej. Postać Papieża jako „postaci historycznej”, z której Polacy mieszkający na Grodzieńszczyźnie mogą być szczególnie dumni pojawia się w wypowiedzi tylko jednego studenta. Studenci nieznacznie częściej niż pozostali badani wymieniają nazwiska wielkich polskich przywódców (Tadeusz Kościuszko, Józef Piłsudski) oraz – poza Adamem Mickiewiczem – twórców kultury (Eliza Orzeszkowa, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Moniuszko). Inaczej jest w przypadku postaci Michała Kleofasa Ogińskiego, który jako powód do dumy wymieniany jest częściej przez osoby niestudiujące. Z rzadka w wypowiedziach pojawiają się nazwiska osób pochodzących z Grodzieńszczyzny (Czesław Niemen), bądź z nią silnie związanych (Antoni Tyzenhauz).

2.5.4. Incipity jako kryterialne symbole kultury polskiej

Ostatnim zastosowanym obszarem, z którego czerpano symbole do badania polskiej tożsamości kulturowej były incipity kanonicznych dla kultury polskiej tekstów literackich: wierszy, tekstów pieśni oraz przysłów. Właśnie te drobne fragmenty tekstów stanowiące początki większych całości tworzą znaczącą symboliczną przestrzeń interakcyjną. To właśnie one mają szczególną moc kreowania afektywnej wspólnoty opartej na wywoływaniu emocji związanych z wartościami, których dotyczą. Niekiedy to właśnie początki wierszy, przysłów i pieśni stanowią przejaw szczątkowej etniczności

w sytuacji intensywnych procesów akulturacyjnych. Zjawisko to dotyczy nie tylko kulturowych peryferii. Uzyskane rezultaty prezentuje tabela 34.

W pierwszym rzędzie zauważamy, że w tej kategorii stwierdzono najwięcej istotnych statystycznie korelacji uwzględnionych w badaniu symboli z natężeniem identyfikacji z polskością. Można więc stwierdzić, że im silniejsza identyfikacja z polskością tym większe prawdopodobieństwo znajomości incipitów kanonicznych polskich tekstów. Zależność ta w największym stopniu dotyczy takich utworów jak: KATECHIZM MŁODEGO POLAKA Władysława Bełzy, ROTA Marii Konopnickiej oraz pieśni religijne: BÓG SIĘ RODZI, MOC TRUCHLEJE, WŚRÓD NOCNEJ CISZY, GDY SIĘ CHRYSZTUS RODZI, KTO SIĘ W OPIEKĘ PODA PANU SWEMU, ale także pieśni o tematyce świeckiej O MÓJ ROZMARYNIE ROZWIJAJ SIĘ I ROZKWITAŁY PĄKI BIAŁYCH RÓŻ. Z natężeniem identyfikacji z polskością koreluje też znajomość przysłów takich jak: „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”, „Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść”, oraz „Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”.

Najwyższą moc indykacyjną, czyli moc wskazywania na wysokie kompetencje kulturowe mają ROTA Marii Konopnickiej ($\rho=0,43$), INWOKACJA do PANA TADEUSZA Adama Mickiewicza ($\rho=0,36$) oraz pieśń O MÓJ ROZMARYNIE ($\rho=0,39$). Dopiero za nimi lokują się najpopularniejsze przysłowia i kolędy. Zupełnie inaczej było w przypadku rozpoznawalności. Tutaj prawidłowe zakończenie najczęściej stwierdzano w przypadku przysłowia „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje” (93,9%). Był to jeden z najwyższych rezultatów w całym teście, w odniesieniu do wszystkich uwzględnianych typów symboli. Lepiej kojarzono tylko nazwisko Adama Mickiewicza (97,5%).

Zgodnie z oczekiwaniem, bardzo wysoki odsetek prawidłowych skojarzeń (82,9%) dotyczy także wiersza Władysława Bełzy zaczynającego się od słów „Kto ty jesteś? Polak mały” z KATECHIZMU MŁODEGO POLAKA. Właśnie ów tekst lwowskiego poety wraz z niepisany hymnem Polaków na Białorusi ROTĄ cechuje największe znaczenie interakcyjne. Godne podkreślenia rezultaty osiągnięto także w odniesieniu do przysłów „Kto się lubi, ten się czubi” czy „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”, kolędy z tekstem Franciszka Karpińskiego „Bóg się rodzi, moc truchleje” oraz INWOKACJI do PANA TADEUSZA Adama Mickiewicza. Pieśń „Za Niemen, hen precz” mimo stosunkowo wysokiego współczynnika indykacji ma znikome znaczenie interakcyjne z powodu bardzo niskiej rozpoznawalności. Pierwsze słowa pieśni potrafi przytoczyć zaledwie co dziesiąty badany student (9,6%). Zupełnie odwrotna sytuacja występuje w przypadku pieśni z tekstem Franciszka Karpińskiego „Wszystkie nasze dzienne sprawy”. Tutaj rozpoznawalność jest stosunkowo wysoka. Pierwsze słowa pieśni prawidłowo podaje co czwarty badany (24,6%), ale jej znajomość nie koreluje z całością kompetencji kulturowych w obrębie polskiej kultury.

Warto zwrócić uwagę, że spośród uwzględnianych incipitów najsilniejszy związek z natężeniem identyfikacji z polskością stwierdzono w przypadku pieśni. Potwierdza to znaczenie tego elementu kultury symbolicznej w trwaniu poczucia polskości. Z deklarowanym natężeniem czucia się Polakiem najsilniej koreluje znajomość początkowych wersów takich pieśni jak ROTA z tekstem Marii Konopnickiej oraz kolędy „Bóg się

Tabela 34. Znaczenie interakcyjne wybranych kryterialnych symboli w postaci incypitów wierszy, tekstów pieśni i przysłów

Incipity wierszy, tekstów pieśni oraz przysłów wykorzystane w teście kompetencji kulturowych	Korelacja z występowaniem polskiej tożsamości kulturowej ($k > 1, P > 3, P > = B$) N=199		Korelacja z identyfikacją z polskością - „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” N=199		Korelacja z kompetencjami kulturowymi (współczynnik indykacyjny) A		Odsetek prawników (rozpoznawalność) B	Współczynnik znaczenia interakcyjnego A * B
	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność (dwustronna)		
Kto ty jesteś	0,27	0,00 (**)	0,16	0,02 (*)	0,31	0,00 (**)	82,90%	0,26
Nie rzucim ziemi	0,35	0,00 (**)	0,25	0,00 (**)	0,43	0,00 (**)	58,30%	0,25
Kto się lubi	0,21	0,00 (**)	0,10	0,17	0,27	0,00 (**)	69,00%	0,18
Kto rano wstaje	0,17	0,01 (**)	0,14	0,05 (*)	0,18	0,01 (**)	93,90%	0,17
Bóg się rodzi	0,20	0,00 (**)	0,23	0,00 (**)	0,26	0,00 (**)	65,80%	0,17
Litwo, Ojczyzno moja...	0,30	0,00 (**)	0,08	0,24	0,36	0,00 (**)	43,70%	0,16
O mój rozmarnie	0,33	0,00 (**)	0,23	0,00 (**)	0,39	0,00 (**)	34,50%	0,13
Gdzie kucharek sześć ...	0,12	0,08	0,17	0,02 (*)	0,25	0,00 (**)	49,70%	0,12
Wśród nocnej ciszy ...	0,13	0,07	0,14	0,05 (*)	0,16	0,03 (*)	77,20%	0,12
Gdy się Chrystus rodzi .	0,13	0,06	0,17	0,01 (**)	0,12	0,09	77,20%	0,09
Jak Kuba Bogu	0,20	0,00 (**)	0,15	0,03 (*)	0,25	0,00 (**)	23,40%	0,06
Rozkwitły pąki białych róż...	0,23	0,00 (**)	0,21	0,00 (**)	0,27	0,00 (**)	23,40%	0,06
Paweł i Gawel....	0,16	0,03 (*)	0,06	0,43	0,18	0,01 (**)	14,70%	0,03
Za Niemien.....	0,18	0,01 (**)	0,03	0,73	0,28	0,00 (**)	9,60%	0,03

Pójście o dziatki....	0,11	0,11	0,13	0,06	0,18	0,01 (**)	12,10%	0,02
Kto się w opiekę...	0,18	0,01 (**)	0,14	0,05 (*)	0,13	0,07	13,20%	0,02
Czym skorupka za młodu nasiąknie....	0,25	0,00 (**)	0,06	0,38	0,22	0,00 (**)	10,70%	0,02
Gdzie dwóch się bije....	-0,03	0,69	0,00	0,97	0,07	0,33	15,70%	0,01
Wszystkie nasze dzienne sprawy....	0,08	0,26	0,06	0,42	0,05	0,48	24,60%	0,01
Zapomniał wół....	0,05	0,50	-0,02	0,81	0,02	0,74	3,60%	0,00
Panie oko....	0,00	0,99	-0,03	0,72	0,02	0,77	4,10%	0,00
Boże coś Polskę....	0,04	0,56	-0,01	0,85	0,00	1,00	7,10%	0,00
Święta miłości kochanej	0,04	0,62	0,04	0,62	0,11	0,12	3,60%	0,00
Zachodźże słończko...	0,10	0,16	0,06	0,41	0,07	0,33	2,50%	0,00

(**) Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie); (*) Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

rodzi” z tekstem Franciszka Karpińskiego, a także dwu popularnych w dwudziestoleciu międzywojennym pieśni patriotycznych O MÓJ ROZMARYNIE i ROZKWITAŁY PĄKI BIAŁYCH RÓŻ.

Na podstawie wyników uzyskanych w tej części badań można wysnuć przypuszczenie, że największe znaczenie interakcyjne dotyczy tych elementów kultury symbolicznej, które są przekazywane innymi niż oficjalna formalna edukacja kanałami. Są nimi zasadniczo rodzina oraz instytucje edukacji równoległej, związane z aktywnością środowiska etnicznego. Stąd też wiele zależy tu z jednej strony od motywacji i potencjału kulturowego rodziny (rodziców, dziadków), z drugiej zaś od zaangażowania jednostki w działania podejmowane w środowisku. Albowiem to uczestnictwo w zbiorowych przedsięwzięciach inicjowanych w etnicznej społeczności utrwala w świadomości uczestniczących osób elementarne znaczenia budujące poczucie wspólnoty oparte na pozytywnych emocjach związanych z przeżyciem tegoż uczestnictwa.

2.6.

Miejsce polskiej literatury w tożsamości kulturowej badanych

Analiza statystyczna nie oddaje realiów, w jakich poszczególne dzieła trafiały do świadomości pojedynczych osób. Podczas badań, a zwłaszcza wywiadów przeprowadzanych w domach mieszkających w Grodnie i jego okolicach Polaków, wielokrotnie można było usłyszeć jak kultura polska – w postaci jej kryterialnych atrybutów – funkcjonowała w przeżyciach starszych i młodszych reprezentantów polskiej mniejszości. Pierwszym przykładem niech będzie relacja reprezentanta najstarszego pokolenia – 73-letniej kobiety zamieszkałej w Poczobutach [488]. Cechują ją wyrównany profil identyfikacyjny i polska tożsamość kulturowa. Rozmówczyni zdecydowanie czuje się Polką i katoliczką, ale jednocześnie przejawia silny związek z regionem, zwłaszcza rodzinną wsią. Deklaruje także, że zdecydowanie czuje się Europejką, a w nieco mniejszym stopniu obywatelem świata. Jest osobą o wysokich kompetencjach kulturowych. Tuż przed drugą wojną światową rozpoczęła naukę w szkole powszechnej. Jej córka i wnuczka studiowały pedagogikę na Uniwersytecie w Białymstoku. Syn ukończył historię na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Jako typowych dla literatury polskiej pisarzy wymienia – najczęściej przez nią czytanych autorów – Elżę Orzeszkową i Henryka Sienkiewicza oraz Adama Mickiewicza jako autora PANA TADEUSZA. Dzieło Mickiewicza towarzyszyło jej w różnych sytuacjach, także w chorobie: „Ja w polskim szpitalu byłam i jak tylko na uspokojenie nerwów [czegoś potrzebuję, to] biorę sobie PANA TADEUSZA i wtedy ukojenie”. Jako jedyna wśród tytułów dzieł kojarzących się jej z polskością wymienia STARĄ BAŚŃ Józefa Kraszewskiego. Swobodnie wypowiada się także na temat poezji. Padają tu nazwiska Marii Konopnickiej, Adama Mickiewicza jako autora PANA TADEUSZA i DZIADÓW oraz Juliusza Słowackiego. „Słowackiego czytałam wiersze, ale to takie dość niezrozumiałe, takie one abstrakcyjne bardzo. (...) Ale Mickiewicza to już bardzo lubiłam. Nawet Słowacki wspomina Mickiewicza, niektóre te wstawia w swoje wiersze też słowa”. DZIADY oglądała w polskiej telewizji. Juliana Tuwima jako jedyna ze wszystkich badanych osób kojarzy z aforyzmami, zaś Wisławę Szymborską wspomina jako „krakowską pisarkę”.

Charakterystyczne jest nawiązanie do POWROTU TATY Adama Mickiewicza. „Mamusia nam to tak opowiadała, że mnie tak weszło w pamięć, nie czytając. Ja wiersze czytałam parę razy, ale tego nie. Mamusia [mi mówiła] – „tata nie wraca ranki i wieczory” – potem swoim wnukom, wnuki nauczyli się. Jak wnuki mi dokuczają długo, to ja im ten wierszyk [mówię] i wtedy zasypiają”. Właśnie przekaz ustny wpływał i w mniejszym stopniu wpływa nadal na obecność tego utworu w świadomości pokoleń Polaków. Zwłaszcza w okresie przedtelewizyjnym, ballada Mickiewicza była bardzo często opowiadana dzieciom przed zaśnięciem.

Dokładnie tak było w przypadku innej osoby, 67-letniej mieszkanki Grodna (kompetencje wysokie; profil identyfikacyjny – wyrównany) [489]. Jedno z jej dzieci pracuje jako nauczyciel w polskiej szkole w Grodnie. Kobięcie bardzo podobała się wspomniana ballada Mickiewicza, stąd nauczyła się jej na pamięć. Tak relacjonuje tę historię: „Podobało mi się, to – poema Mickiewicza POWRÓT TATY, tak że nauczyłam się ją na pamięć (...). Pamiętam, że mama mnie czytała, nie czytała a opowiadała, ten poemat znaczy. A potem, kiedy już dorosłam, kiedy sama Mickiewicza czytałam, no to też nauczyłam się na pamięć. I tak od mamy wierszyki pamiętam, mi opowiadała. Zawsze opowiadała i prosiłam ją zawsze – opowiedz jeszcze raz”¹. Badana zadeklarowała, że zna jeszcze wiele polskich wierszy i na dowód tego wyrecytowała jeden z nich:

Tam w szczerym polu Chrystus stał², a przy nim orszak bosy,
 dzieczeni co na zżęty łan, szły z miasta zbierać kłosa
 Chyłą się usta do nóg Mu, drobniutkiej tej czeladzi,
 a Chrystus spuścił jasną dłoń i główki dziatkom gładził.
 Rośnijcie rzecze ojcom swym i matkom na pociechę
 I jako słońce chatki swej wyłóćcie niską strzechę
 Lecz pośród dzieci była tam sierotka jedna mała
 I słysząc, to co Chrystus rzekł w te słowa się ozwała:
 A ja nie będę dalej rość, bo na cóż to i komu?
 Ojca i matki nie mam już, a także nie mam domu.
 Lecz Chrystus rzekł: zaprawdę wam powiadam moje dziatki,
 Nie jest sierotą żadne z was, choć nie ma ojca i matki.
 Bo ojcem jest mu w niebie Pan, a matką Ziemia miła,
 Która zbożami swoich pól, i mlekiem wykarmiła.
 A domem mu jest cały świat, bez granic i bez końca,
 gdzie tylko sięgnie jego myśl, jak złota strzała słońca.

Poezja Marii Konopnickiej obecna w szerszym wymiarze w przedwojennej polskiej szkole niż obecnie częstokroć do dziś mocno tkwi w pamięci starszych osób. Mąż

¹ Dziś uczenie się wierszy na pamięć jest rzadsze i tekst Mickiewicza funkcjonuje często tylko w formie streszczenia, czego przykładem jest relacja 22-letniej studentki z Grodna: „Tak był taki wiersz, mnie opowiadała babcia coś tam – dzieci modliły się, a jakiś zbójca szedł, – Pan pamięta chyba. No zbójca szedł i widział dzieci modlących się i dla tego człowieka mówi i mówi – ja nie zabiję ciebie”.

² Wiersz Marii Konopnickiej w oryginale rozpoczyna się od słów „Siadł w szczerym polu Chrystus Pan, a przy Nim orszak bosy”.

kobiety, która wyrecytowała wiersz poetki, w trakcie wywiadu także podkreślił, że bardzo lubi twórczość Konopnickiej i samorzutnie przywołał początek innego wiersza autorki słów ROTY:

A w Warszawie Moskwa hula, świszczą kule³ z nahajkami,
Święty Boże, święty mocny, zmiłuj się nad nami.

Czasami w świadomości, zwłaszcza starszych, osób pojawiają się jedynie okruchy wierszy. Badane osoby ich autorów zwykle nie pamiętają. Wiersze te są efektem spotkań z językiem i literaturą polską we wczesnym dzieciństwie. Przetrwały przez czasy wykorzenia polskości i dzisiaj z radością są przypominane. Nierzadko te wiersze to twórczość dla dzieci. Poniżej zamieszczono przykład takiego tekstu podanego przez 50-letnią mieszkankę Grodna, matkę studentki (niskie kompetencje, profil identyfikacyjny regionalno-religijny) [457]. Kobieta urodziła się już po zamknięciu ostatniej polskiej szkoły w mieście nad Niemnem. Jak twierdzi z literaturą polską nie miała zbyt częstego kontaktu, ale nie dotyczyło to wierszy. „No wierszy to ja czytała dużo. Ale nie było takiego, żeby pamiętać, kto to napisał. No, a wiersz? Umiem wiersz [który] jeszcze babcia, jak ja mała była, babcia mnie [tego] wiersza nauczyła. Może powiem Panu. (...) Babcia mówiła: Kiedy Aniu dorośniesz, będą u ciebie dzieci, [to] będziesz ich uczyć wierszy”. W tym miejscu kobieta przytacza prościutki wierszyk zasłyszany od swej babci:

Pada deszcz, pada deszcz,
Będzie już pogoda.
Przyjdzie Staś, przyjdzie Jaś,
Do Lusi ogroda.
Lusia wie, nie powie,
Co w ogrodzie rośnie
Rośnie marchew, pasternaki
i cebulka dymka,
Babcia Lusi wyhoduje,
Będzie gospodyńka.

Co charakterystyczne, pamiętane wiersze lub ich większe fragmenty cechują reprezentantów starszych pokoleń. Osoby chętnie recytujące całe wiersze zazwyczaj dysponują wysokimi kompetencjami kulturowymi. Potrafią w wysokim stopniu prawidłowo kojarzyć podsuwane im symbole w postaci nazwisk twórców czy tytułów dzieł stanowiących kryterialne atrybuty polskiej kultury. Tak było w przypadku 68-letniej kobiety zamieszkałej we wsi Kozłowicze [485]. Cechują ją wysokie kompetencje kulturowe i profil identyfikacyjny z wycofaną sferą regionalną. Mniejsze znaczenie regionu w identyfikacji zapewne wiąże się z tym, że kobieta nie jest autochtonem. Urodziła się na wschodnim Polesiu. Wczesne dzieciństwo spędziła w radzieckiej części Białorusi. W 1938 roku NKWD aresztowało jej ojca za list otrzymany od siostry z Warszawy. Po kilku latach ojciec został zamęczony na Syberii. Po wojnie wraz z matką pieszo przywędrowały na Grodzieńszczyznę. Matka bardzo pragnęła wyjechać do Polski, ale mogła tego uczynić, jako osoba zamieszkała przez drugą wojnę światową na terytorium

³ W wierszu Konopnickiej w tym miejscu znajdziemy słowo – knuty.

ZSRR. Stąd okolice Grodna z konieczności stały się życiową przystanią dla obu kobiet. Nic dziwnego, że nigdy nie poczuły się tu jak u siebie. W tej sytuacji w sposób szczególny zabrzmiał zadeklamowany przez starszą kobietę wierszyk:

Skowroneczku, szare ptaszę,
czemu rzucasz pole nasze?
Czemu lecisz het daleko,
gdzieś za morzem, górą, rzeką?
Czy tam piękniej słońko wschodzi,
lepsze ziarno rola rodzi?
Czy tam lepsza w zdroju woda,
że ci naszych pól nie szkoda?
Żal mi gniazdko, żal mi pola,
ale taka Boża wola.
Muszę lecieć, by znów wrócić,
pieśń o wiośnie wam zanucić.

Tego wierszyka rozmówczyni nauczyła się od swej matki, po przyjeździe na Grodzieńszczyznę ze wschodniej części dzisiejszej Białorusi. Jej wnuczka podczas wywiadu już nie potrafi przytoczyć tekstu, jedynie odtwarza jego atmosferę. Podkreśla, że z jej wczesnego dzieciństwa „wszystko wiąże się z babcią. Pierwsze wierszyki o skowronku, pierwsze paciorki, to wszystko wiąże się z babcią i z dziadkiem(...) ja tego skowronka to chyba nigdy nie zapomnę”. Dalej studentka nawiązuje do tekstu wiersza przytaczanego w wywiadzie przez babcię, ale czyni to w sposób bardzo swobodny. „Skowroneczku, szary ptaszku, czemu rzucasz ziemię naszą? Czemu lecisz hen daleko, gdzieś za morza, góry, rzeki? Czy tam ładniej słońce wschodzi, lepszą rolę ziemia rodzi?” Jest to w zasadzie parafraza fragmentu tekstu, który podczas badań wydeklowała babcia studentki. Podczas wywiadu przeprowadzonego w Kozłowiczach usłyszano jeszcze kilka krótkich tekstów, które posiadają ewidentnie socjalizacyjny wymiar. Niektóre z nich, jak np.:

Pucu, pucu, chlastu, chlastu nie mam rączek jedenastu,
tylko mam dwie rączki małe, lecz do pracy doskonałe

do dziś funkcjonują w kulturze polskiej i są wykorzystywane we wczesnej edukacji. Inne straciły znaczenie w czasach realnego socjalizmu jako zbyt naznaczone religijnie. Oto jeden z nich usłyszany od mieszkanki Kozłowicz:

Grzeczne dziecko, gdy wstanie,
Nie pyta się o śniadanie.
Tylko rączki umyje, uszki, buzię, szyję,
Uczesze pięknie włosy i do kościołka ukłęknie.
Trzyma rączki złożone, nie obraca się ni na żadną stronę,
Nie obraca nie kręci, bo ma zawsze w pamięci,
Że Pan Jezus jest wszędzie i za zło karać będzie.
I jeszcze paluszkiem pokaże.

Kolejny wierszyk pamiętany przez tę samą kobietę jeszcze bardziej uwydatnia związek religii z etnicznością.

Nad moja kolebką matka się schylała
 I mówić pacierza tak mnie nauczała:
 Ojczy nasz, Zdrowaś i skład apostołski,
 Bym do samej śmierci kochał naród polski.
 Bo ten naród polski ma ten urok w sobie,
 Kto go raz pokocha, nie zapomni w grobie.

Duża część pamiętanych przez reprezentantów starszych generacji wierszy ma charakter patriotyczny. Pobrzmiwa w nich duch międzywojennego dwudziestolecia. Ojciec jednego ze studentów dysponujący wysokimi kompetencjami kulturowymi i wyrównanym profilem identyfikacyjnym [455] wykazał się nie tylko rozległą wiedzą historyczną, ale również znajomością poezji w języku polskim. Było to rzadkością w przypadku średniego pokolenia. Silne zakorzenienie w kulturze związane przede wszystkim z kulturalizacją rodzinną spowodowało aktywne włączenie się mężczyzny w odbudowę polskiego życia społeczno-kulturalnego na Grodzieńszczyźnie. Był on organizatorem i uczestnikiem wielu spotkań, odczytów i imprez z udziałem artystów oraz popularyzatorów wiedzy z Polski. Pytany o znajomość wierszy w języku polskim odpowiada, że zna na pamięć wiele wierszy, w tym POWRÓT TATY Adama Mickiewicza. Zaraz potem recytuje tekst poświęcony księdzu Skorupce i wojnie polsko-sowieckiej, którego nauczył się od ojca:

Rok 1920

Gdy nam dzikich bolszewików groził najazd krwawy
 Polski bronił Pan Piłsudski a Haller Warszawy
 I szła młodzież w pierwszym czynie bohaterskiej chwały
 by nam kraju i stolicy wrogi nie załazy
 I szła młodzież ochotnicza do pułków Hallera
 by zwyciężyć, albo zginąć śmiercią bohatera
 Już chwytają ostre szable i ciężkie bagnety
 do ataku, aby dobiec do zwycięskiej mety
 Ale kto tam schylił dłoń, zjawia się na przedzie
 Kto z drużyną zgromadzoną znowu w bój ich wiedzie
 Świszczą kule, huczą działa, krew na skroniach płynie
 I tak polski syn przeważa w tej pierwszej chwiline
 Drgnął się nagle wróg zdumiony, oto on już leży
 Tylko anioł jasny wiedzie tę garstkę młodzieży
 Od pocisków i bagnetów padł na polu chwały
 I przed jego oddział wleciał polski orzeł biały

Te króciutkie, przepelnione patriotyzmem formy, pozwalały przetrwać kolejnym pokoleniom Polaków w sytuacji permanentnego zagrożenia. Wykazują one, jak wielką integrującą moc posiada słowo, a zwłaszcza mowa wiązana.

Warto zwrócić uwagę, że wszystkie teksty przytaczane tak przez mieszkającą w Kozłowiczach kobietę jak i przez mężczyznę mieszkańca Grodna zostały przyswojone przez nich poza szkołą. Albowiem ani oni, ani ich rodzice nie uczęszczali do polskiej szkoły. Pomijając wątek silnego związku kresowych Polaków z wielką ojczyzną ideo-

logiczną, jaką była kultura polska silnie osadzona na religijnym fundamencie, trzeba podkreślić, że dla większości zamieszkałych na Kresach Rzeczypospolitej Polaków to słowo było podstawowym medium przekazywania grupowych więzi. Niestety dziś jest inaczej. Wydaje się, że epoka radiowo-telewizyjna bezpowrotnie usunęła w cień rolę literatury w rodzinnym przekazie dziedzictwa kulturowego.

Jednak zdarzają się przypadki, że właśnie telewizja i filmy w niej wyświetlane, a czasem także radio, są drogą do lektury. Tak było w przypadku 58-letniego mężczyzny reprezentującego drugie pokolenie – pokolenie rodziców [457]. Cechuje go profil identyfikacyjny wyrównany. Pierwsze książki polskich autorów czytał jeszcze po rosyjsku. Był to FARAON Bolesława Prusa oraz PAN WOŁODYJOWSKI i POTOP Henryka Sienkiewicza. „Kiedy film był PAN WOŁODYJOWSKI. Ja chciałem przeczytać, nie tylko jak przedstawiono, ale jak to było w książce i czy jest jakaś różnica. I ja ją przeczytałem, chociaż był problem z literaturą. No bo w szkole jaka była literatura? Tolstoj, Dostojewski i to wszystko. A nie było ani WOŁODYJOWSKIEGO, ani Mickiewicza. Ja Mickiewicza niczego nie przeczytałem. Potem uczyliśmy się. PANA TADEUSZA, polskiej literatury nie było w programie nauczania w szkole. No i właśnie, jeśli dla Rosjan – Suworow, [czy] to był nasz bohater? Ja nie myślę, że Suworow jest dobrym bohaterem dla Polaków⁴. Polscy pisarze typowo to Sienkiewicz. Bo on po prostu, chociaż daleko od historii, ale ta szlachta, ci bohaterowie, ten Kmicic”. Tak więc chęć skonfrontowania filmowej adaptacji z literackim pierwowzorem doprowadziła w tym przypadku do lektury. Paradoks jednak polega na tym, że z powodu braku dostatecznych kompetencji językowych mężczyzna mógł czytać Sienkiewicza i Prusa jedynie w rosyjskim przekładzie. Z polską poezją spotkał się natomiast słuchając bardzo popularnej także wśród grodzieńskich Polaków audycji „Lato z radiem”. „To było bardzo dawno, kiedy u nas nie było możliwości, kiedy my po kryjomu słuchaliśmy Wolnej Europy i było „Lato z Radiem”, bardzo interesujący program. I tam Krzysztof Kolberger czytał wiersze, ale ja ich... ja ich nie mogę przypomnieć” Pytany o to czy słyszał coś o Mickiewiczu, mężczyzna odpowiada: „Mickiewicz, była ulica u nas Mickiewicza i ja w ogóle nie wiedziałem, kto to taki. W szkole o tym nie mówiono. I kiedy organizował się Związek Polaków na Białorusi i była tutaj uroczystość, to wtedy zrozumiałem, że to na pewno jakiś zasłużony dla Polski człowiek. Ja nawet nie wiedziałem, że on napisał PANA TADEUSZA. I kiedy zobaczyłem piękną ekranizację tego wszystkiego, no ja nie wiem, dla mnie to wielka duma. Nie mówię, że Puszkina Rosjanin niedobry, a Mickiewicz jest dobry. To jest tak – Puszkina rosyjska kultura, Mickiewicz polska kultura”. Wypowiedź ta, chociaż sformułowana w języku rosyjskim, jest przykładem na budowanie identyfikacji narodowej w oparciu o atrybuty kulturowe mimo braku kompetencji językowych. Mężczyzna odczuwa dumę z dokonań twórców narodu, z którym się identyfikuje. Przy czym, co należy podkreślić, duma ta nie nosi znamion negatywnego etnocentryzmu. Proste zestawienie Puszkina i Mickiewicza stanowi prawdziwą egzemplifikację jednej z podstawowych zasad edukacji międzykulturowej, odnoszącą się do relatywizmu kulturowego i związanego z nim braku hierarchizowania kultur poszczególnych zbiorowości.

⁴ Wypowiedź po rosyjsku.

Mniejsza determinacja rodziców w przekazie kulturowego dziedzictwa lub po prostu brak kompetencji w tym zakresie, spowodowały prawie zupełne wyrugowanie polskiej kultury ze świadomości identyfikujących się z polskością mieszkańców Grodzieńszczyzny. Dopiero reprezentanci najmłodszych pokoleń powracają do polskości poprzez udział w instytucjonalnej edukacji. Wówczas mamy do czynienia z modelem kultury, który swego czasu Margaret Mead nazwała kulturą prefiguratywną. W takiej sytuacji to dzieci przekazują znaczące elementy kultury swoim rodzicom. W części przypadków mamy tu do czynienia z nabywaniem elementarnych kompetencji językowych i kulturowych właśnie przez rodziców od ich dzieci. Przykładem może być 42-letnia kobieta, mieszkanka Grodna [473]. Cechują ją niskie kompetencje kulturowe oraz profil identyfikacyjny regionalno-religijny. Jej córka jest absolwentką szkoły średniej z polskim językiem nauczania w Grodnie oraz studentką pedagogiki na Uniwersytecie w Białymstoku. W wywiadzie matka studentki podkreśla, że już rodzice nie mogli jej wiele przekazać z polskiej kultury. Mówili gwarą i nie posiadali wykształcenia. Językiem komunikacji w domu kobiety był i jest rosyjski. Kiedy w latach dziewięćdziesiątych rozpoczęła działalność polska szkoła, rozmówczyni zdecydowała o posłaniu do niej swojej córki. Wcześniej przez rok zorganizowała córce prywatne lekcje polskiego, aby przygotować ją do funkcjonowania w szkole od strony językowej. Matką zasadniczo kierowały motywacje instrumentalne. Należała do tych rodziców, którzy liczyli, że nauka w polskiej szkole otworzy ich dzieciom drogę do studiów w Polsce. Podczas wywiadów kilkakrotnie spotykano się z niezadowolaniem w związku z niemożliwością podejmowania studiów w Polsce przez wszystkich absolwentów szkoły średniej z polskim językiem nauczania. Jednak nauka córki w języku polskim wyzwoliła także pewne zaangażowanie matki. Ożywiło ono pierwotne kontakty z językiem, które miały miejsce w jej dzieciństwie. Atmosferę interakcji między córką a matką znajdziemy w relacji tej ostatniej: „No tak szczególnie [to] nie [uczyłam się języka polskiego]. Tylko kiedy A. chodziła do polskiej szkoły, to ja też przy niej musiałam więcej się nauczyć. Ja czytać umiem. Czytać mnie babcia uczyła, kiedy ja do szkoły chodziłam. Pamiętam dała mi podręcznik – i [mówiła] ucz się liter, ucz się liter. A potem, „a” nie mogłam zapamiętać i „e” nie mogłam zapamiętać. To ona mi tak [powiedziała] – póki nie zapamiętasz tych liter, zimą na ulicę nie pójdziesz. Mi się chce na łyżwach pojeździć, a ja nie mogę zapamiętać liter. Ale później ja już je zapamiętałam i ona mi pozwoliła wyjść na ulicę. Także czytać, litery ja wszystkie znałam, ale rozmawiać mało my tam gdzie. No w kościele, odpowiadać, polskie pieśni my tam śpiewamy. Ale rozmawiać, to niekoniecznie my rozmawialiśmy. Kiedy A. poszła do szkoły, to trochę z nią my trochę poduczylismy się. U niej była dobra pierwsza nauczycielka – Pani Wiesia. I ona tak im dobrze język polski wykładała. Ona nawet mówiła, gdzie i dlaczego należy zastosować wyrażenie, żeby prawidłowe brzmienie było. Także przy niej trochę się poduczyłam. (...) Kiedy A. się uczyła. Jej trzeba wierszyk i my razem z nią się uczyli wierszyk, takie szkolne. Ale [ich] nie pamiętam. (...) A Julian Tuwim, to poeta. A. jego czytała (...) *DZIADY* Mickiewicza też u A. szkolna lektura. (...) Ale skończyła A. szkołę i znowu zaczynam zapominać”. Chociaż córka nie straciła kontaktu z językiem, bo studiuje po polsku, to

jednak dla matki okres intensywnych interakcji z czasu szkoły średniej zakończył się. Tym samym dobiegły końca rozmowy po polsku. To szkoła i interakcje z nią związane były impulsem do używania języka polskiego także w domu. W tym przypadku świadomość dotycząca czy to literatury czy innych dziedzin kultury jest jakby pośrednim efektem szkolnych interakcji. Efektywność tychże interakcji zależy przede wszystkim od motywacji rodziców. Częstość niekoniecznie decydują tu motywy etniczne, ale raczej ogólne o charakterze poznawczym. Rodzice bardziej otwarci na wiedzę i nabywanie nowych umiejętności chętniej korzystali z tego, co ich dzieci przynosiły z polskiej szkoły. Prowadzone w Polsce badania dowiodły, że nauka w języku ojczystym wpływa korzystnie na jego zachowanie, przyczynia się do częstszego korzystania z tego języka w domu rodzinnym⁵. Bywali jednak i tacy, którzy traktowali naukę w szkole ewidentnie instrumentalnie, traktując ją, jako rozszerzony kurs nauki języka. Wówczas wszystko, co nawiązywało do sfery kultury uważano za niepotrzebny balast w edukacji.

Niestety, niekiedy przestrzeń kultury symbolicznej jest w świadomości badanych osób bardzo ograniczona. Powoduje to dramatyczne ograniczenie pola komunikowania. Ojciec jednej ze studentek 54-letni mieszkaniec Grodna (niskie kompetencje, profil identyfikacyjny regionalno-religijny) [469] pytany o to czy słyszał nazwisko Mickiewicz odpowiada: „Słyszał, słyszał. Jest w Grodnie taka ulica, nazwana Mickiewicza”. A Sienkiewicz? – pyta prowadzący wywiad. „Sienkiewicz jest. Na pracy u nas pracuje, a ulicy jego nie ma, Sienkiewicza”. To dosyć typowa sytuacja. Bardzo często jedyne skojarzenie z nazwiskiem twórcy albo ważnej historycznej postaci to właśnie nazwa ulicy. Jednak taki stan rzeczy związany jest przede wszystkim z brakiem możliwości kształcenia się w języku polskim. Często brak kompetencji językowych rodziców, i co za tym idzie, znajomości literatury nie stwarzały możliwości do przekazywania dziedzictwa kulturowego. Mimo to, w trakcie badań napotymano na świadectwa uporczywego dążenia do przynajmniej elementarnego kontaktu z polskim słowem. Przykładem tego może być relacja 44-letniego mężczyzny, ojca jednej ze studentek [465]; „Kiedy było zabronione uczyć po polsku ojciec pojechał do siostry do Ełku. To był siedemdziesiąty drugi rok, ja wtedy miałem jedenaście lat. I on wtedy przywiózł Elementarz. A u nas w rodzinie było wtedy trzech braci i małe siostra, bo ona sześćdziesiąty dziewiąty rocznik, miała trzy lata tylko. Jak ojciec przywiózł ten Elementarz (...) wtedy tak mnie coś podobało się. Ja pamiętam ten Elementarz doskonale: To Ola, to tata. I ja tak po jednej literce, literka, po literce i jeszcze po rosyjsku tak normalnie mówię, a po polsku zaczął i ten Elementarz nauczył się i nauczył się rozumieć po polsku, czytać i wszystko rozumieć. I tak już, ile ja wtedy miał – jedenaście, to ja był w trzeciej klasie i od trzeciej klasy ja wszystko rozumiem doskonale. A Rosjanie wtedy – nie, o Boże. Wtedy tam komсомоł, pionierzy, wszystko, nie wolno było [uczyć się po polsku]. A ja przez ten Elementarz nauczył się po polsku. Jeszcze angielskiego nie znałem, a już czytał po polsku. (...)

⁵ Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu euro-integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004, s. 90.

[Ojciec] przywiózł [ten Elementarz] dla wszystkich. Ale starsi nie, nie mieli chęci. A ja sam ten Elementarz po cichu, po cichu; to ojciec mnie literkę, to matka, i tak po cichu, z każdą literką ja zaczął czytać”.

Poza brakiem kompetencji językowych barierą w kształtowaniu świadomości kulturowej może być polityka kulturalna państwa, w tym przypadku przekłada się to wprost na edukację. Nierzadko znani autorzy związani z terytorium współczesnej Białorusi nie są uważani przez badanych za charakterystycznych dla literatury polskiej. Niewątpliwie jest to wpływ edukacji w szkołach białoruskich, w których stosuje się zwykle podejście charakterystyczne dla historiografii białoruskiej, tzn. przyjmuje się, że wszystko, co miało miejsce na terytorium Białorusi tworzy kulturę białoruską⁶. Przykład takiej wypowiedzi znajdujemy u 22-letniej grodnianki, studentki pedagogiki kulturoznawczej (profil identyfikacyjny wyrównany, wysokie kompetencje kulturowe) [19]. Studentka jest typowym przykładem na podwójną identyfikację narodową. Uczęszczała do jednej z nielicznych szkół, w której językiem wykładowym był język białoruski, ale dziadkom zawdzięcza wychowanie w duchu polskości. Czuje się jednocześnie Polką i Białorusinką. W pisemnej wypowiedzi na temat swojej tożsamości zawarła nieco patetyczne stwierdzenia: „Jestem Polką czy Białorusinką? Już od paru lat to pytanie dla mnie zostaje aktualne. I tylko w tym roku tak naprawdę zrozumiałam, kim ja chcę być, kim czuję się najlepiej. Polska dla mnie nie jest matką, a tradycje białoruskie nie są tak bliskie i miłe jak polskie, katolickie. Przyszłam do wniosku, że jestem Polką, a ojczyzna moja – Białoruś”. W obliczu takiej deklaracji nie dziwi odpowiedź młodej kobiety na pytanie o pisarzy kojarzących się jej z polskością. Odpowiada: „No Sienkiewicz, Dąbrowska, a potem Pilch – jest taki, Orzeszkowa. Ale ona tu jakby i nasza, i Polka i nasza (sic!). Na Grodzieńszczyźnie pracowała, żyła to tutaj, ale kojarzy mi się z polskością”. Co prawda z wypowiedzi nie do końca wynika czy owe „nasza” ma wymiar narodowy-białoruski, czy raczej regionalny-grodzieński. Ów króciutki fragment „i Polka i nasza” stanowi syntetyczny wymiar tożsamościowych dylematów sporej części młodszej generacji grodzieńskich Polaków.

Po przeprowadzonych badaniach nasuwa się stwierdzenie, że rola literatury w kształtowaniu tożsamości, chociaż wciąż znaczna, to jednak jest dziś mniejsza niż dawniej. Co prawda, także współcześnie uczniowie uczęszczający na zajęcia fakultatywne z języka polskiego bez trudu wymieniają nazwiska polskich poetów, np. w Szkole Średniej nr 3 w Słonimiu do swoich ulubionych poetów zaliczają Marię Konopnicką, Adama Mickiewicza, Jana Brzechwę i Juliana Tuwima⁷, ale w ślad za tym niestety nie idzie już znajomość tekstów. Tę tendencję mogą w pewien sposób zahamować coraz bardziej popularne w polskiej społeczności konkursy recytatorskie, a zwłaszcza realizowany pod patronatem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” konkurs „Kresy”.

⁶ Takie stanowisko reprezentuje m.in. wspomniany już Zachar Szybieka. Zob. Z. Szybieka, *Historia Białorusi*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2002.

⁷ „Głos znad Niemna” 2005, nr 10.

2.7.

Rodzinne uwarunkowania tożsamości kulturowej Polaków na Białorusi

2.7.1. Tożsamość a język komunikacji w rodzinie

Niezwykle skomplikowana i specyficzna sytuacja językowa na Białorusi sprawia, że komunikacja językowa w rodzinie staje się bardzo ważnym obszarem analizy w rozważaniach nad tożsamością. Analizując sytuację mniejszości białoruskiej w Polsce u schyłku XX wieku J. Nikitorowicz pisał: „w kształtowaniu człowieka wschodniego pogranicza język można uznać za najistotniejszy element integrujący i jednocześnie różnicujący grupy społeczno-wyznaniowe. Język, jako narzędzie komunikacji wewnątrzgrupowej pełni istotną rolę w procesie przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego”¹. Jednak po drugiej stronie granicy sytuacja wygląda nieco inaczej². Tak dawniej, jak i dziś język nie może być tu jedynym, a tym bardziej ostatecznym kryterium przynależności narodowej. Ścieranie się przez ostatnie wieki wielu kultur stworzyło na tych terenach obszar szczególnie intensywnej dyfuzji językowej. Charakterystyczna jest wielojęzyczność i używanie na co dzień gwarowych odmian języka³. Specyficznego kolorytu całości nadaje obecny i wcześniejszy status języka białoruskiego, który – np. – nie jest językiem nauczania na Białorusi. Przed kilku laty władze w atmosferze skandalu zamknęły ostatnią szkołę średnią, w której nauczano wszystkich przedmiotów po białorusku – Liceum Humanistyczne w Mińsku. Językiem powszechnie stosowanym jest

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana 1995, s. 102.

² Bardziej szczegółowo na ten temat piszą – R. Dzwonkowski, *Język a świadomość narodowa na podstawie polskich mniejszości narodowych w krajach bałtyckich, na Białorusi i Ukrainie*, [w:] *Trudna tożsamość. Problemy narodowościowe i religijne w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX wieku*, J. Lewandowski (red.), Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1996 oraz E. Ogrodzka-Mazur, *Świadomość językowa i komunikacyjna jednostki w sytuacji pogranicza kulturowego*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2, s. 28-38.

³ D. Tarasiuk, *Kultura i świadomość narodowa Polaków na Białorusi na początku XX stulecia*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski; Wrocław 2004, s. 133.

rosyjski, zaś większość ludności wiejskiej zachodnich rejonów Białorusi używa gwary, która bywa uważana bądź za odmianę języka białoruskiego, bądź polskiego.

W wyniku wieloletniej presji i braku szkół, język polski w dużym stopniu zamarł jako medium wykorzystywane w codziennych kontaktach społecznych. Także sytuacja, która się ukształtowała w środowisku polskim obwodu grodzieńskiego, jest dość skomplikowana i niejednoznaczna. W obwodzie grodzieńskim występuje sporo zwartych osiedli polskich. Można tu jeszcze spotkać miasteczka i wsie, w których na co dzień rozmawia się po polsku. Do tych nielicznych miejsc należą np. Sopoćkinie czy Sonicze⁴. Ale w większości miejscowości, takich jak Porzecze czy Ruda, tylko Polacy w starszym wieku znają język ojczysty i w razie potrzeby swobodnie się nim posługują. Określający się jako Polacy mieszkańcy tych miejscowości, będący w wieku średnim i młodszy, posiadają tylko bierną znajomość polskiego. Przede wszystkim jest ona efektem kontaktu z mediami, słuchania radia i oglądaniu programów telewizyjnych z Polski. Trzeba także wziąć pod uwagę fakt, że około 2/3 deklarujących mówienie po polsku posługuje się wyłącznie dialektem kresowym, częstokroć nie umiejąc ani pisać, ani czytać po polsku.

Wybory tożsamości bynajmniej nie pokrywają się z wyborem języka polskiego, jako ojczystego. Biorąc pod uwagę politykę wobec polskości w ZSSR, nie należy się dziwić, że w 1989 roku – roku spisu powszechnego – na Grodzieńszczyźnie, czyli na obszarze najęściej zamieszkałym przez Polaków, tylko 15,5% Polaków deklarowało język polski jako ojczysty. 84,5% odpowiadających na pytania spisu powszechnego obrało za swój język ojczysty gwara, tzw. język prosty – polsko-białoruską mieszaninę. Na terenie całej Białorusi odsetek był jeszcze mniejszy. Tylko 13,3% osób deklarujących się jako Polacy uważało język polski za ojczysty. Najczęściej język polski pełni rolę języka odświętnego, oficjalnego, niekoniecznie używanego w życiu potocznym.

Tymczasem już od ponad wieku można zauważyć dążenie do uznawania języka za podstawowe kryterium przynależności narodowej. Czynili tak od dawna przeciwnicy Polaków, np. dawni urzędnicy carscy na początku XX wieku⁵, czynią tak również współcześni działacze polskich organizacji istniejących na Białorusi. Trzeba tu nadmienić, że tereny wschodnie Rzeczypospolitej były poddawane szczególnie intensywnej rusyfikacji. Dziś sytuacja języka polskiego na Grodzieńszczyźnie pod wieloma względami przypomina tę z początków XX wieku.

Jednak w ostatnim piętnastoleciu można dostrzec pozytywne zmiany. Coraz odważniej język polski pojawia się w życiu polskiej społeczności. Nie bez znaczenia jest tu działalność szkół. Tak dwu polskich szkół średnich w Grodnie i Wołkowysku, jak też licznych szkół społecznych. Dzięki zaangażowaniu Polskiej Macierzy Szkolnej oraz wielu lokalnych działaczy wiele dzieci uczy się języka polskiego jako przedmiotu fakul-

⁴ M. Kowalski, *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce*, http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn – z dn. 16.03.2006

⁵ D. Tarasiuk, *Kultura i świadomość narodowa Polaków na Białorusi...*, op. cit., s. 134.

tatywnego⁶. Nauce polskiego towarzyszy często motywacja instrumentalna, bowiem duża część uczących się pragnie potem podjąć studia w Polsce. Ale coraz częściej pojawiają się także motywacje autoteliczne, ściśle związane z tożsamością kulturową oraz komunikowaniem się w obrębie własnej grupy. Przykładem może być wypowiedź 17-letniego Timy ucznia 11 klasy Społecznej Szkoły w Grodnie: „Uczę się polskiego bo jestem Polakiem, który trafem losu mieszka w kraju, w którym nie rozmawia się po polsku. Jednak mieszkam na Grodzieńszczyźnie, gdzie od lat mieszkali Polacy. Zatem uczę się ojczystego języka nie tylko z poczucia obowiązku, ale także dlatego, że bardzo mi się podoba. Uważam, że każdy Polak mieszkający poza Polską musi znać swój język i pielęgnować tradycje narodowe”. Z kolei rówieśniczka chłopaka 17-letnia Tatiana, uczennica tej samej klasy tak motywuje swoją naukę polskiego: „Język polski jest moim ulubionym językiem. Uczę się go w szkole, jednak najważniejszym powodem rozpoczęcia zgłębiania polskiego jest to, że od czasu do czasu gawędzę po polsku w domu z rodzicami. (...) Jak większość moich kolegów marzę o studiach w Polsce i mam nadzieję, że moje marzenie już wkrótce się spełni”⁷.

Niezwykle przejmująco wypowiadała się o roli języka polskiego Maria Ejsmont – uczestniczka I Forum Polonijnego – jeszcze w Leningradzie – w 1990 roku. W obszerniej wypowiedzi dla „Głosu znad Niemna”⁸ pisała: „Coraz rzadziej można usłyszeć na ulicach naszych miast i wsi język polski. Czasami po polsku rozmawiają ze sobą starsze osoby, urodzone przed wojną. Natomiast wyjątkowo rzadko można spotkać osobę w średnim wieku, która znałaby język swych przodków. Tymczasem od kilkunastu lat młodzież szkolna ma możliwość uczyć się języka polskiego we wszystkich szkołach Białorusi. Jednak prawie nie korzystamy z tej możliwości, zatracając na zawsze swe korzenie”. Autorka nie pozostaje bez obaw, co do stanu nauczania języka polskiego. Uważa ona, że można w tym zakresie zrobić o wiele więcej niż jest czynione. „My, przedstawiciele stowarzyszenia, a potem Związku Polaków, od początku lat 90. XX wieku staraliśmy się o uzyskanie prawa do nauczania języka ojczystego. Otrzymaliśmy to prawo i nie tylko dla Polaków, ale dla wszystkich mniejszości narodowych na Białorusi. Mamy więc prawo i możliwość. Tylko w Grodnie na dzień dzisiejszy minimalnie 8 tys. dzieci mogłoby się uczyć języka swoich przodków, (...) a uczy się języka polskiego jako przedmiotu niespełna tysiąc osób. (...) Tymczasem w samym Werenowie 83 uczniów uczy się polskiego jako przedmiotu, a w kółkach i fakultatywach – aż 1 230 osób. Autorka listu wskazuje na przyczyny takiego stanu rzeczy, a – jej zdaniem – są nimi podziały wśród Polaków, zacięta rywalizacja w dziedzinie oświaty i bezustanna walka o stanowiska kierownicze. W efekcie wyniki działań są dalekie od zadawalających. Ale można i należy zmieniać tę sytuację. Nie wolno jednak pozwalać na lekkomyślność i leniwe powierzenie się łasce losu, odkładanie poczynań na późniejszy czas. W końcowej części

⁶ Szerzej na ten temat – T. Kryszyn, *Sytuacja języka polskiego na współczesnej Białorusi (problemy uczenia się i nauczania języka polskiego)*, „Acta Baltico-Slavica”, t. 24, s. 197-207.

⁷ A. Krysztofowicz, *Kolejny rok nauki*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 38.

⁸ M. Ejsmont, *Dbajmy o mowę ojczystą*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 34.

swej wypowiedzi autorka listu formułuje apel do mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków, a zwłaszcza do pokolenia rodziców i dziadków: „Rodzice i dziadkowie, Polacy, to my powinniśmy zmienić zaistniałą sytuację — naprawić popełnione w przeszłości błędy i zaniedbania! (...) Zwracajcie się do administracji miejscowych szkół z prośbą o zorganizowanie nauczania języka polskiego jako przedmiotu. Pozwala na to dokument ZBIÓR DOKUMENTÓW NORMATYWNYCH Ministerstwa Edukacji RB (nr 6 za rok 2004), w którym na stronach 15-17 zostały zamieszczone programy nauczania języków mniejszości narodowych. Podania mogą składać nie tylko rodzice pierwszoklasistów, lecz również uczniów klas starszych. W ciągu kilku lat dziecko ucząc się 2-3 godziny tygodniowo potrafi opanować język swych przodków”. Maria Ejsmont zwraca się również do działaczy i prezesów Oddziałów Związku Polaków oraz do wszystkich czytelników, aby nie stali na uboczu i pomagali uświadamiać młodzież i ich rodziców, że bez języka ojczystego społeczność polska na Białorusi nie ma przyszłości. Takie pełne zaangażowania i emocji głosy nie są rzadkie. Świadczą one o procesach reaktywacji języka polskiego jako środka komunikacji i transmisji kulturowej, które z trudem zachodzą wśród mieszkających na Białorusi Polaków. O dotyczących ich skomplikowanych związkach języka i tożsamości pisze wielu zajmujących się problematyką autorów⁹. Polacy mieszkający na obszarach byłych Kresów, dążą dziś do odzyskania własnej tożsamości narodowej i kulturowej, częstokroć w sytuacji bardzo słabej znajomości języka przodków i niskich kompetencjach kulturowych. Nierzadko ich utożsamianie się z Polską i polskością opiera się jedynie na identyfikacyjnej deklaracji i od strony emocjonalnej jest zdecydowanie silniejsze niż Polaków w kraju. Stąd też właśnie na Grodzieńszczyźnie można usłyszeć niezwykle wzruszające stwierdzenia: „Ja nie mówię po polsku, ale moje serce jest polskie”.

Na tym tle w podjętych badaniach trudno było nie uwzględnić kontekstu językowego. Zakładając, że przez minione dziesięciolecia jedyną ostoją języka była rodzina, zwrócono szczególną uwagę na jego miejsce w komunikacji rodzinnej. Należy podkreślić, że w analizach ilościowych posłużono się wyłącznie deklaracjami badanych co do częstotliwości posługiwania się językami: polskim, białoruskim, rosyjskim oraz gwarą w komunikacji z bliskimi – rodzicami, rodzeństwem i dziadkami. Co ciekawe, lata intensywnej rusyfikacji sprawiły, że z życia publicznego zniknął nie tylko język polski, ale także białoruski. Językiem w szkołach, mediów i administracji stał się język rosyjski. Po zlikwidowaniu w latach czterdziestych ubiegłego wieku ostatnich szkół polskich i tzw. transferze ludności, oficjalnie uznano, że nie ma Polaków na Białorusi, w związku z tym nie ma także miejsca na język polski. W szcątkowym zakresie język przodków przetrwał jedynie w liturgii prześladowanego Kościoła katolickiego. Kościół właśnie był ostoją języka polskiego aż do lat dziewięćdziesiątych. Po utworzeniu niezależnej od Rosji Republiki Białoruś i ustanowieniu białoruskiego językiem państwowym, rozpoczęły się naciski władz białoruskich na wprowadzanie go także do liturgii Kościoła katolickiego.

⁹ Na uwagę zasługują zwłaszcza teksty Iwony Kabzińskiej, zarówno teksty popularnonaukowe zamieszczone w wydawnictwach przeznaczonych bezpośrednio dla Polaków na Białorusi np. w „Magazynie Polskim” nr 3 z 1992 jak również publikacje *stricto* naukowe np. *Wśród „kościelnych Polaków”*.

Było to zbieżne ze stanowiskiem nacjonalistycznych środowisk białoruskich, według którego na Białorusi nie ma już żadnych Polaków, a jedynie opolaczeni, czyli spolonizowani Białorusini. W opinii wielu członków Białoruskiego Frontu Narodowego jednym z głównych kanałów polonizacji była właśnie działalność kościoła katolickiego.

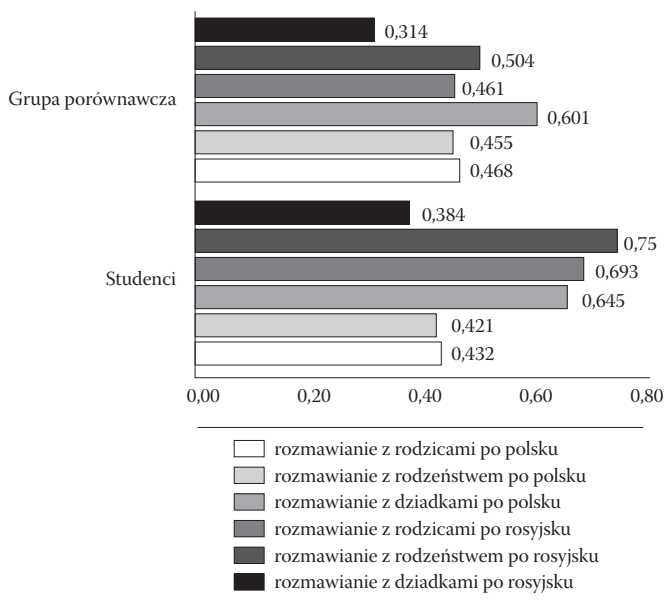
Nic więc dziwnego, że po uzyskaniu przez Białoruś suwerenności, część białoruskich środowisk narodowych odwołując się do obecnej w kościele katolickim po II Soborze Watykańskim zasady używania języka narodowego w liturgii, zdecydowanie wystąpiła do władz kościelnych z wnioskiem o wprowadzenie w obrzędach kościelnych języka białoruskiego. Zbiegło się to z ogólnym trendem do rewitalizacji języka białoruskiego w życiu społecznym za krótkiej prezydentury Stanisława Szuszkiewicza. Kwestia ta wzbudziła niezrozumienie i duży opór w środowisku polskim. Tym bardziej, że w proces wprowadzania języka białoruskiego do liturgii często zaangażowani byli księża przybyli z Polski. Dziś powoli emocje opadają i sytuacja zaczyna się klarować.

W wyniku wielu dziesięcioleci systematycznych oddziaływań władz, język polski nie tylko został wyrugowany z życia społecznego, ale także coraz częściej zanikał w domu. Stygmatyzowanie dzieci używających języka polskiego, bądź w najlepszym przypadku ośmieszanie ich, połączone z komunikacją w języku rosyjskim z rówieśnikami i w środowisku pozadomowym sprawiło, że powoli językiem codziennej komunikacji, wchodzących w życie nowych, a urodzonych już po drugiej wojnie światowej pokoleń, stawał się język rosyjski. Pozostały jedynie nieliczne enklawy wiejskie, w których – mimo różnorodnych nacisków – język polski przez cały powojenny okres pozostał językiem codziennej komunikacji. Przykładem takiego środowiska jest niewielka miejscowość Sopoćkinie.

Obecnie w codziennej komunikacji – zwłaszcza na wsi – stosowane są gwarowe odmiany języka polskiego i białoruskiego. Gwary te, bliższe albo językowi polskiemu (na wschodzie Białorusi), albo białoruskiemu (na zachodzie), pełne są rusycyzmów. Specyficzna wersja języka komunikacji, będąca mieszkanką białoruskiego, polskiego i rosyjskiego, nazywana jest przez miejscowych Polaków *trasianką*. Właśnie gwara z silnymi wpływami języka rosyjskiego i białoruskiego czy też mieszanina polskiego, białoruskiego i rosyjskiego stanowią język komunikacji w tradycyjnych polskich środowiskach Grodzieńszczyzny. Literacka wersja języka polskiego dotyczy głównie komunikacji z osobami przyjeżdżającymi z Polski oraz kontaktów instytucjonalnych (w polskich szkołach w Grodnie i Wołkowysku, placówkach konsularnych, polskich organizacjach działających na Białorusi).

Na tym tle podjęto próbę zbadania, jakie języki i w jakim stopniu są wykorzystywane w komunikacji z najbliższymi członkami rodziny (rodzeństwo, rodzice i dziadkowie) oraz jak deklaracje dotyczące posługiwania się tymiż językami wiążą się z poszczególnymi wymiarami tożsamości badanych. W zaprezentowanych niżej analizach wykorzystany zostanie grupowy wskaźnik częstotliwości używania określonego języka w komunikacji z członkami rodziny. Wskaźnik ten przybiera wartości w przedziale od 0 do 1. Wartość 0 – oznacza, że określony język nie jest używany nigdy, natomiast wartość 1 – oznacza, że określony język jest używany zawsze.

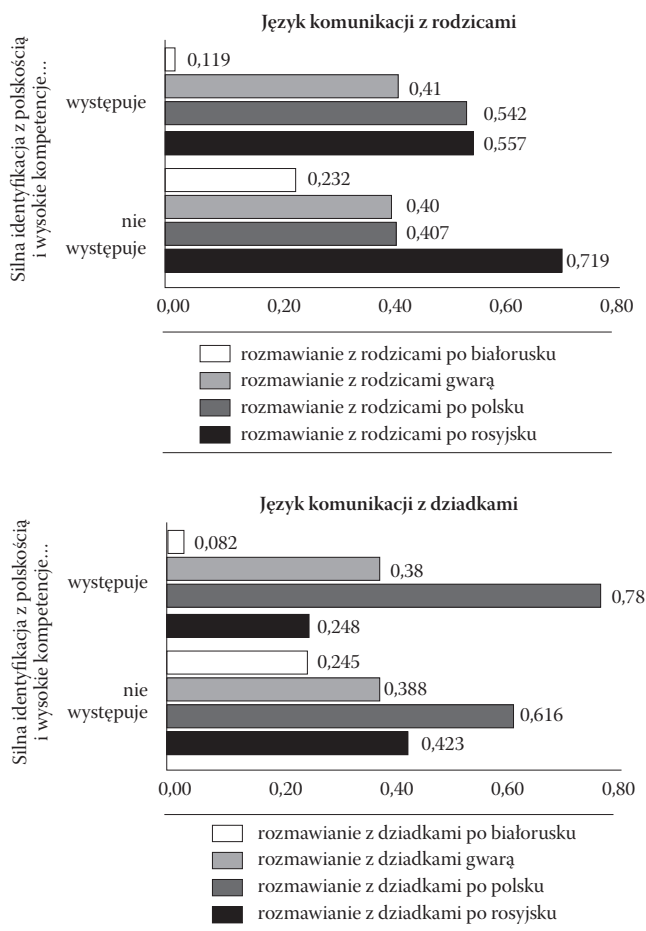
Wykres 25. Wskaźnik częstotliwości używania przez badanych języka polskiego i rosyjskiego w komunikacji z członkami rodziny – rodzeństwem, rodzicami i dziadkami



Stwierdzono wyraźne różnice w deklaracjach dotyczących komunikacji językowej badanych w rodzinie, zarówno w odniesieniu do ich dziadków i rodziców, jak też rodzeństwa¹⁰. To, co w pierwszej chwili zauważamy, to dominacja języka rosyjskiego w komunikacji domowej badanych studentów. Najczęściej używany jest w rozmowach z rodzeństwem (0,75) i z rodzicami (0,69). Wskaźniki są tu wyraźnie wyższe niż w grupie porównawczej (odpowiednio 0,50 i 0,46). Warto zwrócić uwagę, że wskaźnik dotyczący częstotliwości rozmów z dziadkami jest zbliżony (0,64 wobec 0,60). Można stąd wynioskować, że rola języka polskiego w komunikacji z trzecim pokoleniem nie zmienia się w zależności od grupy. Natomiast paradoksalnie, właśnie studenci, potencjalnie dysponujący najlepszymi kompetencjami językowymi, zdecydowanie rzadziej posługują się językiem polskim ze swoim najbliższym otoczeniem czyli rodzeństwem i rodzicami. Uzyskany rezultat potwierdza obserwacje poczynione podczas wywiadów przeprowadzanych w mieszkaniach badanych studentów. Często studenci posiadający własne dzieci – nawet w obecności gości z Polski – komunikowali się z dziećmi w języku rosyjskim. Po jednym z wywiadów, kiedy wywiązała się luźna rozmowa z członkami rodziny okazało się, że siostra studentki w ogóle nie mówi po polsku. Spójrzmy zatem, jak częstotliwość używania języka zależy od występowania silnej identyfikacji z polskością oraz wysokich kompetencji kulturowych.

¹⁰ O znaczącej roli języka komunikacji z najbliższymi jako kryterium w badaniu tożsamości pisze m.in. A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, s. 83..

Wykres 26. Wskaźnik częstotliwości używania przez badanych w komunikacji z rodzicami i dziadkami języka rosyjskiego, polskiego, białoruskiego (z podziałem na osoby dysponujące silną identyfikacją z polskością oraz wysokimi kompetencjami kulturowymi i pozostałe)



Okazuje się, że sytuacja nieco się zmienia. Otóż w komunikacji z rodzicami nadal wyraźnie dominuje język rosyjski. Jednak owa dominacja jest bardzo silna tylko w deklaracjach osób, które nie dysponują silną identyfikacją z polskością bądź wysokimi kompetencjami kulturowymi (0,72). Równocześnie ta grupa osób zdecydowanie rzadziej w rozmowach z rodzicami wykorzystuje język polski (0,41) i gwara (0,40). W deklaracjach osób z ewidentną polską tożsamością kulturową (silna identyfikacja i wysokie kompetencje) kolejność jest taka sama, ale wskaźnik przyjmuje zupełnie inne wartości. W tej grupie także najwyższa wartość przypada językowi rosyjskiemu, ale jest ona zdecydowanie niższa (0,56) niż w grupie poprzedniej (0,72). Z kolei używanie w komunikacji z rodzicami języka polskiego (0,54) i gwary (0,41) w deklaracjach osób z tej

grupy tylko nieznacznie ustępuje językowi rosyjskiemu (0,56). Język białoruski odgrywa w komunikacji z rodzicami rolę marginalną.

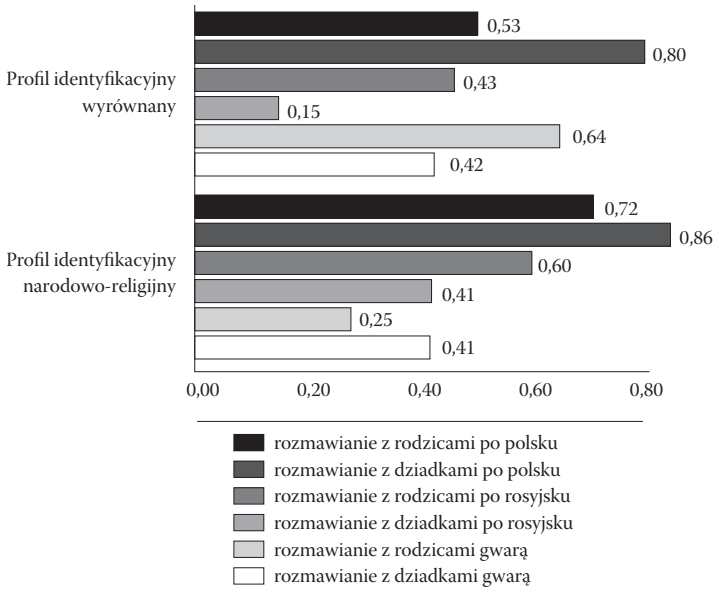
Zupełnie inny obraz stwierdzamy w deklaracjach dotyczących języka rozmów z dziadkami. W odróżnieniu od komunikacji z rodzicami przeważa tu język polski. Wyraźna dominacja dotyczy zarówno osób z wyraźną polską tożsamością kulturową (0,78) jak i pozostałych (0,62). Osoby dysponujące silną polską tożsamością i wysokimi kompetencjami kulturowymi częściej rozmawiają z dziadkami gwarą (0,38) niż po rosyjsku (0,25). W hierarchii wynikającej z deklaracji pozostałych osób kolejność jest inna. Tutaj rozmowy z dziadkami nieznacznie częściej prowadzone są po rosyjsku (0,42) niż gwarą (0,39).

W konkluzji zauważamy, że najmniej zróżnicowane jest używanie gwary. W czterech wyodrębnionych podgrupach wartość wskaźnika dla gwary waha się między 0,38 a 0,41. Można uznać, że częstotliwość używania gwary w komunikacji z rodzicami i dziadkami jest jednakowa i nie różnicuje tożsamości badanych w analizowanym tu wymiarze. Zupełnie marginalną pozycję zajmuje język białoruski. Najwyraźniej wahania dotyczą statusu komunikacyjnego języka polskiego i rosyjskiego. Zdecydowanie większy udział języka polskiego w komunikacji z rodziną stwierdzono u osób z silną polską tożsamością i wysokimi kompetencjami kulturowymi. Jednak znaczące różnice występują tylko w komunikacji z dziadkami.

Taki rezultat może wynikać z kompetencji językowych rodziców i dziadków badanych. To właśnie dziadkowie są niekiedy jedynymi osobami w rodzinie, które uczyły się języka polskiego w dzieciństwie w szkole. Często z dumą pokazują swoje przedwojenne szkolne świadectwa. Przez całe dziesięciolecia byli oni jedynymi depozytariuszami języka polskiego ukształtowanego w warunkach naturalnej komunikacji społecznej. W odróżnieniu od nich, rodzice wychowywali się już w sytuacji dominowania języka rosyjskiego. Mówienie po polsku poza domem było piętnowane, a niekiedy groziło poważnymi konsekwencjami. Stąd też kompetencje językowe rodziców w zakresie języka polskiego budowane były jedynie w domu i zależały przede wszystkim od determinacji i umiejętności dziadków badanych. Czasami rodzice podkreślali, że w sytuacji wieloletniego nakładania się obydwu języków polskiego i rosyjskiego ważne było, aby jednak rozmawiać po polsku; „I tak jak człowiek rozmawia pół godziny, godzinę już po trochu, po trochu coś zaczyna się w głowie przewracać i już przechodzisz na ten język polski. Bo przecież musi być obcowanie, nie ma obcowania zapomina się bardzo dużo” (ojciec studentki, 44 lata, Grodno) [478].

Warto też zwrócić uwagę na to, w jaki sposób częstotliwość używania określonego języka w komunikacji w rodzinie wiąże się z profilem identyfikacyjnym. Do analizy jako zmienną pośredniczącą wykorzystano też kompetencje kulturowe. Jak widzimy, na wykresie 27, różnice między osobami zaliczanymi do profilu wyrównanego i narodowo-religijnego sprowadzają się głównie do częstotliwości posługiwania się językiem rosyjskim i gwarą.

Wykres 27. Język komunikacji z dziadkami i rodzicami osób reprezentujących profile wyrównany i narodowo-religijny oraz dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie polskiej kultury (Średnia częstotliwości rozmawiania w określonym języku w skali grupy; 1 – zawsze, 0 – nigdy)



Osoby reprezentujące oba profile najczęściej rozmawiają z dziadkami po polsku (0,86 profil narodowo-religijny, 0,80 – wyrównany). Znaczące wydaje się być to, że badani reprezentujący profil narodowo-religijny znacznie rzadziej (0,25) niż osoby z profilu wyrównanego (0,64) posługują się w komunikacji z rodzicami gwara. W miejscu gwary pojawiają się w zbliżonym natężeniu języki polski (0,72) i rosyjski (0,60). Potwierdzeniem tego jest także znacząco wyższy wskaźnik posługiwania się językiem rosyjskim w komunikacji z dziadkami w profilu narodowo-religijnym (0,41) niż w wyrównanym (0,15). Gwara w tym przypadku staje się wyraźnym wskaźnikiem związku z regionem, silniejszego w profilu wyrównanym. To właśnie gwara oddaje wprost, tak charakterystyczne dla tegoż regionu wymieszanie kultur. Z kolei rzadsze posługiwanie się gwara i używanie w jej miejsce polskiego i rosyjskiego wskazuje na silniejsze kontrastowanie polskiego etnosu z regionalnego tła.

W pokoleniu rodziców i dziadków studentów większe znaczenie w kształtowaniu wysokich kompetencji kulturowych miała obecność w komunikacji z najbliższymi języka polskiego. Najwyższe prawdopodobieństwo prawidłowego rozpoznawania symboli kulturowych charakterystycznych dla polskiej kultury w sytuacji dysponowania profilem identyfikacyjnym wyrównanym uzyskiwano wtedy, gdy badani deklarowali dużą częstotliwość rozmów po polsku zarówno z dziadkami i rodzicami, jak i przede wszystkim – z rodzeństwem.

Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na znaczącą rolę komunikacji z dziad-

kami oraz z rodzeństwem. To w tych przypadkach współczynniki korelacji rangowej Spearmana między osobami dysponującymi wysokimi kompetencjami kulturowymi a pozostałymi wyraźnie się różnią, co ilustruje tabela 35.

Tabela 35. Korelacja między dysponowaniem wyrównanym profilem identyfikacyjnym a częstotliwością używania języka polskiego w rozmowach z bliskimi w grupie rodziców i dziadków studentów (z uwzględnieniem wysokich kompetencji kulturowych)

		Profil identyfikacyjny – wyrównany	Profil identyfikacyjny – wyrównany oraz wysokie kompetencje kulturowe
rozmawianie po polsku z rodzicami	Współczynnik korelacji rho Spearmana	0,37(*)	0,39(*)
	Istotność	0,023	0,018
	N	37	37
rozmawianie po polsku z rodzeństwem	Współczynnik korelacji rho Spearmana	0,22	0,48(**)
	Istotność	0,190	0,003
	N	37	37
rozmawianie po polsku z dziadkami	Współczynnik korelacji rho Spearmana	0,30	0,40(*)
	Istotność	0,087	0,020
	N	34	34

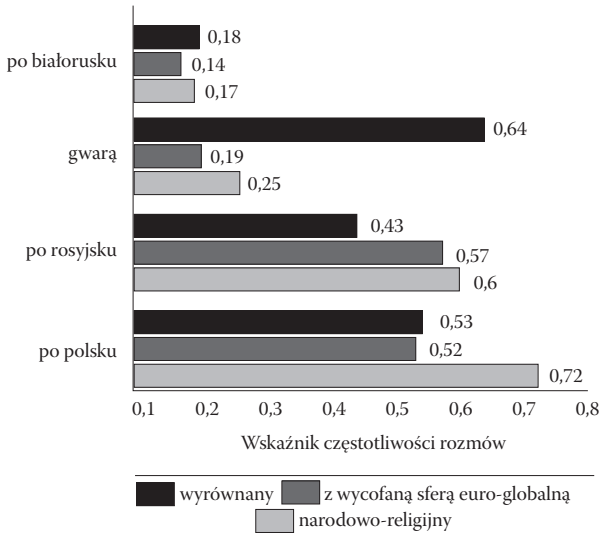
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); * Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Ciekawy wynik uzyskano przyjmując jeszcze inną perspektywę analizy. Tym razem wzięto pod uwagę oddzielnie rodziców, dziadków i rodzeństwo. Można dostrzec wyraźne zróżnicowanie udziału poszczególnych języków i gwary w komunikowaniu się osób reprezentujących profile wyrównany, z wycofaną sferą euro-globalną i narodowo-religijny. Przy czym różnicowanie to dotyczy wyłącznie komunikacji z rodzicami. W rozmowach z dziadkami bez względu na profil wyraźnie dominuje język polski, zaś w rozmowach z rodzeństwem – język rosyjski.

Inaczej jest w przypadku rodziców. U osób, które nie eksponują żadnej z poddanych analizie sfer identyfikacyjnych (profil wyrównany) główne miejsce w komunikacji z rodzicami zajmuje gwara (0,64). Natomiast u badanych reprezentujących profil z dominantą sfery narodowej i religijnej odpowiadający stereotypowej tożsamości Polak-katolik (profil narodowo-religijny) pozycja gwary jako narzędzia rozmów z rodzicami jest zupełnie marginalna (0,25). W deklaracjach osób, które cechuje taki profil wyraźnie dominuje język polski (0,72). Z kolei u tych badanych studentów, którzy słabiej identyfikują się jedynie w wymiarze europejskim i globalnym (profil z wycofaną sferą euro-globalną) najczęściej rozmowy z rodzicami prowadzone są po rosyjsku.

Podsumowując tę część badań należy stwierdzić, że gdy u badanych studentów w komunikacji z rodzicami dominuje gwara, wówczas element etniczny i religijny w identyfikacji jest równie wysoko waloryzowany jak poczucie związku z regionem oraz Europą bądź całym światem. Identyfikacja etniczno-religijna jest więc silna, ale

Wykres 28. Częstotliwość wykorzystywania języków: polskiego, rosyjskiego i białoruskiego oraz gwary w komunikacji z rodzicami u badanych studentów, reprezentujących typy profili identyfikacyjnych: wyrównany, z wycofaną sferą euro-globalną i narodowo-religijny oraz dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie kultury polskiej



nieekspozowana. Jeżeli zaś rozmowy z rodzicami prowadzone są przede wszystkim w języku rosyjskim, to mamy do czynienia z profilem identyfikacyjnym z wycofaną sferą euro-globalną. Dominacja języka rosyjskiego w komunikacji badanych studentów z rodzicami prowadzi więc do dewaloryzacji sfery ponadnarodowej w ich identyfikacji społeczno-kulturowej. Wreszcie obecność języka polskiego jako dominującego w konwersacji z rodzicami występuje w przypadku profilu narodowo-religijnego. Najczęstsze wykorzystywanie języka polskiego w rozmowach z rodzicami wiąże się z wyeksponowaniem sfery etniczno-religijnej w identyfikacji.

Może nieco zaskakiwać to, że dominacja rosyjskiego jest zbieżna z wycofaniem identyfikacji europejskiej oraz globalnej. Należy jednak wziąć pod uwagę bardzo silnie zakorzenioną w kulturze rosyjskiej ideologię pansłowiańską. Wielu Polaków nie zdaje sobie sprawy jak często, w Rosji i krajach pozostających wciąż pod jej silnym wpływem kulturowym, przekonanie o potrzebie budowania jedności Słowian zastępuje idee jednoczenia Europy i globalizmu. W związku z tym integracja europejska, czy chociażby poczucie jedności budowane na definiowanych z pozycji Zachodu kryteriach, są traktowane jako przeciwstawianie się naturalnej, zdaniem wielu Rosjan, Ukraińców czy Białorusinów, integracji słowiańskiej. W związku z tym można wysunąć przypuszczenie, że język rosyjski i kreowana poprzez tenże język wizja świata – zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa – powoduje słabsze waloryzowanie sfery ponadnarodowej w identyfikacji badanych.

Niewątpliwie na funkcjonowanie językowe mniejszości, zwłaszcza w relacji język

– tożsamość, zdecydowanie wpływa polityka asymilacyjna państwa. Silne oddziaływanie poprzez edukację wpływa najpierw na rozmycie stref komunikacji językowej, a później na wyrugowanie języka etnicznego nawet z komunikacji z najbliższymi. Badacze problematyki stwierdzili to wcześniej nawet w skrajnym przypadku Romów. Tak pisali o tym znawcy problematyki romskiej podkreślając, że ścisłe rozgraniczenie dwu sfer komunikacji językowej koresponduje zwykle z dystansem etnicznym wobec Cyganów, z ich izolacją przestrzenną i społeczną oraz polityką państwa. Wówczas „procesowi przełamywania barier etnicznych, mającemu charakter spontaniczny lub inspirowany polityką asymilacyjną (...) towarzyszy zjawisko przesuwania się granicy komunikacji językowej (wewnątrzgrupowej w dialekcie i z nie-Cyganami w języku większości). Sfera użycia dialektu romani ulega stopniowemu zawężeniu na rzecz rozszerzającej się sfery użycia języka większości w obszarach dawniej zarezerwowanych dla romani”¹¹. Jak zauważają autorzy, proces ten przybiera na sile w przypadku generacji młodszych, mających już za sobą edukację w języku otaczającej większości. Język większości staje się w ten sposób powoli językiem codziennym Cyganów, używanym przez nich także w życiu rodzinnym. Jakże łatwo znaleźć tu analogię do życia młodych Polaków na Białorusi, chociaż kultura romska jest daleko bardziej odmienna od jakiegokolwiek europejskiej kultury narodowej niż kultura polska od białoruskiej. Jednak mechanizm wydaje się być prawie identyczny.

2.7.2. Relacje z dziadkami a tożsamość badanych

W związku z uwarunkowaniami politycznymi i będącą ich pochodną sytuacją społeczno-kulturalną to dziadkowie bardzo często zostawali jedynymi depozytariuszami polskiej kultury, a zwłaszcza związanych z polskością tradycji. Oczywiście kompetencje kulturowe dziadków były w dużym stopniu zróżnicowane i zależały od ich wykształcenia, czy też zainteresowań wychodzących poza obszar codziennego bytowania. Trzeba także nadmienić, że zdecydowana większość polskiej inteligencji opuściła te tereny po drugiej wojnie światowej, a poziom analfabetyzmu na wsi w tej części przedwojennej Rzeczypospolitej był bardzo wysoki.

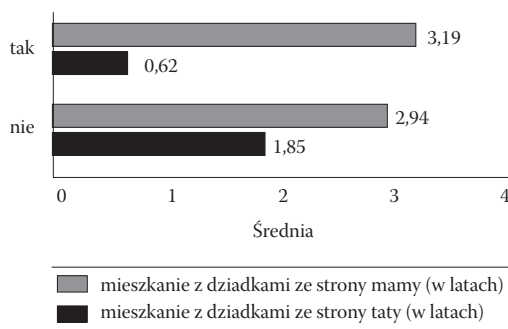
Mimo tego okazuje się, że samo współzamieszkiwanie razem z dziadkami wiąże się z występowaniem polskiej tożsamości. Stwierdzono ciekawą zależność między posiadaniem polskiej tożsamości kulturowej – rozumianej jako jednoczesne występowanie identyfikacji z polskością oraz co najmniej przeciętnych kompetencji w zakresie polskiej kultury – a okresem wspólnego zamieszkiwania z dziadkami ze strony ojca przez badanych studentów. W tej grupie, u osób dysponujących polską tożsamością przeciętny deklarowany czas współzamieszkiwania z dziadkami wynosił prawie dwa lata (1,85). Natomiast u tych badanych, którzy nie cechowali się jednoczesnym występowaniem wyraźnej identyfikacji z polskością oraz przynajmniej przeciętnego rozezna-

¹¹ A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 95.

nia w polskiej kulturze, czas mieszkania z rodzicami ojca był znacząco krótszy i trwał nieco ponad pół roku (0,62). Jednocześnie takiego zróżnicowania nie stwierdzono przy analizie okresu zamieszkiwania z rodzicami matki. Przeciętny czas wspólnego zamieszkiwania z dziadkami ze strony matki był, co prawda dłuższy, ale bardzo zbliżony i wynosił około 3 lat zarówno w przypadku osób posiadających polską tożsamość (2,94) oraz u pozostałych (3,19).

Rzecz jasna, nie tylko samo współzamieszkiwanie z dziadkami decyduje o tożsamości badanych. Jak już wcześniej wspomniano, ma na to wpływa wiele czynników dotyczących dziadków, ale także szereg cech poddanych badaniu studentów. Jedną z nich jest zainteresowanie przeszłością rodziny. Aby mogło zachodzić przekazywanie zasobów kulturowych, muszą być spełnione przynajmniej dwa podstawowe warunki. Relacje interpersonalne z dziadkami muszą być co najmniej poprawne oraz reprezentanci pokolenia wchodzącego muszą wykazywać przynajmniej minimalne zainteresowanie dziedzictwem przodków.

Wykres 29. Różnice między średnimi okresu wspólnego zamieszkiwania badanych z dziadkami ze strony ojca i matki w zależności od występowania (tak) bądź nie (nie) polskiej tożsamości (grupa studentów)



Trzeba przy tym zauważyć, że samo dysponowanie przez dziadków kompetencjami kulturowymi czasami nie wystarczało do inicjowania interakcji w dziedzinie tradycji i kultury. Silna stygmatyzacja oraz pamięć wojennych i tuż powojennych represji często powodowały blokady przed komunikowaniem się w tym zakresie. To, co dotyczyło polskości – zwłaszcza w kontekście historycznym – było często tematem tabu. Wyjątek stanowiła sfera religijna, która dla dużej części mieszkających na Białorusi Polaków stała się jedyną przestrzenią oporu przed narzucaną siłą nową rzeczywistością.

Bardzo często osoby z pokolenia dziadków, a zwłaszcza kobiety, uczyły swoje wnuki pierwszych słów w języku polskim. To zwykle dzięki dziadkom miały miejsce pierwsze kontakty z polską książką. Charakterystyczny przykład takiej sytuacji znajdziemy w relacji 30-letniej studentki z Sopoćkiń [78]: „Moi dziadkowie jak ze strony jak ojca tak i matki zawsze rozmawiali po polsku. Ich rodzice nadali im polskie imiona. Dziadki: Augustyn, Franciszek. Babcie: Stanisława i Maria. Babcia i dziadek ze strony ojca urodzili się w Bobrowniach, a dziadkowie ze strony mamy niedaleko od Sopoć-

Tabela 36. Tabela ANOVA. Test istotności różnic między średnimi okresu wspólnego zamieszkiwania badanych z dziadkami ze strony ojca i matki w zależności od występowania bądź nie polskiej tożsamości kulturowej (grupa studentów)

		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
mieszkanie z dziadkami ze strony taty (w latach) * występowanie polskiej tożsamości kulturowej	Między grupami (Połączone)	132,743	1	132,743	5,806	0,017
	Wewnątrz grup	4229,524	185	22,862		
mieszkanie z dziadkami ze strony mamy (w latach) * występowanie polskiej tożsamości kulturowej	Między grupami (Połączone)	18,556	1	18,556	0,403	0,526
	Wewnątrz grup	8337,061	181	46,061		

kiń, mała wieś Wołłowiczowce. (...) Urodzili się na polskiej ziemi, skończyli szkołę polską, mówią i piszą po polsku. (...) Moi dziadkowie bardzo ważną i wielką rolę odegrali w tworzeniu mojej tożsamości. Pamiętam dobrze z mojego dzieciństwa pierwszą polską książkę KOPCIUSZEK. Przywiozła mi [ją] moja ciocia z Polski. Spotkać polską książkę u nas to była rzadkość. Babcia mi przeczytała tę książkę, ale tego było za mało, bo to nie ja sama przeczytała, bo jeszcze nie umiałam. Tak bardzo chciałam poznać polskie literki (abym mogła) sama czytać, potem pisać. Babcia pomogła mi w tym, ale trenowałam czytanie na listach, które dostawaliśmy z Polski od bliższej rodziny. Teraz to już nie babcia odczytywała listy a ja, i byłam z tego taka dumna, szczęśliwa. Trochę później sama już pisałam listy, a babcia tylko pomagała i sprawdzała. (...) Wszystkie tradycje i obyczaje polskie staram się zachować w mojej rodzinie, tak samo jak to robiła moja babcia i mama.”

W podobnym duchu wypowiada się inna 21-letnia studentka, mieszkanka Grodna [170]. Jest ona jedynym dzieckiem swoich rodziców i przez 4 lata mieszkała z dziadkami w dzieciństwie. Także w tym przypadku możemy zauważyć typowe relacje, to dziadkowie byli bardziej zainteresowani postępami w poznawaniu języka polskiego (choć inicjatywa należała do rodziców). „Tak, bo właśnie od nich nauczyłam się tego wszystkiego” – mówiła podczas wywiadu studentka. „Słuchania radia, oglądania telewizji, w ogóle no nie wiem. Po prostu od pierwszej klasy uczyłam się języka polskiego. Mamusia zapisała mnie na listę tych, którzy chcieliby uczyć się język polski. Ja w pierwszej klasie tego nie rozumiałam, potem jak zaczęłam uczyć się tego języka, babcia zawsze mnie pytała – jak tam to? I dlatego zawsze jak przyjeżdżałam, to babcia [prosiła] – powiedz mi coś po polsku, powiedz mi coś po polsku. Babcia dobrze mówiła i po prostu czasem mówiliśmy w tym języku. Chociaż w domu z rodzicami tak nie za bardzo, ale tutaj to tak”.

Jakże inaczej brzmi relacja innej, także 30-letniej studentki, mieszkanki Grodna [83]. Dostrzegamy w niej wyraźny dylemat tożsamościowy, który zostaje zresztą wprost wyartykułowany przez samą badaną. „O mojej babci Agnieszce [ze strony ojca] wiadomo niewiele. Była Polką urodziła się koło Warszawy. W Sopoćkinie miała samotną

ciotkę, do której przyjeżdżała, żeby pomóc w gospodarce. A gdy nastąpiły czasy wojenne została na stałe. Z dziadkiem Józefem była niedługo, po dziesięciu latach szczęśliwego małżeńskiego życia zmarła (...). Dziadek już więcej nie ożenił się. Dziadkowie ze strony mojej matki mieszkają teraz w mieście Świsłocz. Ale sami pochodzą z Ukrainy, mają ukraińskie imiona i nazwisko (...) są prawosławni. Dlaczego przyjechali do Białorusi i jakie było ich życie na ojczyźnie – nie wiem. Nie chcą o tym mi opowiedzieć. Myślę, że na to są ważne przyczyny. A więc moja tożsamość jest rozszczepiona. Bliska mi jest Polska bo jestem katoliczką, trochę znam język polski i chcę związać swoją przyszłość z Polską, ale chcę [także] utrzymywać pewną więź i z ojczyzną dziadków [ze strony matki]. Trzeba znać swe korzeni, pamiętając swych przodków.”

Dziedziczenie kompetencji za pośrednictwem dziadków mogło więc zachodzić przede wszystkim wtedy, gdy została pokonana bariera lęku ze strony samych dziadków, zaś wnukowie wykazywali zainteresowanie swoimi korzeniami. Jako wskaźnik takiego zainteresowania w swoich badaniach przyjąłem znajomość nazwiska panińskiego babci. Przyjąłem, że informacja taka może pochodzić od rodziców, bądź części dziadków. Niewątpliwie jest to element przekazu rodzinnego.

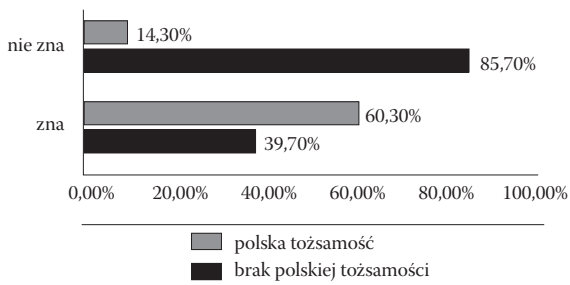
Okazało się, że większość badanych potrafi wymienić tylko nazwisko panińskie babci ze strony ojca (79,9%). W odniesieniu do strony matki potrafi to uczynić już tylko niespełna połowa badanych (49,7%). Wyraźnie negatywne odpowiedzi „nie znam nazwiska panińskiego swojej babci” prawie trzykrotnie częściej uzyskiwano w odniesieniu do babci ze strony matki (29,6%) niż ze strony ojca (10,1%). W przypadku babci ze strony matki stwierdzano też dwukrotnie częściej brak odpowiedzi (20,6% wobec 10,1%).

Tabela 37. Znajomość przez badanych studentów nazwisk rodowych babć ze strony ojca i matki

	Znajomość nazwiska rodowego babci ze strony ojca			Znajomość nazwiska rodowego babci ze strony matki		
	nie	brak odpowiedzi	tak	nie	brak odpowiedzi	tak
Liczebność	20	20	159	59	41	99
% w wierszu	10,1%	10,1%	79,9%	29,6%	20,6%	49,7%

Ustalono wyraźny związek między znajomością nazwiska rodowego babci ze strony ojca a dysponowaniem przez badanego polską tożsamością. Przy czym rzecz dotyczy osób, które w przeszłości zamieszkiwały razem z dziadkami ze strony ojca. Wśród osób niepotrafiących podać nazwiska rodowego aż 85,7% nie dysponuje polską tożsamością. U osób wiedzących jak brzmiało nazwisko panińskie matki ojca odsetek ten był ponad dwukrotnie niższy i wynosił 39,7%. Z kolei występowanie polskiej tożsamości jest ponad czterokrotnie częstsze u osób mieszkających niegdyś z dziadkami ze strony ojca i znających nazwisko rodowe (60,3%) niż u pozostałych (14,3%). (zob. wykres)

Wykres 30. Dysponowanie polską tożsamością a znajomość nazwiska panińskiego babci ze strony ojca (zna, nie zna) u badanych mieszkających (kiedyś lub obecnie) z dziadkami ze strony ojca (grupa studentów)



Występowanie takiej zależności tylko w odniesieniu do rodziny ojca jest niezwykle interesujące wykazuje bowiem wyraźniejszy wpływ, mimo krótszego przeciętnego okresu zamieszkiwania. Uzyskany wynik może także świadczyć o częstszym poruszaniu tematyki związanej z kulturowymi korzeniami przez rodziców ojca. Być może duże znaczenie ma tu silny patriarchalny model rodziny, w którym pozycja mężczyzny jest zdecydowanie dominująca. Przemiany zmierzające w kierunku modelu egalitarnego, zmierzającego do partnerskich relacji w małżeństwie, są jeszcze dzisiaj słabsze na Białorusi niż w sąsiedniej Polsce. Stąd też pozycja mężczyzny w rodzinie mogła wpływać na przekazywanie dzieciom informacji o jego korzeniach kulturowych, tak w wymiarze mikro¹², jak i makrokulturowym.

Jak już wcześniej zauważono, duże znaczenie w pojawieniu się polskiej tożsamości ma język komunikacji z rodzicami i dziadkami. Badanych pytano także o ich opinie na temat znaczenia komunikacji językowej dla kształtowania tożsamości Polaków na Białorusi. Proszono badanych studentów o wskazanie jak ważne dla czucia się Polakiem na Białorusi jest rozmawianie po polsku: w domu, ze znajomymi i w pracy. Odpowiedzi udzielano używając pięciostopniowej skali: zdecydowanie ważne, raczej ważne, nie mam zdania, raczej nieważne, zdecydowanie nieważne. Poszczególnym punktom skali przypisano wagi, od 5 do 1 punktu. W przedstawionych niżej analizach użyte zostaną średnie wag, które pozwalają na syntetyczne ujęcie znaczenia nadawanego poszczególnym kwestiom przez określoną grupę badanych.

Okazuje się, że badani, którzy przez jakikolwiek dłuższy okres mieszkali razem z dziadkami ze strony ojca wyraźnie różnią się w opiniach na temat znaczenia języka polskiego dla kształtowania poczucia tożsamości narodowej. Większe znaczenie językowi polskiemu w komunikacji z innymi skłonne są przypisywać te osoby, które dysponują polską tożsamością kulturową. Ich zdaniem, najważniejsze jest rozmawianie po polsku w domu (4,28), zaś najmniej znaczące wykorzystywanie języka polskiego w pracy (3,28). Jeżeli weźmiemy pod uwagę różnicę średnich między osobami z polską tożsamością kulturową i pozostałymi, to okaże się, że najwyższa różnica także wystę-

¹² Ten wymiar J. Nikitorowicz nazywa tożsamością rodzinną.

puje w przypadku używania języka polskiego w rozmowach z domownikami (0,70). Niewiele ustępuje jej także różnica średnich dotycząca rozmawiania po polsku w pracy (0,61). Warto jednak zauważyć, że w tym przypadku mamy do czynienia ze znacznie niższymi wartościami średnich.

Tabela 38. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej a znaczenie nadawane używaniu języka polskiego w komunikacji z domownikami, znajomymi i kolegami w pracy (badani mieszkający dawniej lub obecnie z dziadkami ze strony ojca) – średnie wag

		Rozmawianie po polsku ze znajomymi	Rozmawianie po polsku w domu	Rozmawianie po polsku w pracy
		Średnia	Średnia	Średnia
Występowanie polskiej tożsamości kulturowej	nie	3,42	3,58	2,67
	tak	3,89	4,28	3,28
Różnica średnich		0,47	0,70	0,61

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że w warstwie deklaratywnej używanie języka polskiego uznawane jest przez badanych za ważny atrybut polskiej tożsamości oraz, że dysponowanie przez badane osoby polską tożsamością kulturową wyraźnie wzmacnia ich przekonanie o znaczącej roli komunikacji w języku polskim w budowaniu identyfikacji z polsnością. Dotyczy to zwłaszcza tych, którzy mieszkali niegdyś, bądź mieszkają obecnie, z dziadkami ze strony ojca.

Potwierdzają to odpowiedzi na otwarte pytanie: „Czy jest coś w Pani/Panu co zawdzięcza Pan/i swoim dziadkom? Jeżeli tak, to proszę to krótko opisać”. Odpowiedzi uzyskane na to pytanie pogrupowano w kilka kategorii. Okazuje się, że nauka języka polskiego wśród wartości uzyskanych za pośrednictwem dziadków lokuje się bardzo wysoko. Tabela 39 zawiera kategorie odpowiedzi na postawione pytanie z uwzględnieniem tylko tych osób, które zadeklarowały zamieszkiwanie wspólnie z dziadkami. Dodatkowo uwzględniono podział ze względu na posiadanie i nieposiadanie polskiej tożsamości kulturowej. Nauczanie języka polskiego wymieniane jest z podobną częstotliwością przez badanych mieszkających z dziadkami tak ze strony ojca, jak i matki (ok. 42-44%). Charakterystyczne jest jednak to, że studenci dysponujący polską tożsamością kulturową mieszkający kiedyś lub obecnie bądź z rodzicami matki, bądź ojca, rzadziej niż ich koledzy niedysponujący polską tożsamością deklarują udział dziadków w nauczaniu języka polskiego. Można stąd wysnuć wniosek, że większą rolę – w przypadku tych osób – odegrała szkoła. W szkole język poznawany był także jako narzędzie zdobywania kompetencji kulturowych. Dziadkowie częściej uczyli języka, jako środka codziennej rutynowej komunikacji, bądź obrzędów, głównie o charakterze religijnym.

Zupełnie inaczej jest z podkreślaniami przez badanych, że zawdzięczają dziadkom przekaz dziedzictwa kulturowego. Wypowiedzi zaliczane do tej kategorii pojawiały się stosunkowo rzadko, cechowały co siódmą osobę (13,6%) mieszkającą z dziadkami. Ale za to były zdecydowanie – aż trzykrotnie – częstsze u studentów z polską tożsamością

kulturową (20,7%), niż u osób niedysponujących (przy wyraźnej identyfikacji z polskością) przynajmniej przeciętnymi kompetencjami kulturowymi (6,5%).

Tabela 39. Kategorie wartości zawdzięczanych dziadkom, a współzamieszkiwanie z rodzicami ojca bądź matki (z uwzględnieniem posiadania – bądź nie – polskiej tożsamości kulturowej)

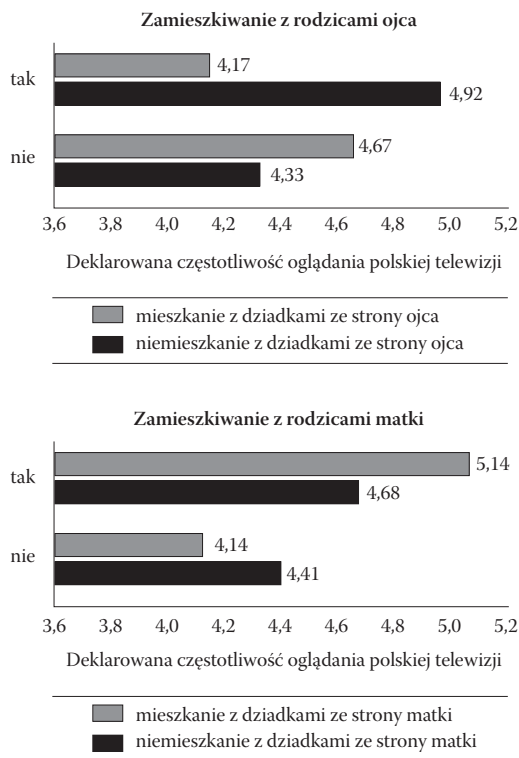
Odpowiedzi na pytanie: Czy jest coś w Pani/Panu, co zawdzięcza Pan/i swoim dziadkom?	Mieszkanie z dziadkami ze strony ojca				Mieszkanie z dziadkami ze strony matki			
	Polska tożsamość kulturowa				Polska tożsamość kulturowa			
	nie		tak		nie		tak	
	Liczebność N=9	% w kolumnie	Liczebność N=15	% w kolumnie	Liczebność N=23	% w kolumnie	Liczebność N=25	% w kolumnie
Zawdzięcza dziadkom formację religijną	5	55,6%	7	46,7%	6	26,1%	9	36,0%
Zawdzięcza dziadkom naukę języka polskiego	5	55,6%	5	33,3%	10	43,5%	10	40,0%
Zawdzięcza dziadkom system wartości	1	11,1%	4	26,7%	8	34,8%	3	12,0%
Zawdzięcza dziadkom tożsamość (samookreślenie)	2	22,2%	3	20,0%	1	4,3%	5	20,0%
Zawdzięcza dziadkom przekaz dziedzictwa kulturowego	0	0,0%	2	13,3%	3	13,0%	7	28,0%

Okazało się także, że badani mieszkający z dziadkami ze strony ojca, najczęściej zawdzięczają im formację religijną. Czyni tak co drugi badany student, mieszkający niedługo lub obecnie z rodzicami ojca (51,1%). Natomiast osoby mieszkające z rodzicami matki najczęściej wdzięczni są dziadkom za naukę języka polskiego (41,7%). Wypowiedzi świadczące o podkreślanii kwestii tożsamościowych, w przekazie między pokoleniami dziadków i wnuków, pojawiają się u co piątego badanego (20,0%-22,2%). Wyjątkiem są tu osoby mieszkające z dziadkami ze strony matki, ale nieposiadające polskiej tożsamości kulturowej, u których podobne wypowiedzi spotykamy prawie pięciokrotnie rzadziej (4,3%). Sugerowałoby to, że osoby nieposiadające polskiej tożsamości kulturowej mają mniejszą skłonność do przypisywania zasług dziadkom w kształtowaniu swojej tożsamości w przypadku, kiedy zamieszkiwały z rodzicami matki. Za to o wiele częściej podkreślają one zasługi dziadków w przekazywaniu tego, co ogólnie nazwać można systemem wartości, czyli pewnego etosu, ogólnych zasad postępowania w stosunkach z innymi ludźmi.

O znaczeniu dziadków w pojawianiu się u ich wnuków kompetencji kulturowych mówi pośrednio uwzględnienie innego czynnika, jakim jest telewizja. Media, a zwłaszcza telewizja, przez całe dziesięciolecia stanowiły podstawowy kanał kontaktu z żywą rozwijającą się polską kulturą. W związku z tym można przyjąć założenie, że dla osób pozbawionych kontaktu z dziadkami, dysponującymi kompetencjami kulturowymi

nabytymi w trakcie pierwotnej socjalizacji, telewizja stawała się częstokroć głównym źródłem wiedzy o kulturze polskiej. Wyniki badań potwierdzają tę tezę, ale tylko w odniesieniu do dziadków ze strony ojca.

Wykres 31. Deklarowana częstotliwość oglądania polskich kanałów telewizyjnych a występowanie polskiej tożsamości kulturowej u badanych mieszkających i niemieszkających razem z dziadkami ze strony ojca bądź matki



Wskaźnik deklarowanej częstotliwości oglądania polskich kanałów telewizyjnych jest znacząco wyższy u osób nigdy niemieszkających z dziadkami ze strony ojca (4,92)¹³ niż u badanych, którzy z rodzicami ojca przez jakiś czas zamieszkiwali (4,17). Tak duża rozpiętość średnich (0,75) na korzyść osób niemieszkających z dziadkami występuje w sytuacji posiadania polskiej tożsamości kulturowej. U badanych studentów, którzy nie wykazali się nawet przeciętnymi kompetencjami w zakresie polskiej kultury identyfikując się przy tym z polskością, relacje są odwrotne. Tutaj wskaźnik częstotliwości oglądania polskiej telewizji jest wyższy u osób mieszkających z dziadkami ze strony ojca (4,67) niż u osób niemieszkających (4,33). Symptomatyczne jest to, że deklarowana

¹³ Wskaźnik oglądalności przyjmuje wartości od 1 do 6, gdzie 1 oznacza deklarację badanego, że nigdy nie ogląda polskiej telewizji, zaś 6 – że ogląda ją codziennie.

oglądalność telewizji polskiej jest najwyższa tam, gdzie stwierdzamy polską tożsamość kulturową i jednocześnie niezamieszkiwanie z dziadkami ze strony ojca.

Zależność taka nie występuje przy analizowaniu zamieszkiwania z rodziną matki. Tutaj bardzo wysoki wskaźnik oglądalności polskiej telewizji (5,14) stwierdzamy u osób dysponujących polską tożsamością kulturową i mieszkających z dziadkami ze strony matki. Można więc przyjąć dwie opcje: albo wpływ telewizji i rodziny kumuluje się, albo większe znaczenie ma właśnie przekaz telewizyjny. Uwzględniając inne, wcześniej prezentowane wyniki należałoby raczej przychylić się ku opcji drugiej, wskazującej na telewizję jako ważniejszy kanał generowania kompetencji kulturowych, w przypadku zamieszkiwania badanych z rodzicami matki.

Zasadność takiego wniosku potwierdza także analiza opinii badanych o wpływie odbywanych studiów na zmianę tożsamości. Widzimy, że w przypadku osób mieszkających z dziadkami ze strony ojca mamy do czynienia z niższym waloryzowaniem wpływu studiów na tożsamość. Osoby mieszkające z rodzicami ojca wyraźnie wyżej oceniają wpływ studiów na swoją tożsamość, zwłaszcza w przypadku nieposiadania polskiej tożsamości kulturowej (3,85 wobec 3,67). Różnica zmniejsza się w sytuacji jej posiadania (4,24 wobec 4,12).

Tabela 40. Wskaźnik odczuwanego wpływu studiów na poczucie tożsamości z uwzględnieniem występowania polskiej tożsamości kulturowej oraz zamieszkiwania z dziadkami ze strony ojca

Występowanie polskiej tożsamości kulturowej (k>1, P>3, P>=B)	Osoby niemieszkające z dziadkami ze strony ojca			Osoby mieszkające z dziadkami ze strony ojca		
	Średnia	N	Odchylenie standardowe	Średnia	N	Odchylenie standardowe
nie	3,85	61	0,980	3,67	9	0,707
tak	4,24	66	0,878	4,12	17	1,219
Ogółem	4,06	127	0,945	3,96	26	1,076

Tabela ANOVA	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami (Połączone)	5,725	1	5,725	6,355	0,013
Wewnątrz grup	136,039	151	0,901		
Ogółem	141,765	152			

Inaczej mówiąc, te osoby, które identyfikując się z polskością nie dysponują przynajmniej przeciętnymi kompetencjami w zakresie kultury polskiej bardziej skłonne są przypisywać zmiany swojej tożsamości odbywanym studiom wtedy, gdy nie mieszkają z dziadkami ze strony ojca. Trzeba jednak także zauważyć, że wskaźnik odczuwanego wpływu studiów na zmianę tożsamości jest wyraźnie wyższy u osób posiadających polską tożsamość kulturową. Zamieszkiwanie z dziadkami ze strony ojca traci wówczas swoją moc różnicującą jako zmienna pośrednicząca. Nieco inaczej jest w odniesieniu do osób mieszkających z rodzicami matki. Co prawda, tutaj także występowanie polskiej

tożsamości kulturowej wyraźnie akcentuje odczuwany wpływ studiów na tożsamość, ale jest on wyższy u osób mieszkających, niż niemieszkających z dziadkami ze strony matki. Podobnie jak w poprzednim przypadku, różnice są większe u osób nieposiadających polskiej tożsamości kulturowej.

Tabela 41. Wskaźnik odczuwanego wpływu studiów na poczucie tożsamości z uwzględnieniem występowania polskiej tożsamości kulturowej oraz zamieszkiwania z dziadkami ze strony matki

Występowanie polskiej tożsamości kulturowej (k>1, P>3, P>=B)	Osoby niemieszkające z dziadkami ze strony matki			Osoby mieszkające z dziadkami ze strony matki		
	Średnia	N	Odchylenie standardowe	Średnia	N	Odchylenie standardowe
nie	3,73	48	0,939	4,14	21	1,014
tak	4,19	52	1,011	4,32	25	0,748
Ogółem	3,97	100	1,000	4,24	46	0,874

Tabela ANOVA	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami (Połączone)	5,219	1	5,219	5,766	0,018
Wewnątrz grup	130,343	144	0,905		
Ogółem	135,562	145			

Jednak nie tylko współzamieszkiwanie z dziadkami wiąże się z różnicowaniem częstotliwości występowania u badanych polskiej tożsamości kulturowej. Nawet u osób niemieszkających wspólnie z dziadkami interakcje międzypokoleniowe były częste. Główną rolę odgrywały tu charakterystyczne dla polskiej tradycji spotkania rodzinne podczas świąt oraz przebywanie u dziadków podczas ferii i wakacji letnich. W tej sytuacji niezwykle ważnym aspektem analizy okazuje się jednolitość etniczna rodziny. Zjawisko rodzin mieszanych jest jednym z typowych efektów pogranicza. Mimo silnych nacisków o charakterze endogamicznym, wielu młodych ludzi znajduje partnera życiowego w innej niż własna grupie etnicznej lub wyznaniowej. Nie inaczej jest w środowisku grodzieńskich Polaków. O skali zjawiska świadczy fakt, że tylko niespełna połowa badanych studentów (48,1%) pochodzi z rodzin, w których oboje rodzice oraz dziadkowie z obydwu stron są Polakami. Zatem nieznaczna, ale jednak większość badanych pochodzi z rodzin mieszanych etnicznie. Co trzeci z nich (34,9%) ma jednego z rodziców, który nie jest Polakiem. Zaś u co dziesiątego (10,6%) rodzice są Polakami, ale przynajmniej jeden z dziadków pochodził z innej niż polska grupy etnicznej. Wśród badanych znaleźli się także studenci pochodzący z rodzin, w których żaden z rodziców ani dziadków nie był Polakiem (6,3%).

Okazuje się, że jednolitość etniczna rodziny w istotny sposób różnicuje częstotliwość występowania polskiej tożsamości kulturowej. Nie budzi zdziwienia niski odsetek (16,7%) osób dysponujących kompetencjami kulturowymi w zakresie kultury polskiej oraz wyraźną identyfikacją z polskością, wśród studentów pochodzących z rodzin cała-

kowicie niepolskich. Podobnie należało się spodziewać, że największa częstotliwość występowania polskiej tożsamości kulturowej dotyczyć będzie grupy badanych, których przodkowie w obu poprzedzających pokoleniach byli Polakami. I rzeczywiście częstotliwość występowania polskiej tożsamości kulturowej w rodzinach jednolicie polskich jest najwyższa (58,2%).

Wykres 32. Jednolitość narodowa rodzin badanych



Najciekawiej układają się proporcje w rodzinach mieszanych. Otóż, gdy rodzina jest mieszana w pokoleniu rodziców, to wskaźnik jest niewiele niższy niż w rodzinach jednolicie polskich i wynosi 53%. Znacząca różnica występuje dopiero wtedy, kiedy zróżnicowanie etniczne ma miejsce tylko w pokoleniu dziadków. Polska tożsamość kulturowa cechuje niespełna co trzeciego badanego pochodzącego z takich rodzin (30%). Wskazuje to, że dla tożsamości kulturowej reprezentantów najmłodszego pokolenia bardziej znaczące jest zróżnicowanie etniczne wśród dziadków niż wśród rodziców. I co najciekawsze większe prawdopodobieństwo wystąpienia polskiej tożsamości kulturowej występuje wtedy, gdy z różnych grup etnicznych pochodzą rodzice badanych niż dziadkowie. Wszystko to potwierdza, że właśnie interakcje z dziadkami mają naj-

Tabela 42. Występowanie polskiej tożsamości kulturowej a jednolitość etniczna rodziny

Występowanie polskiej tożsamości kulturowej (k>1, P>3, P>=B)	Jednolitość narodowa rodziny							
	rodzina jednolicie niepolska		rodzina mieszana w pokoleniu rodziców		rodzina mieszana tylko w pokoleniu dziadków		rodzina jednolicie polska	
	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie	Liczebność	% w kolumnie
nie	10	83,3%	31	47,0%	14	70,0%	38	41,8%
tak	2	16,7%	35	53,0%	6	30,0%	53	58,2%
Test χ^2 Pearsona							jednolitość narodowa rodziny	
					X ²		11,203	
Występowanie polskiej tożsamości kulturowej					df		3	
					Istotność		0,011(*)	

Wyniki są oparte na niepustych wierszach i kolumnach w każdej skrajnie wewnętrznej podtabeli; * statystyka χ^2 jest istotna na poziomie 0,05

większy wpływ na występowanie polskiej tożsamości kulturowej u badanych studentów. Brak jednolitości etnicznej dziadków zapewne zmniejsza siłę ich oddziaływania na wnuki w zakresie mobilizowania ich do aktywności w zakresie poznawania języka i kultury polskiej.

Okazuje się, że tak wyraźne różnicowanie tożsamości kulturowej nie zachodzi przy uwzględnianiu poziomu jednolitości wyznaniowej badanych. Częstotliwość występowania polskiej tożsamości kulturowej nie zależy od tego, czy ich rodzice albo dziadkowie stanowią związek mieszany, czy też jednolity. Zatem w tym przypadku religia nie odgrywa większej roli. Jak już zauważono wcześniej, wyraźny związek występuje między identyfikacją z polskością a deklaracją przynależności etnicznej rodziców. Takie rezultaty otrzymywano w prowadzonych wcześniej badaniach, zwłaszcza przez Iwonę Kabzińską. Kiedy jednak do identyfikacji dochodzi rozeznanie w polskiej kulturze symbolicznej, wówczas związek z religią słabnie. Stąd wniosek, że powiązanie identyfikacji etnicznej z kompetencjami kulturowymi osłabia znaczenie sfery religijnej w samookreśleniu narodowym. Polskość przestaje wówczas mieć jedynie etykietalny charakter, przestaje być kojarzona jedynie z modlitwą w kościele i obrzędami świątecznymi dyktowanymi rytmem kalendarza liturgicznego.

2. 8.

Analiza tożsamości kulturowej w wymiarze międzypokoleniowym. Typy transmisji kulturowej w rodzinach mniejszości polskiej na Grodzieńszczyźnie

Jednym z celów prezentowanych badań było ustalenie, jakie treści w zakresie kultury symbolicznej są obecne w świadomości trzech pokoleń mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków. Po fazie badań sondażowych wyodrębniono grupę piętnastu studentów dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie polskiej kultury. Przeprowadzono łącznie 57 pogłębionych wywiadów z tymiż studentami oraz z członkami ich rodzin, rodzicami i dziadkami. W rezultacie, w wyniku zastosowania analizy gniazdowej polegającej na rozpatrywaniu wyróżnionych kwestii w perspektywie rodziny, wyodrębniono cztery typy przekazu dziedzictwa kulturowego. W ich wyodrębnianiu w pierwszym rzędzie zdecydowały uwarunkowania związane z rodziną, które w dużej części zaprezentowano w poprzednich rozdziałach. Jednak w znaczącym stopniu na przekaz dziedzictwa kulturowego wpływają także oddziaływania szkoły oraz mediów. Stąd też stanowią one bardzo ważne elementy w prezentowaniu całościowego obrazu przekazu dziedzictwa kulturowego. W analizie gniazdowej trzy kanały przekazu kultury potraktowane zostały komplementarnie. Podstawowymi kryteriami służącymi wyodrębnieniu czterech typów przekazu były kompetencje kulturowe rodziców i dziadków badanych studentów oraz charakter motywacji do zachowań tożsamościowych studentów. Zasady wyodrębnienia typów zawiera Tabela 43 zamieszczona na następnej stronie.

Typ pierwszy nazwany „klasycznym” nawiązuje do modelu kultury postfiguralnej zaproponowanego niegdyś przez Margaret Mead¹. W tym typie badani studenci zostali kulturowo ukształtowani głównie przez swoich przodków, przede wszystkim dziadków i częściowo rodziców. Transmisja dziedzictwa kulturowego zasadniczo przebiegała od pokoleń zstępujących do pokolenia wstępującego. W takim przypadku trzy pokolenia dysponują polską tożsamością kulturową. Wprost podkreślana jest rola rodziny w przekazie tradycji. Jednocześnie studenta charakteryzują etniczne motywa-

¹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978, s. 25.

cje w podejmowaniu zachowań tożsamościowych. Na przykład taki student ujawnia motywy o charakterze etnicznym przy podejmowaniu studiów na polskim uniwersytecie. Jest on też zaangażowany w działalność kulturalną bądź organizacyjną społeczności polskiej.

Tabela 43. Typy przekazu dziedzictwa kulturowego u studentów dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie polskiej kultury

		kompetencje kulturowe rodziców i dziadków studenta	
		A – wysokie	B – niskie
rodzaj motywacji studenta do zachowań tożsamościowych	1 – motywacje – zasadniczo o charakterze autotelicznym (kultura etniczna celem działania)	A1 – typ klasyczny (przekaz głównie w rodzinie wspomagany przez edukację instytucjonalną)	B1 – z odwróconą socjalizacją (powrót najmłodszego pokolenia do korzeni, bez wsparcia kulturowego ze strony rodziców; zasadnicza rola edukacji instytucjonalnej oraz mediów)
	2 – motywacje – zasadniczo o charakterze instrumentalnym (kultura etniczna środkiem do działania)	A2 – typ pragmatycznej reaktywacji (przekaz głównie w szkole, z aprobatą i wsparciem rodziny; jednak brak motywacji etnicznej ze strony studenta)	B2 – typ komercyjny przekaz wyłącznie przez szkołę i media, (obecność motywów ekonomicznych w zaangażowaniu etnicznym; wycofanie sfery narodowej w identyfikacji)

Drugi z wyodrębnionych typów – „odwróconej kulturalizacji”, reprezentuje model, który Margaret Mead nazywa kulturą prefiguratywną. Tutaj treści kulturowe zostały przyswojone przez najmłodsze pokolenie w szkole i za pośrednictwem mediów, albo też są efektem pobytów w Polsce. Następnie są one przekazywane pokoleniu starszemu. Czyli pokolenie dzieci przekazuje „wypłukanemu z kultury ojców” pokoleniu swoich rodziców treści, pozyskane poza rodziną. Co istotne – dostrzegamy tu zainteresowanie pokolenia rodziców treściami kulturowymi przynoszonymi do domu przez dzieci. Chociaż rodzice nie dysponują polską tożsamością kulturową, ale wykazują motywacje do poznawania polskiej kultury i korzystają z aktywności w tej mierze swoich dzieci. O podobnym sposobie kształtowania tożsamości pisał J. Nikitorowicz jako o „świadomości zdefiniowanej w wyniku socjalizacji wtórnej”, która może się kształtować „bez obiektywnej pierwszej matrycy”². Także w tym typie przekazu ważną rolę odgrywa obecność motywacji etnicznej w zachowaniach tożsamościowych studentów.

Inaczej jest w przypadku dwu kolejnych typów – „pragmatycznej reaktywacji” i „komercyjnego”. Typ „pragmatycznej reaktywacji” dotyczy zasadniczo tej części najmłodszych studentów, którzy są absolwentami działających od niedawna polskich szkół w Grodnie i Wołkowysku, a ich motywacje uczęszczania do polskiej szkoły i uczenia się języka polskiego są wyraźnie instrumentalne. W ich działaniach brak jest wyraźnej

² J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie – WSP ZNP w Warszawie, Warszawa 2003, s. 37.

etnicznej motywacji. Jednak są sprawni w pozyskiwaniu i integrowaniu wiedzy dotyczącej kultury. Sfera kulturowa nie stanowi jednak w ich przypadku większej wartości, nie nadają oni jej specjalnego znaczenia. Rodzice mimo posiadanych kompetencji nie angażują się we wspieranie aktywności etnicznej swych dzieci. Możemy tu dostrzec rodzaj raczej biernego „kibicowania”. Typ ten charakteryzuje się także brakiem udziału dziadków w procesie kulturalizacji. Brak ów może wynikać zarówno stąd, że wszyscy dziadkowie już umarli, jak też z intensywnymi zaburzeniami w życiu rodzinnym, czyli stanem permanentnego konfliktu między rodzicami i dziadkami.

Ostatni z czterech wyróżnionych typów nazwano „typem komercyjnym”. Wiąże się on z tym co J. Miluska nazywa tożsamością komercyjną. W takim przypadku kompetencje kulturowe studenta ani nie są oparte na przekazie rodzinnym, ani też nie wynikają z etnicznego zaangażowania. Są one wynikiem ekonomicznej kalkulacji i związane z „inwestowaniem” w tożsamość mogącą przynieść większe korzyści. O takiej sytuacji mówimy wówczas, kiedy student pochodzi z etnicznie polskiej rodziny, ale jego rodzice i dziadkowie nie dysponują polską tożsamością kulturową i zwykle nie są zainteresowani wykorzystywaniem treści kulturowych zdobytych przez ich dzieci, bądź wnuków. Stwierdzamy tu brak emocjonalnego związku z dziedzictwem przodków, a często także wyraźnie ukształtowanej identyfikacji z polskością. Tacy rodzice, udział swoich dzieci w działaniach o charakterze etnicznym często uważają za stratę czasu. Chyba, że działania te przynoszą konkretne, wymierne korzyści (np. jest to udział w sponsorowanej wycieczce do Polski). W typie komercyjnym rodzice niechętnie widzą wszystko to, co w szkole mniejszości wiąże się z jej funkcją etniczno-kulturową. Kładą nacisk na efektywność dydaktyczną sprowadzając funkcję etniczną szkoły jedynie do nauczania języka.

Trzy z czterech wyodrębnionych typów zostaną ukazane na przykładzie jednej z rodzin badanych studentów w postaci analizy gniazdowej, w której przy rozpatrywaniu określonych kwestii uwzględnione zostaną dane uzyskane od wszystkich członków badanej rodziny. W prezentacji pominięty zostanie czwarty typ „komercyjny”, w którym w ogóle trudno jest mówić o przekazie.

Jako pierwszy zostanie zaprezentowany przykład rodziny, stanowiącej egzemplifikację pierwszego typu przekazu, w którym stwierdza się relatywnie wysokie kompetencje kulturowe pokoleń zstępujących (rodziców i dziadków) i można ustalić, że zainteresowanie badanego studenta kulturą polską i zakorzenienie w niej odbywało się z udziałem jego rodziców oraz dziadków.

2.8.1. Typ klasyczny i rodzina S.

S. jest młodym, 27-letnim mężczyzną, mieszkańcem Grodna. Cechuje się wyrównanym profilem identyfikacyjnym, co znaczy, że identyfikacja z polskością i katolicyzmem jest dlań tak samo ważna jak identyfikacja z miejscem zamieszkania, czy też Europą. W obrębie badanej grupy studentów S. dysponuje wysokimi kompetencjami

w zakresie kultury polskiej. Charakteryzują go pozytywne postawy wobec zróżnicowania etnicznego, religijnego czy rasowego. S. obecnie pracuje w jednej z grodzieńskich parafii. Ma starszego brata. Mieszka wraz z rodzicami w wielokondygnacyjnym bloku na obrzeżach Grodna. Jego ojciec był aktywnym działaczem Związku Polaków na Białorusi od początku istnienia organizacji. Wcześniej, był zaangażowany w obronę kościołów katolickich w Grodnie. Teraz ciężko choruje i nie może aktywnie uczestniczyć w działalności na rzecz polskiej społeczności. Wcześniej przez trzy kadencje był szefem Związku w dużym okręgu w Grodnie. Matka S. pracuje w służbie zdrowia jako pielęgniarka. Dziadkowie S. ze strony mamy zamieszkują w odległych o kilkanaście kilometrów od Grodna Ejsmontach. Tam także mieszkali jego pradziadkowie ze strony matki. Dziadkowie ze strony ojca mieszkali w innej położonej blisko Grodna wsi Obuchowicze, jednak już nie żyją. Rodzina S. stanowi jeden z nielicznych przykładów przekazu kulturowego z pokolenia na pokolenie, w którym znaczącą rolę odegrali zarówno rodzice jak i dziadkowie. Sam S. tak o tym pisze: „Urodziłem się w Grodnie. (...) Wychowany zostałem w atmosferze religijnej, respektującej wartości chrześcijańskie. Dobrą znajomość języka polskiego zawdzięczam moim rodzicom, dziadkom i własnemu kształceniu”.

Wywiady z S. i jego rodzicami zostały przeprowadzone w ich mieszkaniu w Grodnie, natomiast z dziadkami we wsi Ejsmonty. Przebiegały one w niezwykle serdecznej, nastawionej na dobry kontakt atmosferze.

2.8.1.1. Związek S. i jego rodziny z polskością, na tle innych wymiarów identyfikacyjnych

Jak już wcześniej wspomniano, S. cechuje się wyrównanym profilem identyfikacyjnym. W autoanalizie swojej tożsamości pisał: „Oprócz wymiaru narodowego mojej tożsamości, czuję w sobie bardzo mocno wymiar religijny. Dla mnie wiara jest sprawą najważniejszą. Wiara pozwala mi być Człowiekiem”. „Jako obywatel Białorusi czuję się tylko geograficznie Europejczykiem. (...) Ale to nic mi nie szkodzi. Nie czuję się gorszym lub lepszym od obywateli innych państw. Jestem jedyny i niepowtarzalny. Jestem obywatelem świata”. Co do źródeł swego poczucia polskości, to S. bardzo silnie wiąże je z kontaktami z Polakami z Macierzy i pobytami w Polsce. Pytany o to, kiedy po raz pierwszy poczuł, że jest Polakiem odpowiada: „No kiedy np. wyjeżdżałem do Polski (...) uważałem, że to ojczyzna – jakoś tak. Związany jestem [z Grodzieńszczyzną], bo tutaj są moje korzenie, ale jestem Polak i jadę do Polski i czuję się normalnie”.

Jednak w jego opinii rdzeń polskości tworzą fakty związane przede wszystkim z aktywnością religijną. Za prawdziwych Polaków mieszkających na Białorusi uważa on tych, którzy mimo trudów nie wyrzekli się wiary i tradycji i mówi: „Moim zdaniem prawdziwym Polakiem jest ten, który – kiedy był jeszcze Związek Radziecki – trzymał się swojego języka, nie bał się chodzić do kościoła, mówić po polsku, tradycje polskie podtrzymywać, swoje dzieci (...) chrzczyć, do Pierwszej Komunii [posyłać]; nie bał się w polskim języku uczyć swoich dzieci; nie bał się w ciężkich czasach, chociaż wiedział, że mogą być konsekwencje. I to jest prawdziwy Polak”. W podobnym duchu, ale bardziej lakonicznie wypowiada się babcia S, która zapytana, kto według niej jest prawdziwym Polakiem, tu na

Białorusi, odpowiada: „No kto wierzy w Boga, kto katolik, kto do kościoła chodzi”. Z kolei dziadek studenta nie potrafi powiedzieć, kogo na Białorusi można uważać za Polaka? Ale w nawiązaniu do tego pytania przypomina sobie akcję „Głosu znad Niemna”: „Wiem tylko że gazeta «Głos znad Niemna», no to tam w tej gazecie przysyłali do niektórych tam [informację, że można zamieścić], zdjęcie w tej gazecie – jestem Polakiem na Białorusi. I mnie nie przysyłali tego. Czy ja nie pisał się? Trzeba było pisać, trzeba było pisać do redakcji, dać zdjęcie i oni tam już opublikują”. Najwyraźniej widać, że polskość to dla dziadka kwestia deklaracji, i to deklaracji formalnej. Podobne stanowisko można zresztą spotkać stosunkowo często. Brak tu świadomości istnienia polskości w kategorii „wielkiego Polaka”, znanej w polskiej literaturze przez S. Ossowskiego.

S. pytany o stosunek do Grodna jako miejsca zamieszkania odpowiada, że miasto ma dla niego bardzo duże znaczenie. Podkreśla: „Wiem, że właśnie Grodno było polskie miasto. Zabytki związane są z osobami Polaków”. Matka także jest silnie związana z Grodnem i Grodzieńszczyzną. Dokonała świadomego wyboru, co do powrotu w rodzinne strony po zakończeniu kształcenia w stolicy kraju – Mińsku. „Jak uczyłam się w Mińsku, to zawsze mnie ciągnęło do tego Grodna. Była możliwość zostać w Mińsku, jednak nie zostałam i przyjechałam tutaj, mnie ciągnęło tutaj”. Babcia pytana o tę samą kwestię chwilowo się waha, ale już za moment wskazuje na wszystko to, co łączy ją z tą, a nie inną ziemią. W jej wypowiedzi znajdujemy też tęsknotę za aktywnością z dawnych lat: „Bo ja wiem? Tu urodziła się. Tu wychowałam się, tu uczyłam się, tu do kościoła chodziłam, tu zbierali się zawsze na tańce, na pieśni, na rozmowy, pogawędki. A teraz już telewizor. A i to już nie patrzę”. Z kolei w wypowiedzi męża rozmówczyni, znajdujemy świadectwo niemal organicznego związku z miejscem. Pytany, czy chciałby mieszkać gdzie indziej, odpowiada: „Nie. Nie chciałbym, i do miasta nie chciałbym. Bo jak to mówią, na jednym miejscu to i kamień obrasta mchem. Bo to przyzwyczajony człowiek”.

W świadomości prawie wszystkich członków rodziny ważną rolę odgrywa epizod związany z Elizą Orzeszkową. Matka S. przytacza historię dotyczącą związków jej rodziny z Elizą Orzeszkową. „Wiem tylko, że (...) jesteśmy spokrewnieni z Elizą Orzeszkową. Pamiętam jak babcia opowiadała, że wychowanka³, która była u Elizy Orzeszkowej, jak wychodziła za mąż to jedna z siostr babci [czy] prababci była zaproszona na wesele. (...) Już potem Eliza Orzeszkowa pokazała wyprawę pani młodej i pamiętam tylko, że babcia mówiła, że wszystko było po tuzinie. I haftowane poduszki, koszule, ręczniki wszystko po tuzinie. To pamiętam, i że pomagała Eliza Orzeszkowa biednym ludziom, opiekowała się biednotą. Kiedy była chora, ta ulica na której mieszkała była wyścielona słomą, (...) żeby było ciszej, żeby jej nie przeszkadzać. To dobrze pamiętam z opowiadań babci”.

Ten wątek pojawia się także w wywiadzie z babcią S. ze strony mamy. Pytana o dziadków mówi: „babcia z Sipowiczów – z Tołłoczek, a siostra jej rodzona była

³ O Jadwidze Ejsmontównie mówiono m.in. podczas wieczoru „Otoczenie Elizy Orzeszkowej”, który odbył się 20 stycznia 2005 w muzeum w dawnym domu pisarki w Grodnie. Pisała o tym: I. Kulikowska, *W świecie znanej pisarki*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 4.

wychowanką u Elizy Orzeszkowej. No i już Eliza Orzeszkowa jak wydawała ją za męża, to zaprosiła już swoje⁴ siostry. One przyjechały tam do Grodna, tak pokazała Eliza Orzeszkowa dla nich, to mi mama już opowiadała, ta wyprawa, którą dla niej przyszykowała. Wszystko było z monogramem powyszywane na pokrowcach, nawleczkach, na obrusach, wszędzie monogramy były wyszyte”.

O tym, że jest to znaczący element rodzinnej tradycji świadczy też zachowanie S., który po wywiadzie w rodzinnym domu prezentował zeszyt z wyrysowanym drzewem genealogicznym rodziny, na którym poczesne miejsce zajmuje Eliza Orzeszkowa. S. jest najwyraźniej dumny ze skoligacenia ze znaną pisarką.

Polskość nierzadko wiązała się ze stygmatyzowaniem. Mieszkających na Grodzieńszczyźnie Polaków do dziś często nazywa się przekami. Powodem do drwin są imiona, czy ujawniane pochodzenie. Matka S. wspomina, że przynależność do szlachty, także była przyczyną niechęci niepolskiego otoczenia. „przez to drażnili kiedyś, jak my były małe jak do szkoły chodzili, to Białorusini mówili – eto wszystko szlachta, szlachta”⁵. Stałym elementem kontaktów miejscowych Polaków z przedstawicielami białoruskiej większości bądź Rosjanami jest zaprzeczanie polskości. Dziadek mówi o swojej reakcji na podobne sytuacje: Pytają „kto ty jesteś? Ja mówię Polak. Mówi – jakież ty Polak! Ja mówię – dębowy, dębowy Polak jestem. Bo to mocne drzewo; mocne Panie drzewo – dąb, tak jak my Polaki”.

Dziadek jest przekonany o negatywnym stosunku innych narodowości do Polaków. Dostrzega jednak zmiany w tym zakresie. Przyczyn zmian upatruje głównie w przemianach cywilizacyjnych, w wyrównywaniu się różnic w poziomie życia. Pytany o to, czy ważne jest, że inni odbierają go jako Polaka odpowiada: „Dla mnie to ważne, a dla nich, co odbierają, to nieważne, że ty Polak. Nie lubią Polaków. (...) Nie lubią. Jaż Panu mówił, że po wojnie jak sowiecka władz tu zaszła to chodzili i duszyli tych Polaków. (...) Bo [gdy] do nas przyszli, [to] tylko rubaszki po kolana, paskiem podpasane [mieli]. A teraz już tego nie ma, mundury. No i kiedyś też tego nie było, kto to znał kiedyś telewizor, radio, telefon komórkowy. Tegoż nie było, a teraz po wojnie to już troszkę doszło do kultury”.

Jako podstawowe elementy swojej tożsamości narodowej matka S. wymienia religię oraz –co ciekawe – imię⁶. Przy tym należy zauważyć, że imię może być wyraźnie wybierane w kontekście wyznaniowym. W świadomości badanych istnieje podział na imiona katolickie, prawosławne i wspólne. Matka z dumą podkreśla, że nie zmieniła imienia i do dzisiaj nosi takie, jakie nadano jej przy chrzcie. „Cały czas czułam się Polką, nie wstydę się swoich korzeni, swojej religii. Jak to niektórzy imię swoje mieniali, inne

⁴ Z kontekstu wynika, że chodzi o siostry wydawanej za męża kobiety, a nie Orzeszkowej.

⁵ Paweł Masłowski przytacza wypowiedź jednej z badanych osób, potwierdzającą stygmatyzujący wymiar szlacheckości „Tu w białoruskich wioskach szlachcianka największe przezwisko było; P. Masłowski, *Stan świadomości narodowej i środowiskowo-grupowej mieszkańców zaścianków szlacheckich na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004.

⁶ Szerzej na temat znaczenia imion w identyfikacji Polaków na Białorusi w: M. Sobecki, *Preferencje imion na tle kulturowych identyfikacji jako przejaw dynamiki świadomości narodowej młodych Polaków mieszkających na Białorusi*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2, 2002.

sobie brali imię, u mnie było od samego początku, jak była ochrzczona tak i teraz po dzisiaj dzień”⁷.

2.8.1.2. Relacje międzypokoleniowe w rodzinie S. a przekaz dziedzictwa kulturowego w obrębie kultury polskiej

Wieś Ejsmonty, gdzie mieszkają dziadkowie S. kojarzy się badanemu studentowi z językiem polskim i polsnością. Najbardziej lapidarnie ujął to w opisie swojej tożsamości. „Gdy wyjeżdżamy na wieś do babci i dziadka, to ma się poczucie, że wraca się do swoich korzeni”. Zaś w wywiadzie, tak opowiadał o pobycie w Ejsmontach: „Jak ja jadę na wioskę, to ja wiem, że jadę jakby w polskie strony, bo tam na wsi inaczej się rozmawia, tam „dzień dobry” tak po polsku, tam czasami inne słowa i to jest normalne. (...) I tam normalnie też możesz czasami z akcentem mówić po polsku”. Babcia „bardziej lubi mówić po polsku niż po rusku. No i dziadek też mówi po polsku bardzo dobrze, bardzo tak poprawnie i z takim akcentem mówi”. Charakterystyczny jest ów fragment wypowiedzi o mówieniu „z akcentem”. Chodzi tu o literacką polszczyznę w odróżnieniu od miejscowej gwary, która dominuje jako język komunikacji na wsi.

S. wyraźnie zaznacza, że swoją tożsamość zawdzięcza dziadkom i ojcu. Ojciec – dawniej aktywny działacz Związku Polaków na Białorusi (ZPB) – często zabierał S. ze sobą. Co charakterystyczne, jako dziecko członka ZPB – przyszedł student kilka razy wyjeżdżał do Polski. „Bo ja swoją polsność wiąże z dziadkami i tatą. Tato kiedy należał do Związku, kiedy był jeszcze (...) zdrowy, to on tam aktywnie uczestniczył i zawsze, kiedy byłem dzieckiem, jak była możliwość, to zawsze ja tam byłem. Ja wtedy bardzo dużo skorzystałem. Bardzo dużo z tych wyjazdów teraz pamiętam”. S. wyraźnie podkreśla korzyści z wyjazdów związanych z aktywnością ojca. To kontakty z Polakami zamieszkałymi w Polsce spowodowały większe zainteresowanie S. kulturą polską, a zwłaszcza historią, która od dawna interesowała jego ojca i brata. „Mój tata w ogóle lubi historię, interesuje się, i brat mój też. Tak, że mój brat więcej przejął tego od taty, tej historii, niż ja. Mój tata bardzo lubi słuchać jak on [brat] mówi. Mój brat bierze udział, jak są konkursy z historii, czy co. Oni się tym interesują, ja też tam czasami spytam taty, bo wiem, że tata tym się interesował, ma książki”. S. pytany o to, kiedy uświadomił sobie po raz pierwszy swój związek z polsnością odpowiada, że było to w dzieciństwie, gdy „mój tata uczył mnie polskich wierszyków”.

Rodzice S. świadomie kształtowali jego etniczność. Pod tym względem wyróżniają się spośród wielu identyfikujących się z polsnością mieszkańców Grodzieńszczyzny średniego pokolenia. S. wyraźnie podkreśla „od dzieciństwa mnie uczono [języka polskiego] i ja właśnie, to że czytam i piszę, zawdzięczam to swoim rodzicom. Oni też zachęcali mnie do zdobycia wyższego wykształcenia”. Większą rolę w kształtowaniu

⁷ Takie stanowisko można spotkać dosyć często. Jako przykład podaję wypowiedź dziadka jednej ze studentek: „Mnie zdaje się, że tak trzeba, [żeby nadawać polskie imiona]. Jednak [my jesteśmy] Polacy. No u nas nie ma że tam była jaka Szura, czy tam jaka druga. Mnie zdaje się, że imię, to jest polskie imię, jak Jadwiga polskie imię, Walerian polskie imię. My polskie imia dali”. 73 lata, Grodno, profil identyfikacyjny narodowo-religijny.

tożsamości etnicznej S. odegrał jego ojciec. Potwierdza to relacja matki. „U nas było jakoś podzielone tak, jak dzieci były małe, chodzili do szkoły, to ja więcej zajmowałam się dziećmi ze strony rosyjskiej, tam jakaś matematyka. A już mąż więcej zajmował się polskością. Taki był podział”.

Aktywność kulturalna była od pokoleń obecna w rodzinie studenta. Babcia S. wspomina, że jej matka – czyli prababcia S. – śpiewała w chórze. „Matka bardzo ładnie śpiewała, była chórzystką, solistką w Kozłowiczach (...) Mówiła ona, teraz to łatwo śpiewać, jest organy, jest fisharmonia, czy co, a wcześniej był tylko ten gwizdek, kamerton. (...) Kobiety pamiętam na głosy „Do Ciebie głos wznosimy, Matko Boga...”, tą piosenkę śpiewały”. Babcia znając wiele piosenek i pieśni wprost wskazuje na swoją mamę, jako osobę, od której się ich nauczyła. „Moja mamusia bardzo dużo śpiewała tych piosenek. Umiała”. Rodzinne śpiewanie często odbywało się na ławeczce przed domem. „Było, bardzo ładnie i ojciec bardzo ładny głos miał, i matka. A my wszystkie wyjdziem przed domem na ławeczkę i śpiewamy wieczorem. Ładne głosy u nas mieli rodzice”. Widzimy więc, że przekaz kultury był ważnym elementem w tej rodzinie już od co najmniej kilku pokoleń. Stąd też zajmuje on istotne miejsce w przekazach rodzinnych.

2.8.1.3. Świadomość kulturowa rodziny S. w zakresie kanonu polskiej kultury estetyczno-literackiej

Zasadniczym celem badania było ustalenie, jakie symbole kulturowe związane z kanonem kultury polskiej są obecne w świadomości poszczególnych członków rodziny. Badanie dotyczyło rdzenia tego, co wcześniej określono jako kulturę symboliczną, czyli literatury, muzyki oraz sfery ikonograficznej (malarstwa i architektury).

Literatura

W większej części XX wieku książki stanowiły podstawowy nośnik kultury. S. twierdzi, że w jego domu jest dużo polskich książek. Podobną opinię ma jego matka. „Mamy dużo książek polskich. TRYLOGIĘ mamy Sienkiewicza. (...) QUO VADIS” tu stoi i NAD NIEMNEM Orzeszkowej, Mickiewicza i Pismo Święte. Dużo [książek] u nas jest. (...) Jakoś u nas był dostęp do polskiej literatury. Nawet [były] w magazynach w tamtych czasach, i kupowaliśmy książki polskie”. Badany student deklaruje, że najchętniej sięga po literaturę religijną oraz Sienkiewicza. Jest już po lekturze KRZYŻAKÓW: „Sienkiewicza czytałem KRZYŻACY; bardzo mi się podobało”. Obecnie ponownie czyta QUO VADIS. Książka ta kojarzy mu się przede wszystkim z bohaterstwem chrześcijan. Z twórczością Adama Mickiewicza zetknął się już jako dziecko. „W dzieciństwie [kiedy] tato uczył nas języka polskiego, to na Mickiewiczu uczył”. Jako jedno z pierwszych skojarzeń z literaturą polską studentowi przychodzi na myśl wiersz W. Bełzy, KTO TY JESTEŚ? POLAK MAŁY. Prosty tekst lwowskiego poety uzyskał niezwykłą popularność i bardzo szybko stał się stałym elementem etnicznej świadomości wielu Polaków, zwłaszcza na Kresach.

S. wie, że Tuwim i Szyborska piszą wiersze. Na nazwisko Tuwima żywo reaguje także jego matka, ale ona nie potrafi sformułować jakichś konkretnych skojarzeń. Stu-

dent przypomina sobie, że Wisława Szymborska otrzymała Nagrodę Nobla. Ponadto z literaturą kojarzy nazwiska Jana Kochanowskiego i Czesława Miłosza. Zna NAD NIEMNEM Elizy Orzeszkowej, poprawnie wiąże z powieścią nazwisko Anzelma Bohatyrowicza. Matka S. jako polskich pisarzy wymienia Elizę Orzeszkową, Adama Mickiewicza, i Henryka Sienkiewicza. Najbardziej znane są jej takie utwory jak PAN WOŁODYJOWSKI i QUO VADIS. Wymienia też tytuł wiersza POWRÓT TATY, ale nie przypomina sobie, w jakiej sytuacji się z nim zapoznała. Zainteresowanie S. Sienkiewiczem zbiega się z opowieścią jego ojca o czytaniu polskiej klasyki. Ojciec chodził do rosyjskiej szkoły i miał świadomość, że literatura polska była swoistym owocem zakazanym. „Stalinowskie czasy były; zakazane było wszystko, i mnie ochota była. Ja nie znałem Sienkiewicza, bo my w szkole uczyli się Puszkina, Lermontowa, a z Polaków nikogo nie było, Mickiewicza nawet nie było. To był staropolski poet, ale żadnych utworów jakoś nie uczyli się. I ja nie znałem [też], że książka jest taka OGNIEM I MIECZEM i to mnie było takie pragnienie, żeby to wszystko poczytać. To potem ja po wojsku zobaczyłem w magazynie w Grodnie „Ranica”, tam Sienkiewicza trylogia była: OGNIEM I MIECZEM trzy tomy, dwa tomy POTOPU i PAN WOŁODYJOWSKI tom. I też nie było czasu czytać, jak to jest na wsi, to mnie powołali na służbę, na celinu ubierać chleb, na pół roku. I tam szoferem byłem. I tam woziłem pszenicę,(...) Tam było sporo czasu, to ja napisałem, żeby tutaj kupili i przysłali pocztą. To ja tam na tej celinie przeczytał. Cała ta trylogia. Tylko KRZYŻACY jednych nie czytał, ale to film, tutaj już oglądał”.

Pytany o znajomość wierszy w języku polskim, ojciec, odpowiada: „Znam na pamięć POWRÓT TATY Mickiewicza”. Ale zaraz potem recytuje inny wiersz poświęcony księdzu Skorupce i wojnie polsko-sowieckiej zaczynający się od słów: Gdy nam dzikich bolszewików groził najazd krwawy / Polski bronił Pan Piłsudski a Haller Warszawy. Jeszcze przed recytacją mówi: „To był wiersz ojca, on nas dzieci uczył”, zaś po jej zakończeniu jakby dla wzmocnienia dodaje: „Książd Skorupka. To ojciec nas uczył takich wierszy”. Poproszony o dodanie kilku słów do pierwszych słów poematu Mickiewicza POWRÓT TATY, recytuje znaczną część utworu. To także jeden z wierszy zasłyszanych od jego ojca, czyli dziadka S. Pytany o DZIADY A. Mickiewicza odpowiada, że tego nie czytał. Nie zna także Juliana Tuwima, ani jego LOKOMOTYWY.

Orientacja matki S. w literaturze jest zgoła odmienna. Nie kojarzy ona większości podawanych nazwisk i tytułów. Bardzo znamienita jest jej reakcja na tytuł dramatu Mickiewicza. Pytana czy kojarzy się jej z czymś tytuł DZIADY odpowiada: „Tak. Więcej takie życie, tutaj właśnie na Kresach”. Z kolei jej matka czyli babcia S. mocno podkreśla swoje zamiłowanie do lektury. W młodości czytała nawet kosztem snu i wypoczynku. „Ja lubiłam bardzo czytać, dużo książek przeczytałam. (...) przeczytałam „Potop” Sienkiewicza, OGNIEM I MIECZEM i KRZYŻACY. I te różne powieści takie. (...) Nawet to było, że za księżycem czytałam. (...) Trzeba było odpoczywać, ledwo do szkoły wstawałam”. Na pytanie, jacy pisarze, poeci kojarzą się jej z polskością starsza kobieta odpowiada: „Bo ja wiem? Teraz ja już nie wiem. Adam Mickiewicz zawsze, i te wiersze takie różne; Henryk Sienkiewicz, te powieści. (...) Ale już teraz ich zapomniałam”. Zapewne jest to związane z tym, że po okresie szkolnym przyszły zupełnie inne czasy, które odsunęły na daleki

plan zainteresowania czytelnicze kobiety. Ciężka praca w kołchozie w „sowieckich czasach” nie pozostawiała miejsca na lekturę. „Kiedyś ja czytała. Jak poszłam na tą fermę, to dwanaście lat pracowałam i nie miała kiedy już czytać. Czwarta godzina zaczynała się już dojka. Pokąd ta czwarta, to trzeba było posprzątać spod krów wszystko. Dwadzieścia pięć krów. (...) Jeden aparat dali do dojenia. Jedna aparatem, jednymi rękoma. (...) A jeszcze trzeba było karmić. Idziesz, wiatr, ta wiązka z tym sianem ledwie trzy masz. Idziesz, wiatr, padasz. Od czego u mnie garb teraz?”. Ten krótki fragment wypowiedzi daje wyobrażenie życia wielu polskich rodzin, które – aby przetrwać – zmuszone były do pracy w kołchozach i sowchozach. Nic więc dziwnego, że w pamięci wielu starszych osób pozostaje to, z czym spotkały się we wczesnym dzieciństwie, w okresie kiedy Grodno leżało w obrębie Drugiej Rzeczypospolitej.

W przypadku Tuwima i Szymborskiej babcia S. pamięta tylko tyle, że pisali wiersze. Pytana o skojarzenie z nazwiskiem Szymborska mówi: „Też wiem, że [to] jakaś poetka, pisarka”. Kobieta ciekawie zareagowała na tytuł *DZIADY*. „Ja *DZIADÓW* nie czytałam. To chyba Sienkiewicza? [podpowiedź: Mickiewicza] Mickiewicza? Ja poplątała. *DZIADY*, „Pójdźcie o dziatki, pójdźcie wszystkie razem, za miasto, pod krzyż na wzgórek...” to Mickiewicza wiersz. To w szkole ten wiersz. I ja się uczyłam”. Kobieta mylnie skojarzyła tytuł z balladą Mickiewicza *POWRÓT TATY*. Słowa „dziady” i „dziatki” zostają potraktowane przez badaną jako jedno.

Dziadek S. ukończył tylko jedną klasę w przedwojennej polskiej szkole. Pytany o polskich pisarzy odpowiada: „Adam Mickiewicz, to był pierwszy pisarz”. Podobnie jak żona, on również tłumaczy się upływem czasu i brakami w pamięci. Zwłaszcza wtedy, kiedy pytany jest o tytuły książek lub wierszy. Mówi: „Ja już zapomniał. (...) Ja słyszał, ale to już zapomniało się”. Wkrótce jednak zachęcony przez córkę przypomina sobie okolicznościowe wierszyki, obecne jeszcze do niedawna w różnego rodzaju spotkaniach towarzyskich. Przytacza też ciekawą wersję znanej przysłówki:

„Pije Kuba do Jakuba, Jakub do Michała, / pijesz ty, piję ja, kompanija cała,
a kto nie wypije tego we dwa kije / zrobim jemu łupu, cupu, niech po polsku żyje”

Pili nasi pradziadowi, każdy wypił czarę / jednak głowy nie tracili, bo pijali w miarę
Kto przez miarę pije, tego we dwa kije / zrobim jemu łupu, cupu, niech po polsku żyje”

Dziadek nie wykazuje większego zainteresowania literaturą piękną. Twierdzi, że nie lubi czytać. Podkreśla, że czytanie to domena żony. Nie ma on żadnych – nawet elementarnych – skojarzeń z Sienkiewiczem. Nie słyszał też ani o Tuwimie, ani o Szymborskiej.

Muzyka

W dziedzinie muzyki S. czuje się mniej pewnie niż w obszarze literatury. Twierdząco odpowiada na pytanie o śpiewanie polskich piosenek. Ale proszony o wymienienie tych, które jako pierwsze przychodzą mu na myśl mówi „popularne teraz; normalne”. Co prawda za chwilę wymienia nazwę zespołu Lady Pank, ale przypisuje mu piosenkę Perfectu „Nie mogę ci wiele dać”. Mówi: Czerwone Gitary słyszałem „po radiu. Kiedyś tam u koleżanki byłem, to też”. Za chwilę dodaje, że nie uczestniczył w spot-

kaniach polskiej młodzieży w Grodnie „ja jestem tam sporadycznie, bo jestem zajęty w ciągu roku”.

S. wie, że BOGURDZICA to „starodawny hymn” i bez zastanowienia wypowiada pierwsze słowa „Bogurodzica dziewica, Bogiem sławiona Maryja”. Deklaruje, że czasami śpiewa piosenkę O MÓJ ROZMARYNIE. O ROCIE mówi „też patriotyczna piosenka – „nie rzucim ziemi, skąd nasz ród... to hymn Związku”. Kiedy słucha polskich piosenek to towarzyszy mu „uczucie, że to jest moje, i to jest normalne dla mnie. Ja wołam słuchać polskiej muzyki, niż jakiejś tam np. białoruskiej, czy rosyjskiej. Bardzo dużo mam kaset z polskimi nagraniami. To muzyka współczesna, przeważnie współczesna”. Ta muzyka współczesna to oczywiście muzyka popularna. S. pytany o Krzysztofa Pendereckiego błędnie kojarzy go jako reżysera filmowego. Nazwisko Stanisława Moniuszki wzbudza w nim jedynie elementarne, niepewne zresztą skojarzenie „Stanisław Moniuszko? To kompozytor chyba, ale to ja nie znam, [tylko] słyszałem”. Z muzyki klasycznej student z polskością kojarzy jedynie Chopina.

Matka S. opowiada, że piosenki polskie były i są śpiewane głównie przy okazji spotkań rodzinnych. „Jak rodzina zbierała się w czasie świąt, wypiją jakiegoś kieliszka i zaraz śpiewają. (...) I na weselach polskie piosenki zawsze śpiewamy”. Pytana o tytuły tych piosenek nie potrafi ich wymienić. Pada jedynie tytuł popularnej piosenki biesiadnej HEJ SOKOŁY. Pieśń O MÓJ ROZMARYNIE kojarzy się jej z dzieciństwem. Biesiadę jako sytuację, w której głównie śpiewało się polskie piosenki wymienia w swojej wypowiedzi także ojciec. Mówi on z uczuciem pewnego rozżalenia: „Wprzód w ogóle życie rodzinne było bardzo barwne, malownicze. Choć biedniej żyli, ale te szwagry, ojca siostry, to każdy raz, po kolejce była gościna. To było tak: Boże Narodzenie, Nowy Rok, potem Zapusty byli, potem była Wielkanoc, i Zielna jeszcze była. To jedne do jednych zbierali się. No cóż, wprzód wódki tej, samogonki nagonią, cielaka zabijają, porszuka zarzną i tak goszczą. (...) Piwa tego z buraków cukrowych nagotują. Tydzień, albo i więcej starczało. (...) Wypijają i potem śpiewali te wszystkie piosenki”. (...) Ojciec nawiązując wprost do przekazu tradycji zauważa, że to zanik rodzinnych spotkań, uniemożliwia przekazywanie młodym piosenek i pieśni. „My dzieci słuchaliśmy, przejmowaliśmy. (...) I to wszystko w pamięci mi pozostało. A teraz swoim dzieciom nie sprzedasz to wszystko, bo nie ma takiej tradycji, nie ma czasu, wszyscy gonią za tym pieniądzem, za tym wszystkim. Wprzód żyli samym sobą, mało kto komu pomagał. A teraz w Grodnie na robocie, potem niedziela jedziesz na wioskę, tam pomóc trzeba. Teraz dzieci pomagają dziadkom, bo ten krowę trzyma i też nie chcą zostawić samego. Takie drugie życie już”.

Spotkania ograniczone tylko do kościoła siłą rzeczy pozwalają na przekazywanie młodzieży tylko tej części dziedzictwa muzycznego, która ma charakter religijny. Ojciec zauważa, że młodzież nie zna już samego charakteru tych dawnych rodzinnych spotkań. „(...) teraz tego to nie ma. Nawet i młodzież tego nie wie. Dzisiaj co, do kościoła poszedł i już. A wprzód jak kilka razy w roku zbierali się, huczno było”. (...) „Piosenki te polskie znam wszystkie przedwojenne: O MÓJ ROZMARYNIE, DO POLSKIEGO WOJSKA, UŁANI, UŁANI, no to wszystkie prawie, POGNAŁA WÓŁKI NA BUKOWINĘ. (...) „A piosenki te o, to (rodzice) śpiewali pięćdziesiąte lata. Pięćdziesiąte, pod sześćdziesiąte”.

Obok rodziny i Kościoła ważna rola w przekazywaniu kultury przypada organizacjom mniejszości. Dostrzegamy to także w relacji ojca, kiedy mówi: „my w Związku nauczyli się „Rotę”, No i w ogóle Moniuszko, Tuwim, wszystko to w Związku. A tak przedtem, nie znałem nawet”. Jak więc widzimy, ojciec zauważa i docenia rolę Związku Polaków na Białorusi w kształtowaniu kompetencji kulturowych miejscowych Polaków. W jego ustach ta deklaracja nabiera szczególnego znaczenia, gdyż mężczyzna należy do osób, które w zakresie kultury wiele wyniosły także z rodzinnego domu.

Matka S. kojarzy Stanisława Moniuszkę jedynie najogólniej – z muzyką poważną – i nic więcej nie może o nim powiedzieć. Natomiast wymienia nazwisko Szymanowskiego, jako kompozytora kojarzącego się jej z polskością. Ale nie wie, jak to nazwisko trafiło do jej świadomości. Ojciec pytany o Moniuszkę, mówi, że słyszał o nim podczas odczytów w Związku Polaków na Białorusi. Matka twierdzi, że kontakt z polską muzyką ma głównie za pośrednictwem radia. „Wpół do dziesiątej w niedzielę my zawsze (...) tych starych piosenek słuchamy. Tak różnie, jaka idzie. W pierwszym programie grana jest bardzo dobrze”. Ojciec także wspomina pierwszy program polskiego radia. Mówi, że słucha go codziennie. Jednak w przeciwieństwie do żony wymienia bardziej użytkową stronę kontaktu z popularną „Jedynką”, czyli pierwszym programem Polskiego Radia. Najczęściej korzysta z podawanego tam czasu oraz wysłuchuje wiadomości. Podobny kontakt z radiem ma babcia S. Chociaż słucha wyłącznie polskiego radia: „Cały czas u mnie tylko po polsku radio włączone”, to muzyka odgrywa tu rolę drugorzędą. „Radio Maryja mam i takie radio też. Telewizora nie oglądam już. Jakies niskie ciśnienie i jakoś mnie ten tydzień oczy zachodzą. (...) A teraz to [słucham] Radio Maryja, to mało muzyki tej”. To, że ojciec i babcia ze strony mamy słuchają często audycji w polskim radiu potwierdza w pisemnej relacji S.: „Mój tata jak również i babcia często słuchają radia polskiego, czytają prasę w języku polskim”.

Matka proszona o wymienienie wykonawców polskich piosenek podaje nazwisko Maryli Rodowicz. Zna także utwory „Czerwonych Gitar”. Wspomina nieoczekiwane spotkanie z zespołem w czasie, kiedy uczyła się w Mińsku. „...przyjeżdżali. Jak ja uczyłam się w Mińsku, to byłam na koncercie. Nawet blisko, tak jak z Panem, stałam na jednym przystanku z zespołem”. Ciekawie reaguje na nazwę „Czerwone Gitary” ojciec. Mimo że reprezentuje on to pokolenie, na które przypada apogeum popularności zespołu, mężczyzna uważa, że jest to muzyka młodszego pokolenia. Pytany czy słyszał „Czerwone Gitary” odpowiada zdawkowo: „Słyszałem, to dla młodszych takich”.

Babci z polskością w zakresie muzyki kojarzy się co prawda Moniuszko, ale skojarzenie to jest dosyć specyficzne. Mówi ona bowiem: „No to chórzysta, ja znam”. Starsza kobieta zna pieśń O MÓJ ROZMARYNIE, śpiewa jej fragment podczas wywiadu. Poprawnie kojarzy ROTĘ i BOGURODZICĘ. Samorzutnie intonuje popularną pieśń biesiadną MIJAJĄ SZYBKO CHWILE. Pytana o to w jakich okolicznościach śpiewano polskie piosenki odpowiada: „Na weselach. Zabawy też wiązały młodzież, też śpiewali. I tak towarzystwo zbierało się, to w fanty bawili się, to śpiewali, wiersze mówili. (...) A już jak ktoś za mąż wychodził, czy w wieczór zbierali się młodzież, dziewczynki i chłopcy, to śpiewali też. „Mama moja miła...” taka piosenka. Ja tyle tych piosenek, jak pracuję

w ogrodzie, to sobie śpiewam”. Podczas wywiadu babcia śpiewa piosenkę o Piłsudskim ANI KONTUSZ NA NIM AKSAMITNY. Piosenka pojawia się w kontekście wspomnienia o nauczycielce, społeczniczce i organizatorce życia kulturalnego we wsi. Jak podkreśla rozmówczyni do postaci Józefa Piłsudskiego odwoływano się podczas uroczystości związanych ze świętami państwowymi, a organizowanych przez nauczycielkę. Babcia S. wspomina: „To o Piłsudskim zawsze śpiewali jak uroczystość jaka, czy 3 maja, czy na 11 listopada. Zawsze też odczyty były. Starsi ludzie zbierali się. Różne wiersze, różne piosenki [wykonywali]”.

Babcia S. – podobnie jak jej matka – jest bardzo muzykalna. Potrafi grać na gitarze, a niegdyś bardzo lubiła tańczyć. Z tańcem związana jest ważna historia z jej młodości, którą przeżyła tuż przed drugą wojną światową. „No kiedyś jakieś tam wieczory robili. To był walczyk angielski, oberek, polka. Ja pamiętam były manewry i tutaj zabawę w Ejsmontach robili. Ja wtedy – pamiętam – targowałam w spółdzielni, magazyn tam był, a już te tańcy byli. Bo to w tym samym budynku, w tej sali gdzie remiza, gdzie beczki na wodę, sikawka. To i scena tam była, no orkiestra była. (...) To za polskich czasów było, przed wojną, rok przed wojną. I przyszedł jeden oficer i mnie ukłonił się, żeby ja wyszła z nim potańczyć. No ja zostawiła ten magazyn dla ojca, bo ojciec tam targował i tam siedzieli, wypiwali. I ja już poszła tańczyć. Potem zagrali angielski walczyk i on tak mnie prowadził, tak ja z nim tańczyłam, że wszystkie zatrzymali się w tańcu i patrzyli jak on prowadzi ten angielski walczyk. Tak ładnie. A na jutro, to była sobota ten wieczór, przychodzi znowuś, ale ojciec mnie nie puścił. Nie dał, żebym ja się nie zakochała w nim. A on widocznie we mnie zakochał się, bo wrócił się, nie poszedł nawet na tańce. To ta gospodyni mówiła, bo on był u niej na kwaterze w Ejsmontach, że też ty mu od razu spodobała się, że przyszedł z powrotem”. Kto wie, gdyby ta historia zakończyła się inaczej zmieniłaby zupełnie życie kobiety.

Dziadek S. zna wiele polskich pieśni i piosenek. Część z nich pamięta jeszcze ze szkoły. Podczas wywiadu spontanicznie je podśpiewuje:

„Idą strzelcy wraz przed nami orzeł biały, / przeciwko nam śmiertelny stoi wróg,
niech z naszych strzelb piorunem zagrzmia strzały, / a losem kul kieruje zawsze Bóg”

dalej nie pamiętam...

„Dalej bracia do bułata, wszak nam dzisiaj tylko żyć
Pokażemy że Sarmata, umie jeszcze wolnym być. (...)

to w szkole się jeszcze uczyli”. Według dziadka, jak spotkają się Polacy, to „śpiewają piosenki różne. O MÓJ ROZMARYNIE ROZWIJAJ SIĘ, ale „śpiewają tylko polskie”. Mężczyzna nie potrafi wymienić żadnych nazwisk polskich kompozytorów, poza Fryderykiem Chopinem, którego nazwisko pada w trakcie rozmowy o literaturze. Dziadek słyszał o Stanisławie Moniuszce, „ale nie w szkole”. Padają tu charakterystyczne słowa „Słyszał to słyszał, tylko nie wiem. To co ja słyszał, to nas tego nie uczyli, bo to było kiedyś. O Stalina, żeby Pan zapytał, o Lenina, to ja ... o! to uczyli nas, a tego to jeszcze nie uczyli się”. Wyraźnie nawiązuje tu do rzeczywistości białoruskiej sowieckiej powojennej szkoły,

przeideologizowanej i pozbawionej jakichkolwiek treści, które w minimalnym nawet stopniu wiązałyby się z kulturą polską.

Mężczyzna zna pieśni O MÓJ ROZMARYNIE i ROTA. Co prawda tytuł ROTA w pierwszej chwili nie wyzwała w nim żadnych skojarzeń, ale wypowiedziane pierwsze słowa pieśni natychmiast zostają podchwyczone i kontynuowane. Natomiast jako jeden z nielicznych dziadek S. nie kojarzy poprawnie nazwy bardzo popularnego na terenach byłego Związku Radzieckiego zespołu Czerwone Gitary. Na pytanie, czy słyszał „Czerwone Gitary”, odpowiada: „Czerwone maki”, „Czerwone maki piją polską krew”, to śpiewali. Ja to po radiu słyszę”.

Malarstwo i architektura

Sfera ikonograficzna jest najslabiej reprezentowana w świadomości kulturowej badanych osób. Najważniejszą rolę w popularyzacji tej części kultury odgrywały telewizja oraz wycieczki do Polski. O ile przekaz medialny był często jedyną drogą do zobaczenia charakterystycznych polskich zabytków, czy obrazów przez reprezentantów starszego pokolenia, o tyle najmłodsza generacja Polaków na Grodzieńszczyźnie często podkreśla rolę wycieczek do Polski w zapoznawaniu się przez nich z kulturą.

Za polskie obrazy S. uważa KAZANIE PIOTRA SKARGI i REJTANA Jana Matejki. Pytany o Bitwę pod Grunwaldem mówi: „To Matejki, bardzo mi podobał się”. Proszony o wskazanie zabytków kojarzących się z polskością mówi: „a zabytki, to już w Polsce przeważnie, ale u nas też są zabytki polskie. W Grodnie są zabytki polskie. Kościoły sprzed pierwszej wojny”. Matka S. żywo reaguje na nazwisko Matejki, ale tłumacząc się treścią nie potrafi nic o nim powiedzieć. Mówi, że podczas pobytu w Polsce widziała obraz BITWA POD GRUNWALDEM. Pytana o znaczące dla Polaków zabytki wspomina zniszczony przez władzę radziecką najstarszy kościół w Grodnie tzw. Farę Witoldową. To „kościół ten, z którym mi się kojarzy dzieciństwo(...). Bo w sześćdziesiątych latach był taki czerwony kościół. Jest on wysadzony. Pamiętam jak byłam mała, to jeszcze z babcią tam zawsze zachodziliśmy do tego kościołka. Jeszcze pamiętam, że (...) chowali – bo nie można było dzieciom w tamtych latach chodzić do kościoła, nie pozwalali – to tam [stawano] do jakiegoś kąta, albo ambona, żeby dzieci były schowane”.

Podobnie wypowiada się ojciec. Dla niego również polskie zabytki to: „przede wszystkim kościoły. Może jeszcze tylko dwory”. Na pytanie: jakie budowle kojarzą się Panu z polskością ojciec odpowiada: „Kościoły i więcej nic takiego nie ma. Dwory. W Augustówku, tu w Grodnie dwór był. (...) On zniesiony był, to teraz jego odrestaurowali. (...) Stanisławowo koło wakzała, to przecież Stanisława Augusta posiadłość była. Tutaj w Grodnie ta komendantura, to też polska. A tak kościoły”. Ojciec S. widział „Bitwę pod Grunwaldem”, ale pierwsze skojarzenia z polskim malarstwem dotyczą innych obrazów: PIŁSUDSKI NA KASZTANCE Wojciecha Kossaka oraz KSIĄDZ SKORUPKA – jego syna Jerzego. Jednak mężczyzna wymieniając tytuły obrazów, mówi, że nie wie kto je namalował. Obrazy te korespondują z zainteresowaniami historycznymi ojca, a zwłaszcza z okresem odzyskiwania niepodległości po pierwszej wojnie światowej. Szczególnie wymowne jest nawiązanie do stosunkowo mało znanego obrazu KSIĄDZ SKORUPKA, autorstwa najmłodszego z malar-

skiego rodu Kossaków, Jerzego. Tematyka dzieła odpowiada wprost treści przytoczonego wcześniej wiersza, który ojciec S. recytował podczas wywiadu.

Babcia kojarzy nazwisko Jana Matejki z malarstwem. Nie zna jednak – podobnie jak dziadek – BITWY POD GRUNWALDEM. Za to widziała w muzeum obraz „REJTAN. Za polski zabytek dziadek uważa zamek w Grodnie. Opowiada o tym jak w czasach szkolnych „kiedyś nas wozili na Zamek Stefana Batorego. Tam byłem, tam zabytki z Polski pokazywali”. W sferze ikonograficznej w całej rodzinie przeważają skojarzenia związane właśnie z zabytkami. Podkreśla się polski charakter architektury grodzieńskich kościołów. Bardziej dotyczy to rodziców S. i jego samego, co związane jest zapewne z okresem powojennych represji, których wyrazem był zakaz uczęszczania na nabożeństwa oraz wysadzenie w powietrze grodzieńskiej fary.

Świadomość historyczna i kojarzenie wybranych symboli historycznych

S. interesuje się historią. Zainteresowania te wyraźnie łączy z osobami babci i ojca. „Ja przez babcię szukałem nowszych wiadomości z historii Polski. Babci ja słuchałem. Ja mam w domu HISTORIĘ POLSKI. Jak on się nazywa? a... Norman Davis, (...) Babcia mi przysłała parę książek z historii Polski, (...) mówi, że tam jest bardzo dużo pozycji, gdzie rzetelnie, uczciwie jest wszystko przedstawione. Babcia może jeszcze przyśle. Ale w domu mamy historycznych [książek] dużo. Podręczniki są i atlasy świetne”.

Zdaniem S., Grodno – ze swoją historią – ma duże znaczenie dla odczuwania przez niego polskości. „I też historia miasta związana z polskością, i to mnie motywuje, żeby poznawać miasto, bo to było polskie miasto do trzydziestego dziewiątego roku, i jakoś czuję, że tu są korzenie, ten naród. To mnie jeszcze więcej angażuje do tego, żeby poznawać historię, jak to kiedyś było”. Według S. z Grodnem wiąże się „przede wszystkim postać Batorego”. Przypomina także, że „co dwa czy cztery lata w Grodnie odbywał się Sejm Rzeczypospolitej, to jest ważne wydarzenie”. Jako jeden z niewielu badanych studentów bez wahania kojarzy datę 1 września z rozpoczęciem drugiej wojny światowej, a 17 września 1939 roku z agresją ZSRR na Polskę. Wie także o obronie Grodna przed wojskami sowieckimi na początku drugiej wojny światowej, ale sposób prezentowania tej wiedzy świadczy o powierzchowności. Obrona była „w trzydziestym dziewiątym; nie wiem ilu tam walczyło; dwa dni, czy ile trwała”. O Józefie Piłsudskim S. mówi: „To jest generał (...), no... odrodzenie Polski. Stworzył armię od razu po zaborach”.

S. jest zatrudniony w jednej z grodzieńskich parafii. Podkreśla wiedzę jednego z pracujących w niej duchownych. Zaznacza także, że sam wiele z kontaktu z duchownym czerpie. „Ojciec M. bardzo dobrze zna Grodno, zna historię Grodna. Bardzo dużo zna. Ludzie, kiedy z Polski przyjeżdżają, wycieczki, to on zawsze oprowadza, zawsze ciekawie opowiada i o kościele, o Grodnie, o tych terenach. Ja też bardzo lubię jego słuchać, bardzo dużo się dowiaduję”.

Jednak podstawowe źródło wiedzy historycznej, z którego korzystał S. to jego ojciec. „Mojego tatę zawsze interesowała historia (historia Polski). W domu mamy dużo książek polskich: historycznych, religijnych, opowieści”. Ojciec rzeczywiście wykazuje wyraźne zainteresowania historią, co w pełni ujawnia podczas wywiadu. Swoją wiedzę

historyczną wiąże przede wszystkim z działalnością w Związku Polaków. „W Związku odczyty byli te. To interesowali się wszyscy. Chodziłem do tego Związku, żeby wiedzieć cokolwiek. Bo skądżesz te rozbiory Polski, ta Konstytucja 3 Maja, Sejm Czteroletni? To wszystko w Związku odczyty były”. Ważnym źródłem wiedzy historycznej ojca była także rodzina, a zwłaszcza dziadek S. Podczas wywiadu ojciec przytacza historię związaną z powstaniem styczniowym, którą zna właśnie od swego ojca, a dziadka S. „O powstaniu styczniowym z 1863 roku (...) już mnie ojciec mówił, a jemu ojciec. Bo dziadek jemu mało mówił, bo dziadek ojca zmarł, kiedy ojciec miał jedenaście lat. W szesnastym roku zmarł. To już mi ojciec mówił, że był taki Żyd Mosze i on tam przystąpił do tego powstania z 63 roku. To jak potem już polska władza stała, to w trzydziestym roku też takie wywiady były. To on chodził pokazywał miejsca bikowania tych partyzantów (...) (dziadek) mówił, że jemu Mosze (...) oddał te kowadło, na którym klepali kosy powstańcy. I to kowadło jeszcze dziś tam na wiosce jest. Tam połowa odbita, a tępa część została. To taka relikwia”.

Inna historia zasłyszana w domu i zachowana w pamięci dotyczy roku 1920. „Tam do sąsiada zalecieli te bolszewicy, ruskie chłopcy, to syry zobaczyli. To oni wlecieli do chaty spróbowali, i oni nie wiedzieli co takiego. (...) Chodzili ruskich oficerów żonki w damskich koszulach nocnych. Pan wie, cuda takie. I jeszcze szczegół taki zapomniał⁸ z dwudziestego roku. Ojciec opowiadał. Mówił, jak szli te bolszewiki na Warszawę, to szedł oddział ruski, rosyjskich tych wojsk, stał koło domu ojca. I mówił, tam był jeden (...) przywódca (...) Kola Mielnikow. I to – mówił – dobry był taki mężczyzna, pomagał tam babci wodę nosić i wsio. Prosty taki i wszystko. Ojciec był małeńki, on piętnaście lat miał, bo z piątego roku, a to dwudziesty rok był. I mówił, ja przez szczelinę widzę, że ten Kola Mielnikow gazetę czyta i płacze. A coś takiego, no ja zaczął pilnować, toż nie zapytam się – co on płacze? Zawołał on swoich kolegów i mówi – o czytajcie, stolko, a stolko wagonow szapok pod Warszawoj, każe ponawozili. Rozbili armie i wszystko. Oni uciekali. Piłsudski jak dał im w bok tam, to oni aż na Litwę pouciekali tam. (...) I ten oddział już poszedł nazad. To taki szczegół pozostał: jak czytał i płakał”.

Jako jeden z nielicznych, jeżeli nie jedyny z badanych osób należących do drugiego pokolenia, ojciec poprawnie kojarzy rok 966 z datą Chrztu Polski. „Rok 966 to Chrzest Polski. Mieszko I pierwszy król wziął chrzest z Czech, Dąbrówkę wziął za żonę”. Na datę 17 września reaguje następująco: „Trzydziesty dziewiąty, to nóż w plecy przez Związek Radziecki”. Monte Cassino kojarzy mu się z „Italią i bohaterstwem polskich żołnierzy”. Wie, że Karol Wojtyła to nazwisko polskiego Papieża Jana Pawła II. Z Grodnem wiąże postacie Batorego, Kościuszki i Poniatowskiego. „Kościuszeko był tutaj w Grodnie, ostatni król Polski Stanisław August Poniatowski. Ostatni rozbiór był tutaj w Polsce i on rzekł się tronu w Grodnie”. Wiedza o ostatnim rozbiorze jest dosyć rzadka wśród grodzieńskich Polaków. Mężczyzna jest jednym z nielicznych wyjątków.

W przeciwieństwie do ojca, matka S. deklaruje już na początku, że niezbyt interesuje się historią i podpowiada, że to raczej domena jej męża. Pytana o postać Józefa

⁸ Oczywiście rusycyzm, powinno być zapamiętał.

Piłsudskiego po chwili zawahania mówi: „wiem, że przewodniczył, że wygrał bitwę”. Nie kojarzy z niczym roku 966, a pytana o datę 17 września odpowiada: „to powstanie było”. Za postacie historyczne najbardziej związane z Grodzieńszczyzną uważa twórców z zakresu literatury E. Orzeszkową i A. Mickiewicza. „No tutaj Eliza Orzeszkowa urodziła się, Adam Mickiewicz w Nowogródku, no to wiadomo”. W przeciwieństwie do męża nie wymienia żadnego nazwiska z historii politycznej, ani królów, ani przywódców, którzy kojarzyliby się jej z Grodnem.

Babcia S. zainteresowania historią wyniosła ze szkoły. Narzeka jednak: „Wiedziałam wszystko, [dziś] już mnie pamięć zawodzi. Już i pamięć zawodzi”. Jeszcze z czasów szkolnych pamięta, że „królowa Jadwiga wyszła za męża za Litwina”. Spontanicznie przywołuje postać Józefa Piłsudskiego. Przede wszystkim kojarzy go z wojną – „on wojował”, ale także jako jedyna właściwie określiła, że był Marszałkiem Polski. Z Grodnem kojarzy króla Stefana Batorego. Bezbłędnie wiąże datę 966 z Chrztmem Polski. Data 17 września przywołuje bardzo osobiste wspomnienia: „wojna, oj strasznie było; przeżyli; spółdzielnię mi zabrali; natargowałam się, wszystko pozabierali;”. Dziadek pytany o Józefa Piłsudskiego łączy jego nazwisko z dwoma innymi czołowymi politykami Polski międzywojennej i mówi: „(...) Marszałek Józef Piłsudski, Ignacy Mościcki, Edward Rydz-Śmigły – prezydenty byli Polski”. Co ciekawe myli datę rozpoczęcia drugiej wojny światowej. „w trzydziestym szóstym musi wojna wybuchła; Niemcy wkroczyli”. Jednak datę 17 września – choć niepewnie – kojarzy z wybuchem wojny: „Ja wiem, wojna chyba wybuchła”.

Zaprezentowany przypadek rodziny stanowi ilustrację sytuacji, w której dwa pokolenia Polaków, jedno pamiętające czasy Drugiej Rzeczypospolitej, drugie doświadczone przez trudności stalinowskich represji, przetrwały trudny okres z silną determinacją kontynuowania polskich tradycji i zabiegania o wychowanie dzieci w polskim duchu. Dopiero najmłodszy z rodziny może bez większych przeszkód zewnętrznych nawiązywać do dziedzictwa przodków. Jednak – mimo istnienia załączków polskiego szkolnictwa, mimo działalności polskich organizacji i ułatwionych możliwości wyjazdów do Polski – to w analizowanym przypadku właśnie rodzina jest fundamentem polskości, a zwłaszcza zakorzenienia w polskiej kulturze i tradycji.

Rodzina S. stanowi dobry przykład uwzględniania w procesie kulturalizacji treści kulturowych, obecnych w kanonie polskiej kultury narodowej. Niewątpliwie dużą rolę odgrywają tu indywidualne zainteresowania poszczególnych jej członków (ojciec – historia, babcia – literatura). Warto zwrócić uwagę, że wiele kryterialnych symboli obecnych w świadomości tak babci, jak i ojca, a także najmłodszego z badanych nie wynikają z przekazu rodzinnego. Są one efektem oddziaływań instytucjonalnych. Jednak najważniejsze są wartości, które wielokrotnie przywoływane były w trakcie wywiadów. To etos staje się katalizatorem różnych działań w sferze etnicznej wszystkich członków rodziny. Oczywiście natężenie jest różne – u ojca zdecydowanie najsilniejsze, u dziadka wyraźnie najsłabsze. Warto podkreślić, że chociaż w przypadku prezentowanej wyżej rodziny religia stanowi wciąż ważną część tożsamości, to jednak nie jest już zdecydowaną dominantą w budowaniu identyfikacji badanych. Pod tym względem jest to sytuacja wciąż dosyć rzadka wśród mieszkających na Białorusi Polaków.

2.8.2. Typ odwróconej socjalizacji i rodzina G.

Sytuacja, w której rodzice dysponują odpowiednim potencjałem kulturowym w zakresie kultury polskiej, aby móc dzielić się nim z dziećmi – tak jak to było w rodzinie S. – nie należy do częstych. Bardziej typowa jest taka, w której rodzice zostali prawie całkowicie akulturyzowani. Nie mogą więc nawet potencjalnie przekazywać dzieciom kultury przodków. Jednak istotne jest to, że zauważają potrzebę przekazywania dziedzictwa kulturowego grupy etnicznej, do której wciąż czują się przynależni. Korzystają więc z możliwości, jaką stwarza reaktywacja na Grodzieńszczyźnie polskiego szkolnictwa i chętnie posyłają dzieci do szkoły, w której będą mogły nauczyć się języka i kultury polskiej. Nierzadko tacy rodzice podkreślają wyrzeczenia, jakie wiążą się z taką decyzją. Jednym z nich są niedogodności związane z odległością. Często dzieci muszą pokonywać całe 300-tysięczne miasto, aby znaleźć się w położonej na obrzeżach szkole z polskim językiem nauczania. Jednak ta i inne przeciwności są rekompensowane przez możliwość realizacji tego, co rodzicom nie było dane. W takich sytuacjach sami rodzice korzystają z uczęszczania swoich dzieci do polskiej szkoły i w interakcjach z nimi próbują chłonąć kulturę. Przykładem rodziny, w której zaobserwowano tego rodzaju relacje jest rodzina G.

G. jest 20-letnią kobietą, mieszkającą od urodzenia w Grodnie. Jej profil identyfikacyjny charakteryzuje się wycofaniem sfery euro-globalnej, czyli czuje się ona silnie związana z polsnością, katolicyzmem oraz regionem, w którym mieszka. Cechują ją pozytywne postawy wobec odmienności kulturowej. Mieszka wraz z siostrą i rodzicami w wielokondygnacyjnym bloku na obrzeżach Grodna. G. od dwóch lat studiuje pedagogikę kulturoznawczą na Uniwersytecie w Białymstoku. Należy do głównych organizacji polskiej mniejszości; w tym do Związku Polaków na Białorusi i Polskiej Macierzy Szkolnej. Jednak najbardziej akcentuje przynależność do Wspólnoty Młodej Polonii, młodzieżowej organizacji działającej przy Polskiej Macierzy Szkolnej. Należy do członków założycieli tej organizacji.

Wywiad z G. z jej rodzicami i babciami przeprowadzono w mieszkaniu. Atmosfera była bardzo przyjemna. Rodzice studentki wyrażali radość ze spotkania i możliwości porozmawiania. Rozmowa przebiegała jednak częściowo po rosyjsku z powodu słabej znajomości języka polskiego z ich strony. Połowa rodziny studentki ze strony matki wyjechała tuż po wojnie do Białegostoku. Mężczyźni tak ze strony matki jak i ojca byli mocno zaangażowani w działalność zbrojną. W Armii Krajowej był pradziadek (ojciec babci ze strony matki). Działalność w zbrojnym podziemiu ostatecznie wpłynęła na decyzję mężczyzny o wyjeździe po wojnie do Polski. Tak o tym opowiada babcia studentki: „Jak ojca aresztowali, to ja wyszła za mąż już. Ojciec siedział tylko czternaście miesięcy. Bo on był zapisany do tego AK, ale on nie przyznał się. Tam katowali, ale nie przyznał się. Czternaście miesięcy siedział, potem przyszedł. I oni wyjechali, a my już byli za mężem. I tak zostali, my tutaj, a oni tam”. W Armii Krajowej służyli też starsi bracia ojca studentki. Po wojnie, uciekając przed sowieckimi represjami, zbiegli do Polski.

Po urodzeniu, studentka mieszkała przez kilka lat z dziadkami ze strony matki. Później przez bardzo krótki okres z dziadkami ze strony ojca. Jednak na jej związek z polsnością najsilniej wpłynęły relacje z dziadkiem ze strony matki. „Do kościoła mnie zawsze dziadek odprowadzał. Dziadek taki był, co polskie to najlepsze. (...) Matka np. moja i ojciec mówią, że jestem bardzo podobna do swego dziadka, który chciał wyjechać do Polski, i że chyba jestem tylko taka jedna w rodzinie, że taki bardzo mam bliski kontakt z Polską. Tak cały czas to się przewija, miłość do Polski. (...) Mój dziadek był w Związku Polaków, jeszcze jak to się wszystko zaczynało, to on też należał do Związku Polaków”. Dziadkowie G. ze strony taty mieszkali w rozslawionych przez Elizę Orzeszkową Bohatyrowiczach. Jednak w ich domu nie rozmawiano po polsku. Najpierw była to gwara, a potem, kiedy dzieci poszły do szkoły, sukcesywnie zaczął ją wypierać język rosyjski. Wyraźnym tego efektem jest zupełny brak kompetencji językowych ojca studentki. Dziadkowie nie uczyli się po polsku. Jedynie babcia G. ze strony mamy przed wojną przez dwa lata uczęszczała do polskiej szkoły.

2.8.2.1. Identyfikacja narodowa członków rodziny

Jak już wspomniano G. charakteryzuje profil identyfikacyjny z wycofaną sferą euro-globalną. W deklaracji narodowościowej stwierdza, że zdecydowanie czuje się Polką. Jednak przy kategorii Białorusin, zaznacza odpowiedź – trudno powiedzieć. Na jej tożsamość w znacznym stopniu wpłynęły wyjazdy do Polski. Najpierw te z rodziną, a ostatnio – związane ze studiami. Jej relacja dotycząca pobytu w Polsce jest charakterystyczna: „Jak jedziemy do Polski, to ja tam się czuję Białorusinem. A taka sytuacja, to była jak [kiedyś] wjeżdżaliśmy do Siedlec. To był chyba pierwszy rok studiów. Taka praktyka była całej grupy z naszej uczelni. I tam byłam chyba jedyną osobą, która tak rozmawiała w języku polskim dobrze. I chyba wtedy to poczułam; bo ja najlepiej się porozumiewałam z Polakami, którzy byli tam w obsłudze tej praktyki; i chyba wtedy czułam się Polką najbardziej; w gronie, wśród innych osób, którzy też przyjechali do Polski, ale byli Białorusinami. To wtedy poczułam tak najbardziej. (...) Wiedziałam jak się zachowywać, byłam w Polsce wcześniej. Widziałam jak ludzie się zachowują, jak ubierają. Zachowują się troszeczkę w inny sposób. (...) [Jest] różnica w ubieraniu się; obcasy, u nas dużo nosi się obcasów; w Polsce takiego nie ma. U nas dziewczyny chodzą mocno umalowane, też w Polsce takiego nie ma. Jeszcze w kwestii ubioru zimą w Polsce noszą takie lżejsze rzeczy, u nas bardzo ciepłe – to zauważyłam. I tak [u nas] bardziej krzykliwie się ubierają, a w Polsce w inny sposób”. To typowy i zgodny z rzeczywistością opis. Wiele młodych dziewcząt z Białorusi przyjeżdżając do Polski jest mocno zdziwionych różnicami w stylu ubierania się i makijażu. Dla części z nich ma to także istotne znaczenie identyfikacyjne.

Odpowiadając w ankiecie na pytanie o to: kiedy po raz pierwszy uświadomiła sobie związek z polsnością, studentka zaznacza także, że było to podczas wyjazdu do Polski: „jeszcze w dzieciństwie, gdy jeździliśmy z rodzicami do Polski, do dziadków”. Już z wcześniejszego cytatu można było wysnuć wniosek, że wyjazdy do Polski miały dla niej znaczenie szczególne. W ostateczności w dużym stopniu zadecydowały one o dal-

szym życiu dziewczyny. „Jak my jeździliśmy w dzieciństwie do Polski, chyba w klasie siódmej byłam, [to] potem postanowiłam, że chcę studiować w Polsce. Postanowiłam, że chcę mieszkać w Polsce. Matka jakoś tak i ojciec nie sprzeciwiali się temu (...) i zaprowadzili mnie do Macierzy Szkolnej i tam się uczyłam chyba od siódmej, czy ósmej klasy – do jedenastej. Oni zawsze to wspierali, gdy wyjeżdżaliśmy do Polski – i siostra też poszła do Macierzy. Ja się uczyłam polskiego w Macierzy, chyba przez te wyjazdy. (...) No i potem w jedenastej klasie postanowiłam, że chyba nie będę studiować w Polsce, zostanę w Grodnie. Matka wtedy już nie chciała, żebym wyjeżdżała do Polski”. Wakacyjny wyjazd po pierwszym roku studiów G. uznaje za jedno z najważniejszych wydarzeń w życiu, które zadecydowały o jej samookreśleniu narodowym.

Studentka nie należy do osób, które uwidaczniają swoją identyfikację z polskością poza kręgami polskimi. Nie jest zwolennikiem obnoszenia się z etnicznymi korzeniami. „w klasie to byłam jedyną Polką, w ogóle nie było nikogo [innej narodowości], byłam z Białorusinami. Nie powiedziałabym, żeby wydzielano mnie od innych, no nie, no... no zależy. **No czasami jak już ktoś tak mówi, tak otwarcie, to już jego decyzja.** [podkreślenie MS] Ale ja tak przynajmniej na Białorusi, się z tym nie spotkałam, żeby tak... o tam ktoś może powiedzieć żartem „jesteś Polką, jedź do Polski”. Jednak na zawartą w ankiecie prośbę o wskazanie ważnego momentu w odczuwaniu polskości odpowiada: „gdy ktoś mówi źle o Polakach, rozpiera cię złość i bronisz Polskę i Polaków”. Stąd widać, że sytuacje, w których polskość i Polacy nie byli najlepiej odbierani w środowisku, też odgrywały ważną rolę w kształtowaniu identyfikacji studentki.

W przypadku G. mamy do czynienia z rewitalizacją polskości bez udziału rodziców. Najdobitniej wskazuje na to wypowiedź matki. „U nas ta starsza córka (...), może nawet więcej krwi tej polskiej [u niej] niż u mnie i u męża. Bo ja zawsze mówię, że ona poszła w dziadka. Jak ten dziadek za Polaków, to przegryzał gardło. (...) Dla niego to Polska była, to Polacy. To i u córki coś takiego”. Studentka pytana o to, czy rodzice czują się Polakami odpowiada: „Rodzice mniej niż dziadkowie, ale też”. Rolę dziadka w kształtowaniu tożsamości córki podkreśla także jej ojciec: „Tak, ja jestem bardzo dumny, że G. [czuje się Polką] – ja nie wiem, po kim ona to odziedziczyła. Ja myślę, że po moim teściu, niestety zmarł on. My wcześniej razem mieszkaliśmy, nie mieliśmy mieszkania. On cały czas marzył wyjechać tam, on marzeniami był tam. U niego brat był tam i ja myślę, że on jej to [przekazał]”. Studentka podkreśla polskość swojej babci, która „zawsze opowiadała, że w czasie wojny i jak [był] komunizm, to ona nie uważała (...) że my jesteśmy Białorusinami, a Polakami na Białorusi. Ona jest Polką. Ona mówi o tym, że tu zawsze była Polska, że Białorusi nie było. Jak ona opowiada, to cały czas mówi na siebie, że my byliśmy zawsze Polakami i Rosjanie Polaków gnębili, coś takiego”. Lapidarne potwierdzenie tych słów znajdujemy w wywiadzie z babcią G. ze strony mamy, kiedy tak mówi o sobie: „My jesteśmy Polaki głębokie. I wnuki poszły, tak wszystko po tym”.

Matka nieco inaczej relacjonuje drogę, jaką podążała córka do polskiej kultury: „To ona tam – my nie wiedzieli – [poszła] do tej Macierzy. (...) A dowiedzieli się dopiero jak ona chodziła do piątej klasy. Jak ona dowiedziała się, że jest ta Macierz, ona od razu poszła i uczyła się tam. Tam najwięcej języka nauczyła się, więcej o Polsce. **Ona wie**

na pewno więcej o Polsce, o tym wszystkim niż ja. Bo jej tam uczyli. [podkreślenie MS] (...) była bardzo taka oczarowana. Ona skończyła jedenastą klasę, chciała do Polski jechać uczyć się. No ja tak była: i nie, i tak. A ona jak tu były egzaminy, ona chciała bardzo zdawać. Zdawała, zdała – może i dobrze – tak jej powiedzieli, trzy etapy przeszła i na ostatnim etapie coś jej powiedzieli, tak że ona przyszła i mówiła, że ona więcej nie chce polskiego. Wyłączyła telewizję tą, (...) [Potem] poszła do konsulatu, coś tam trzeba było załatwić. I tam była konsul Pani Renata, bardzo taka fajna kobieta, taka osoba i ona z nią przeprowadziła taką rozmowę. I wtedy do niej wróciło kochanie polskiego. No i ona wtedy poszła na te studia zaoczne”. Mimo braku wsparcia ze strony mamy, mimo niepowodzenia przy ubieganiu się o przyjęcie na studia w Polsce, dziewczyna przeżywa tylko chwilowy kryzys i wraca na ścieżkę obraną wcześniej.

Według G. prawdziwym Polakiem mieszkającym na Białorusi jest Andżelika Borys. Motywy uznawania znanej postaci za prawdziwego Polaka są dosyć jednoznaczne. „Ona mi pomagała stypendium zdobyć (...). Ja poszłam do Angeliki Borys i ona napisała dużo podań różnych. (...) Tak, że to była jedyna osoba, która mi wtedy pomogła”. Według studentki prawdziwi Polacy, to ci którzy się wzajemnie wspierają. Z kolei dla matki większe znaczenie ma samo odczuwanie polskości. W jej słowach odnajdujemy też wyraz dawnych lęków związanych z identyfikacją narodową. Zdaniem matki, prawdziwym Polakiem na Białorusi jest ten: „kto czuje się Polakiem, kto podtrzymuje polską tradycję. Myślę, że dużo jest Polaków. W duszy bardzo dużo osób czuje się Polakami, ale boją się, że dużo powiesz, krótki czas będziesz. **Dlatego może mówić nie trzeba** [podkreślenie M.S.]. A czuć się możesz. Wcześniej wszyscy nauczyciele, profesorzy, oni byli wszyscy ruscy. Nie było takich Polaków, nikt nie chodził do kościoła. W tej chwili chodzą, oni tam nie wyrażają się tak źle, myślą oni po polsku. Dużo, dużo nauczycieli ja widzę, że oni chodzą do kościoła. Oni czują siebie Polakami”⁹. To bardzo ważny element w relacji matki. Podkreśla ona, że dziś – w przeciwieństwie do dawnych czasów – można dostrzec przedstawicieli inteligencji wśród osób deklarujących się jako Polacy i swoim zachowaniem świadczących o tym. Jednocześnie wyraźnie dostrzega się lęk przed deklaracjami identyfikacyjnymi. „No czasami jak już ktoś tak mówi, tak otwarcie [o sobie, że jest Polakiem], to już jego decyzja”. Przypomina to bardzo wypowiedź córki.

Matka G, podobnie jak jej córka, deklaruje, że zdecydowanie czuje się Polką. Tak jak córkę charakteryzuje ją profil identyfikacyjny z wycofaną sferą euro-globalną. W tym profilu występuje jednakowo silna identyfikacja z polskością, katolicyzmem, a także regionem. Bez wątplenia w przypadku córki silny związek z regionem wynika z poczucia podwójnej obcości, które badana studentka ujawnia podczas wywiadu. „Jeżeli my tu żyjemy, to w duszy tak nam niespokojnie, bo tak. W Polsce my nie jesteśmy Polakami. My jeździli tam do babci, to my byli ruskie. Jak tu, to my [uważani] jesteśmy za przeki. To rodziny tej takiej, tak jak u ruskich „rodina” jest, to u nas nie ma. Bo tu my Polacy, bo my [którzy] żyjemy na Białorusi, to my nieswoje, cudze, a tam też cudze. Bo my tam

⁹ Wypowiedź w języku rosyjskim.

Białorusy. To na duszy tak nieprzyjemnie, kiedy i tam cudze, i tu cudze. (...) Najbardziej boli, że w Polsce – rodzina – tak, że my Polacy – no więcej nikt. (...) Jak my jeździli, tam w Białymstoku, (...) dużo Białorusów. A jak my jeździli tam do Wrocławia, tam do Poznania, tam więcej Polaków. Tam oni do nas lepiej odnoszą się niż te w Białymstoku. W Białymstoku – O! Białorus, a siebie uważa za Bóg wie kogo”. Podobnie, ale bardziej lapidarnie ujmuje to matka studentki mówiąc: „Polacy z Polski zupełnie nie odbierają nas jako Polaków”. Takie deklaracje tylko wzmacniają przekonanie o tym, że jedyne miejsce, gdzie można zamieszkać to właśnie Grodzieńszczyzna. Poczucie zakorzenienia w ziemi ojców daje siłę, która niweluje skutki poczucia bycia spychanym na margines obu społeczności: białoruskiej i polskiej.

Ojciec G. podobnie jak córka i żona, zdecydowanie czuje się Polakiem. Cechuje go profil wyrównany. Zwraca uwagę uczucie dumy, które ojciec studentki czerpie z osiągnięć Polaków. „Byłem dumny z tego, kiedy wybrano Papieża. Byłem też dumny ze Zbigniewa Brzezińskiego. Mnie od zawsze interesuje polityka, nie tylko tak. Mieszkając w Związku Radzieckim, na Białorusi, sam jestem Polakiem. Czuję dumę, kiedy Gołota bił się, radość była kiedy Górski wygrał dla nas, z piłkarzy, z Szurkowskiego. Duma z Polaków, jak ciągle przekonują [nas, że] „ruscy najlepsi” i w szkole nas [tego też] uczyli”. Wymieniane przez mężczyznę konkretne fakty i nazwiska to nic innego jak kryterialne atrybuty tożsamości¹⁰. Jest to jedna z najwyraźniejszych deklaracji identyfikacji z polską grupą narodową jako grupą odniesienia, mimo braku kompetencji językowych – co należy wyraźnie podkreślić.

Babcia studentki ze strony mamy także zdecydowanie identyfikuje się z polskością. Cechuje ją – podobnie jak córkę i wnuczkę – profil z wycofaną sferą euro-globalną. Kobieta podkreśla trwałość swojej narodowej identyfikacji. „Ja zawsze tak czuję się – tylko Polką. Zawsze była zadowolona, że jestem Polką. I kiedyś jak panienką była, to była zadowolona, że Polka. (...) [Jestem] dumna, że ja jestem Polka. Nigdy nikomu nie mówiłam, jak niektórzy mówili, że ja nie Polka, [że] ja Białarуска. Polka i Polka. (...) Niech sobie myślą, ja tylko sama wiem, że jestem Polką. Byłam, i jestem, i będę do śmierci już”. Pytana o to, kto jest prawdziwym Polakiem na Białorusi odpowiada, że ten kto mówi, że jest Polakiem. I to wystarczy. Jako przykład – podobnie jak wnuczka – wymienia Andżelikę Borys – nieuznanego przez władze białoruskie prezesa Związku Polaków na Białorusi. Choć trudno uznać to za przykład konsekwentny z racji aktywnego zaangażowania działaczki w sprawy odrodzenia polskości na Białorusi.

2.8.2.2. Język komunikacji w rodzinie

Studentka nie przypomina sobie, aby uczono jej w domu języka polskiego. Zaznacza tylko, że bardziej na nauce polskiego zależało mamie. Kontakt z językiem miała tylko poprzez polskie książki przysyłane przez rodzinę mieszkającą w Białymstoku. Nie

¹⁰ Zob. P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości społeczno-kulturowej na obczyźnie*, [w:] *Tożsamość a odmienność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), Warszawa 1992.

przypomina sobie jednak jakie to były książki. Z kolei istotną rolę odegrała też telewizja. Rozmówczyni przypomina sobie oglądane w dzieciństwie programy dla dzieci. „Jak ja pamiętam z dzieciństwa, to zawsze oglądałam «Wieczorynkę» polską. Bardzo mało [oglądałam] białoruskich, rosyjskich. Bardziej ciekawe to były polskie”. Z rodzicami i siostrą rozmawia „po rosyjsku, no tak czasami są słowa z polskiego. No nie powiem, że jest to taki czysty rosyjski, często są jakieś takie powiedzenia”. Podobnie jest, jeżeli chodzi o dziadków. „Z dziadkami, nie wiem? Chyba w języku rosyjskim, ale (...) oni z takim akcentem swoim polskim. Bardzo lubią, żebym ja po polsku mówiła”. Potwierdzeniem tego są słowa samej babci, według której „język polski jest bardzo ładny. Tam po białorusku to nie. Mnie zdaje się, że po polsku ładnie wszystko tak”. W większości przypadków na wsi mówiono kiedyś i mówi się nadal w mieszaninie języków polskiego, rosyjskiego i białoruskiego tzw. trasionką. Babcia G. ze strony taty pytana o to, jakim językiem mówiono w jej domu rodzinnym, odpowiada w charakterystyczny sposób: „Tak jakoś po prostu, taki język był. Maleńkich uczyli po polsku, żeby to rozumieli, to wszystko, a później to jakoś tak samo. (...) W domu uczono [polskiego]. Tata uczyli i mama. Uczyli, żeby mogli przeczytać w książeczce do nabożeństwa”. Języka uczono więc na tyle, aby dzieci mogły korzystać z książeczek do nabożeństwa i uczestniczyć w uroczystościach religijnych. Kontekst religijny pojawia się także w wypowiedzi babci G. ze strony mamy. Pytana z kim w domu rodzinnym częściej rozmawiała po polsku odpowiada: „Zawsze modlili się z tatą; mama zawsze nie miała czasu, z tatą zawsze [modliliśmy się] przy świecach”. Język polski w tej rodzinie także w komunikacji domowej wiązał się przede wszystkim ze sferą religijną. Nic więc dziwnego, że także matka G. stwierdza, że ze swoimi rodzicami rozmawiała po rosyjsku.

Stąd też rodzicom G. trudno było uczyć języka polskiego dzieci, ponieważ sami rozmawiali bardzo słabo. Nie mieli możliwości uczenia się w szkole, a w domu używano gwary. Znajomość literackiej polszczyzny zawdzięczali telewizji i prasie. Tak mówi o tym matka G: „bardzo dużo patrzali telewizor,(...) no i jeździli do babci tam, to tak rozmawiali. A pisać i czytać, to my się nauczyli jak u nas w szkole był angielski. To my z tego angielskiego, tam litery, a czytać to my już umieli, bo wypisywali bardzo dużo. Można było wypisywać polskie czasopisma i gazety, «Przyjaciółka» tam i takie inne szły, i my bardzo czytali dużo tego z polskiego. Było u nas więcej polskich gazet niż rosyjskich, bo ojciec bardzo dużo czytał tego z polskiego. No i książeczki w kościele trzeba było czytać, to czytać my umieli”. Natomiast G. uczyła się już w szkole, w której organizowano dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Od piątej klasy były po trzy grupy o różnym stopniu zaawansowania. Uczestnicząc w zajęciach przyszła studentka szybko opanowała literacką polszczyznę. Jednak brak przyzwyczajenia komunikowania się w języku polskim sprawia, że używanie polszczyzny ograniczane jest do określonej kategorii sytuacji. Charakterystyczna jest wypowiedź studentki dotycząca używania języka polskiego poza domem. „Jeżeli już jesteśmy w tej organizacji **musimy** [podkreślenie M.S.] rozmawiać po polsku. A już jak wychodzimy za teren, to już rozmawia się po rosyjsku”. [Mówi Pani musimy, to jest taki nakaz?] Nie, no to tak wypada, dla siebie przynajmniej tak trzeba”. W pierwszej chwili ujawniana jest presja, którą badana odczuwa w odnie-

sieniu do używania języka polskiego podczas zebrań stowarzyszenia. Później zostaje to nieco złagodzone. Faktem jest jednak, że to język rosyjski, jest dla ogromnej większości badanych językiem prymarnym i traktowany jako naturalne narzędzie komunikacji. Często dzieje się tak na studiach, kiedy większość studentów podczas przerw automatycznie przechodzi na rosyjski.

G. podkreśla, że „w Grodnie to (...) tylko w jakichś wspólnotach polskich się używa. Ale myślę, że jeżeli przyjeżdżają Polacy, przynajmniej do Grodna, wszyscy rozumieją po polsku. (...) Białorusini też rozumieją język polski. (...) u nas to normalne, że jeżeli ktoś mówi po polsku w Grodnie, to się rozumie. (...) A np. już w Mińsku i tam dalej, to już bardzo dziwne jest. Bo np. moja koleżanka jedna, ona jest Białorusinką, ona rozumie język polski, też ogląda telewizję, czyta coś, nie przepada, ale tak czyta. I ona pojechała do Mińska, ona tam studiuje, to dla nich było bardzo dziwne, że ona zna język polski. Już u nas to się nie liczy jako język obcy, tylko taki. A tam się już stało obce”. Ojciec studentki także potwierdza, że język polski związany jest przede wszystkim z formalnym funkcjonowaniem w ramach polskich instytucji, głównie stowarzyszeń i szkół. „Przez te stowarzyszenia, [jak] Młoda Polonia. (...) Jeśli się tam zbierają, oni rozmawiają w języku polskim. W szkołach – kiedyś byłem na choince to w tej auli¹¹ [też rozmawiano po polsku]. A tak na ulicy ja nie słyszę języka polskiego. No nieraz, kiedy babcie idą z kościoła, to rozmawiają po polsku, to tak”. Tę wypowiedź ojca potwierdza relacja babci ze strony mamy, która także komunikację w języku polskim wiąże z tym, co się dzieje po nabożeństwach w kościele. „Jak są inni Polacy, to my rozmawiamy najwięcej po polsku. (...) W kościele wszystko [jest odprawiane] po polsku. (...) Z kościoła jak powychodzimy, to więcej po polsku rozmawiamy. Swobodnie nie rozmawiali przedtem, a teraz już nie tak nas przesładują jak kiedyś, to rozmawiamy po polsku”.

2.8.2.3. Świadomość kulturowa rodziny G. w zakresie kanonu polskiej kultury estetyczno-literackiej

Literatura

Z oczywistych względów miejsce literatury w życiu rodziny G. jest zupełnie inne niż w przypadku wcześniej prezentowanej rodziny S. Brak kompetencji językowych nie pozwalał rodzicom ani nawet dziadkom na czytanie literatury pięknej. Za to pierwszą przeczytaną przez G. książką był PAN TADEUSZ. Inspiracją do lektury był film Andrzeja Wajdy. „ogłądałam jak robiono ten film, to wtedy mnie bardzo zaciekało i przeczytałam PANA TADEUSZA. To chyba pierwsza książka, którą przeczytałam [po polsku]”. Nie zaskakuje więc, że studentka poprawnie kojarzy postać Jacka Soplicy. Spośród pisarzy z polsnością kojarzy się jej oczywiście Mickiewicz, ale także: Sienkiewicz, Prus i Reymont. Znajomość nazwisk pisarzy wiąże przede wszystkim z zajęciami w Polskiej Macierzy Szkolnej. „U nas w Macierzy, chyba w klasie dziesiątej, był język polski, lite-

¹¹ Piękna aula Szkoły Średniej z polskim językiem nauczania jest miejscem, gdzie często środowisko polskiej mniejszości organizuje różne imprezy kulturalne.

ratura. Była taka Pani Jadwiga, ona zawsze była przywiązana do tego. Zawsze takie największe powieści podawała nam, żeby czytać”. Jednak pytana o konkretne książki podaje jako ulubioną tylko LATARNIKA Henryka Sienkiewicza. Nie potrafi uzasadnić dlaczego wybrała akurat tę książkę. Zupełnie nie kojarzy nazwiska Aleksandra Fredry, a Juliana Tuwima tylko ogólnie wiąże z literaturą. Wie, że Szymborska otrzymała nagrodę Nobla. Pytana o DZIADY Mickiewicza odpowiada: „Pamiętam, że u nas był teatrzyk i my chcieliśmy wystawić część DZIADÓW i **musiałyśmy** [podkreślenie M.S.] to przeczytać, i to jakoś zapadło to wszystko. Potem też, no nie czytałam, nie czytałam”. Owo musiałyśmy brzmi bardzo swojsko i przypomina typową szkolną sytuację, gdzie kontaktowi z literaturą towarzyszy przede wszystkim odczucie obowiązku. Skojarzone z negatywnymi emocjami potrafi ono na długie lata stłumić motywacje zarówno do samodzielnych lektur jak i nadawania im znaczenia w szerszym kulturowym kontekście.

Matka G. jako polskich pisarzy wymienia Mickiewicza, Sienkiewicz i Prusa. Tego ostatniego kojarzy jako autora FARAONA, a Mickiewicza z PANEM TADEUSZEM: „No PANA TADEUSZA czytałam, jak byłam starsza”. Więcej tytułów nie potrafi przytoczyć. Nie zna też żadnych wierszy, twierdzi, że nie lubi poezji. Z niczym nie kojarzy nazwisk Tuwima, Fredry ani Szymborskiej. Termin Dziady budzi elementarne skojarzenie: „«Dziady» u nas jest święto Dziady. Jak Wszystkich Świętych, to tam Dziady”. Różnica babci ze strony mamy – w dziedzinie polskiej literatury – jest jeszcze słabsze. Nie potrafi ona wymienić nazwiska żadnego polskiego pisarza, jak też jakiegokolwiek polskiej książki. Nie kojarzy też nawet w elementarny sposób podawanych nazwisk pisarzy, za wyjątkiem Mickiewicza, którego wiąże z pomnikiem w Grodnie. Usprawiedliwia się, że od czasów szkolnych upłynęło wiele czasu: „Ja jak była mała do szkoły chodziła, to ja... [Teraz] tak bardzo głęboko nie wiem”. Natomiast przypomina sobie nauczony w dzieciństwie, w szkole, wierszyk:

Kto ciebie śliczna tęczą, siedmiobarwny pasie,
wymalował na tym modrym atłasie?
Słoneczko mnie malowało, po deszczu, po burzy,
Pożyczyło sobie farby od tej polnej róży.
Pożyczyło sobie farby od kwiatów z ogrodu,
Malowało tęczę na znak, że będzie pogoda.

Starsza kobieta mówi, że kiedyś знаła więcej „wierszyków”, a tego nauczyła się w pierwszej klasie, w szkole. Z kolei jej córka, a matka G. pytana o sytuacje w jakich spotkała się z polskimi książkami odpowiada: „W bibliotekach u nas były te książki. My brali w bibliotekach stale. Bo tak w każdej bibliotece jest, z tego polskiego. I jest sklep na Sowieckoj, «Ranica», to tam wszystkie jest. No wszystkie, kto chce to kupuje”. Księgarnia „Ranica” na Placu Sowieckim wymieniana jest przez większość badanych rodziców jako miejsce, w którym można się było zaopatrzyć w polskie książki. W domu G. nie ma zbyt wielu polskich książek. Te, które są, raczej były przysyłane przez rodzinę z Białegostoku, niż kupowane w Grodnie.

Ojciec studentki z polską literaturą zapoznawał się poprzez język rosyjski. Po rosyjsku czytał np. FARAONA Bolesława Prusa oraz PANA WOŁODYJOWSKIEGO Henryka

Sienkiewicza. Z dumą podkreśla, że trylogię po polsku ma swojej w domowej bibliotece. Lekturę PANA WŁODYJOWSKIEGO, (którego nazwisko wymienia konsekwentnie bez pierwszego – o) rozpoczął po obejrzeniu filmu. „Kiedy film był PAN WŁODYJOWSKI, ja chciałem przeczytać, nie tylko jak przedstawiono, a jak to było w książce i czy jest jakaś różnica. I ja ją przeczytałem, chociaż był problem z literaturą. No bo w szkole jaka była literatura? Tołstoj, Dostojewski i to wszystko. A nie było ani WŁODYJOWSKIEGO, ani Mickiewicza, (...) Polskiej literatury nie było w programie nauczania w szkole. No i właśnie, jeśli dla Rosjan – Suworow, to był nasz bohater, to ja nie myślę, że Suworow nie jest dobrym bohaterem dla Polaków”.

Ojciec studentki za typowo polskiego pisarza uważa właśnie Sienkiewicza. „Bo on po prostu, chociaż daleko od historii, ale ta szlachta, ci bohaterowie, ten Kmicic. No nie wiem skąd to u mnie, no ja tak poczułem, że tak żal – może to dziecinne – że tutaj tego nie było, tej Polski, że ta granica tak się ułożyła”¹². W wypowiedzi ojca na pierwszy plan wybija się rola mediów w kształtowaniu elementarnych kompetencji kulturowych. Pytany o znajomość polskich wierszy nie potrafi przytoczyć żadnego tytułu, ale przypomina sobie sytuację kontaktu z polską poezją. „Wiersze, które czytał Kolberger kiedy to było „Radio z latem”. To było bardzo dawno, kiedy u nas nie było możliwości, kiedy my po kryjomu słuchaliśmy Wolnej Europy i było „Lato z Radiem”, bardzo interesujący program. I tam Krzysztof Kolberger czytał wiersze, ale ja ich nie mogę [sobie przypomnieć]. (...) I Wieczorynki, dzieci oglądały wieczorynki: Miś Uszatek i G. już wiedziała wszystko, „że kłapnięte uszko ma”.

Niezwykłe charakterystyczny jest fragment wypowiedzi dotyczący Adama Mickiewicza. „Mickiewicz, była ulica u nas Mickiewicza i ja w ogóle nie wiedziałem, kto to taki. W szkole o tym nie mówiono. I kiedy organizowało się Związki Polaków na Białorusi i była tutaj uroczystość i wtedy zrozumiałem, że to na pewno jakiś zasłużony dla Polski. Ja nawet nie wiedziałem, że on napisał PANA TADEUSZA. I kiedy zobaczyłem piękną ekranizację tego wszystkiego, no ja nie wiem, dla mnie to duma. Nie mówię, że Puszkina – Rosjanin niedobry, a Mickiewicz jest dobry. To jest – Puszkina rosyjska kultura, a Mickiewicz polska kultura”¹³.

Także w tym przypadku potwierdza się droga do poznawania literatury poprzez jej ekranizację. Mężczyzna okazuje się wyjątkowo chłonny na treści związane z polską kulturą. W ich poznawaniu nie przeszkadza mu nawet znikoma znajomość języka polskiego. Jednak jak podkreśla często w wywiadzie, jego bierna znajomość jest na tyle dobra, że umożliwiła nie tylko odbiór audycji radiowych i telewizyjnych nadawanych po polsku, ale także powolne czytanie książek. Co prawda nie słyszał nic o Fredrze, a o DZIADACH mówi dość enigmatycznie „to chyba jakieś dzieło”, ale już Tuwima kojarzy jako polskiego pisarza. Szymborską wiąże z nagrodą Nobla i z dumą podkreśla, że widział w telewizji, jak jej tę nagrodę wręczano.

Babcia G ze strony taty nie wykazuje nawet minimalnych kompetencji w zakre-

¹² Ten fragment wypowiedzi ojca, podobnie jak większość pozostałych, w języku rosyjskim.

¹³ W języku rosyjskim.

sie kultury symbolicznej. Mówi bardzo słabo po polsku. Pytana o przeczytane książki w języku polskim odpowiada „Ja tego nie. Ja tylko do nabożeństwa książki czytam”. Nie śpiewa także polskich piosenek, „chyba, że święte tam. Kiedyś jak była młoda, to śpiewała”. Pozytywnie reaguje jedynie na pieśń O MÓJ ROZMARYNIE. Jako jedna z nielicznych nie wie kim był Karol Wojtyła. Na podane nazwisko odpowiada: „słyszałam, ale nie mogę powiedzieć”.

Muzyka

Jak stwierdza sama G., z polską muzyką kojarzy: „chyba tylko hymn. A z piosenek, to te piosenki, których uczyliśmy się w Macierzy i jak jeździmy do Polski, to też bardzo dużo śpiewamy piosenek polskich”. Pytana o nazwiska polskich kompozytorów odpowiada krótko: Chopin. Spotkała je „po raz pierwszy w szkole, na muzyce takie nazwisko było”. Słucha polskiej muzyki rozrywkowej, głównie w radiu i telewizji, na polskojęzycznych kanałach. Charakterystyczna jest wypowiedź badanej związana z odczuciami dotyczącymi odbioru polskiej muzyki. „No nie wiem, bo jak u nas słuchają, no to tej rosyjskiej muzyki. Białoruskiej albo angielskiej, to nie. Jest jeszcze jeden rodzaj, muzyka polska, no nie wiem, jakieś takie głębokie to. (...) Porównując muzyka ta bardzo się różni od naszej tu, taka troszeczkę inna muzyka. Chociaż też taka rozrywkowa, ale inna”. Różnice między polską muzyką rozrywkową a muzyką związaną z innymi przestrzeniami kulturowymi są dostrzegane przez G. Jednak trzeba zwrócić uwagę na wyraźne problemy z ich werbalizacją. Jedyny przymiotnik użyty na określenie tych różnic to „głębokie”. Może on świadczyć o tym, że kontakt z muzyką polską jedynie w minimalnym stopniu budzi refleksyjność badanej studentki. Trzeba tu dodać, że w sferze muzyki popularnej media białoruskie zdominowane są przez produkty rosyjskiego show-biznesu. Osobę przyjeżdżającą do Grodna z odległego zaledwie kilkadziesiąt kilometrów Białegostoku uderza przede wszystkim marginalna obecność w przestrzeni dźwiękowej anglojęzycznej muzyki Zachodu, zjawiska tak typowego dla naszej przestrzeni. Miejsce anglosaskiej zajmuje muzyka rosyjska. Brak bariery językowej sprzyja wytworzeniu się na Białorusi naturalnej przestrzeni do odbioru współczesnej rosyjskiej muzyki popularnej. Dowodem na wpływy muzyki rosyjskiej są słowa G.: „Myślę, że polska muzyka – taka rozrywkowa, (...) w porównaniu z rosyjską muzyką, [że] tam jest więcej piosenkarzy, bardzo dużo, a w polskiej jest mniej tego. Ale utworów jest w rosyjskiej bardzo dużo takich bardzo podobnych, ale taka – nie wiem – bardziej europejska. Rosyjska muzyka, nie powiem, że jest taka jak w Ameryce, ale taka jak europejska. (...) Posłuchać to nie ma takich utworów. Nie mówię, że tam disco polo, ale te które oglądamy [w polskiej telewizji], one bardziej łagodniejsze są”.

Niezwykle ciekawe jest stwierdzenie, że muzyka rosyjska jest bardziej europejska niż muzyka polska. Nie bez znaczenia zapewne jest tu wymienienie jako jedynego gatunku, muzyki disco polo. Możliwe, że w kontaktach G. z muzyką polską przeważał ten właśnie – dosyć specyficzny – gatunek. W tym kontekście charakterystyczna jest reakcja na nazwę zespołu „Czerwone Gitary”. Badana studentka wie, że jest to zespół. Mówi o nim jednak w czasie przeszłym, używając słów „to był zespół (...) wiem, że

u mnie rodzice, matka na pewno słuchała”. Jednak jako jedna z nielicznych przy nazwisku Krzysztofa Krawczyka wymienia także tytuł jednej z jego ostatnich piosenek MÓJ PRZYJACIELU.

G. deklaruje, że śpiewa polskie piosenki, kiedy spotyka się razem z innymi Polakami, głównie podczas wyjazdów. Dawniej śpiewała także w chórze. Pytana o ulubione polskie piosenki odpowiada: „Pierwsza to, nie powiem że moja ulubiona, ale najczęściej [ją] śpiewamy, to «Hej sokoły». Wcześniej ja lubiłam tę piosenkę, ale teraz ile razy my ją śpiewamy, ja już nie lubię. Bardzo mi się podoba piosenka POLSKIE PTAKI, to moja ulubiona, W wypowiedzi pojawiają się też tytuły piosenek z kanonu: „Czerwone jabłuszko”, PRZYBYLI UŁANI POD OKIENKO. Natomiast G. nie kojarzy sobie pieśni O MÓJ ROZMARYNIE mówiąc tylko: „coś słyszałam”. Pytana o ROTĘ reaguje żywo: „O to, to tak. To hymn, u nas w Polsce też śpiewają. Jak zbiera się Polonia, to śpiewają zawsze ROTĘ. I babcia śpiewała”. I zaraz spontanicznie recytuje pierwsze słowa pieśni.

G. poprawnie kojarzy nazwisko Stanisława Moniuszki. Razem z koleżankami brała udział w koncercie poświęconym twórczości kompozytora. Z dumą podkreśla, że zajęły drugie miejsce. Niestety pytana o to, gdzie tworzył Moniuszko, nie potrafi nic powiedzieć. BOGURODZICA kojarzy się jej z pierwszym polskim hymnem. Matka oraz ojciec G. w dziedzinie muzyki łączą z polskością przede wszystkim Chopina. Kobieta podkreśla, że zawsze, kiedy słucha Chopina, to towarzyszy jej дума. A słuchała go przede wszystkim z zakupionych płyt. Kiedyś nawet próbowała grać na pianinie. Jednak jak podkreśla, zasadniczo klasyki słuchała mało. Ojciec z nazwiskiem Chopina wiąże festiwal, który widział w telewizji. Rodzice z niczym nie kojarzą sobie ani Moniuszki, ani BOGURODZICY. O ROCIE wiedzą, że to hymn, matka dodaje – hymn Polonii. Ojciec reaguje wyrecytowaniem początku tekstu. Charakterystyczna jest reakcja mężczyzny na nazwisko Moniuszki. „Moniuszki ulica jest (...) tak jak „17 września” jest u nas ulica i ja tak dokładnie nie mogę powiedzieć co to za data i dlaczego u nas ulica nazywa się „17 września””. Mimo tego że nazwisko kompozytora przewija się także w programach białoruskich szkół, oraz że można je spotkać jako nazwę ulicy, w świadomości mężczyzny nie pojawiają się żadne skojarzenia. Inną rzeczą jest fakt przywoływanego już wcześniej kojarzenia prezentowanych symboli z nazwami ulic.

Rozeznanie rodziców w symbolach, stanowiących atrybuty tożsamości pochodzące z zakresu muzyki klasycznej, jest znikome. Znacznie częstszy kontakt obojga, a co za tym idzie zupełnie inna świadomość, dotyczy muzyki rozrywkowej. Matka jest dosyć lakoniczna: „Zespoły to my słuchali: «Skaldowie», «Czerwone Gitary», Krawczyk, Rodowicz”. Jednak proszona o wymienienie tytułu jakiegokolwiek piosenki „Czerwonych Gitar” nie potrafi tego uczynić. Inaczej jest w przypadku ojca. Wykazuje on dużą swobodę wypowiedzi w temacie polskiej muzyki rozrywkowej. „Z Polski przywozili płyty, «Trubadurzy» ZNAMY SIĘ TYLKO Z WIDZENIA. «Skaldowie», «Czerwone Gitary» – Seweryn Krajewski, Czesław Niemen. On pochodzi, tak jak my uważamy, urodził się tu. Bractwo Kurkowe, Kayah – Bregovic, ja nie wiem, czy on Polak, na ile on Polak. (...) Te płyty polskie to był problem, żeby kupić (...). Dla mnie to była дума, że to Polacy śpiewają. I u mnie moi przyjaciele w zespole słuchali nie tylko «Czerwonych Gitar», no Czesława

Niemena był koncert, to szaf był. Dla Rosjan też to było ciekawe, same piosenki były ciekawe, Seweryn Krajewski, Krzysztof Krawczyk i to my wszystko oglądaliśmy. I ci moi rosyjscy przyjaciele i Białorusy patrzyli”. Nazwy zespołów, tytuły piosenek wskazują na rzeczywiste zainteresowanie mężczyzny polską muzyką rozrywkową. Ojciec studentki mówi także o tym, jak zmienia się dostępność do polskiej muzyki i literatury. „Kiedy ja [niedawno] usłyszałem Kaję, [to] u nas był problem tę kasetę audio kupić. Ja prosiłem kolegę, on mi z Białegostoku przywiózł. A tu, kilka lat wstecz, Krawczyk, u nas nie było problemu kupić Krawczyka, u nas nie było problemu Zdzisławy Sońnickiej kupić, idziesz do sklepu i możesz kupić. Teraz u nas tego nie ma. Tylko, że to nie problem, ty pierwszego lepszego poprosisz i on ci przywiezie odpowiednią: z licencją i bez licencji. Czterdzieści złotych z licencją, dwadzieścia złotych taka. Proszę bardzo kompakt. No tutaj, nie ma. Ale teraz można kupić polską literaturę. Ja, kiedy się uczyłem i u nas nie było w sklepach, typowa polska literatura, nie wiem – Eliza Orzeszko, nie mogę przypomnieć. Ale w radio była nadawana piosenka. Polska piosenka u nas była ona popularna, a teraz nie ma tego”.

Tak jak w większości przypadków w średnim pokoleniu spotkaniom rodzinnym towarzyszył śpiew. Matka relacjonuje to tak: „U nas jak były takie przyjęcia rodzinne, no to śpiewali tam te polskie piosenki. PRZYBYLI UŁANI POD OKIENKO, O MÓJ ROZMARYNIE takie. I teraz jak są przyjęcia, jak **starsze osoby są** [podkreślenie M.S.] i ja mogę z nimi wtedy zaśpiewać, ja wiem. Było tak – w rodzinie uroczystość, to zawsze były polskie piosenki, takie przedwojenne. Ojciec u mnie bardzo ładnie śpiewał, to on zawsze [wykonywał] wszystkie te piosenki. I kościelne tam na Wielkanoc, czy na Boże Narodzenie, to też śpiewali”. Warto zwrócić uwagę, że badana – reprezentująca już średnie pokolenie – zwraca uwagę, że warunkiem śpiewania polskich tradycyjnych piosenek jest obecność **starszych** osób, czyli urodzonych jeszcze przed wojną. W generacji rodziców znajomość piosenek znacznie osłabła. W najmłodszym jest znikoma. Główną przyczyną są zmiany w stylu życia, a zwłaszcza stopniowe zanikanie tradycyjnych rodzinnych spotkań.

Babcia ze strony mamy nie zna nazwiska żadnego z kompozytorów. Na Stanisława Moniuszkę reaguje bardzo charakterystycznie, mówiąc: „Moniuszko? To chyba poeta był”. Natomiast żywą reakcję stwierdzono w przypadku zespołu „Czerwone Gitary”: „To muzycy polscy «Czerwone Gitary» się nazywają”. Kobieta opowiada, że zespół oglądała w telewizji. Zna pieśń O MÓJ ROZMARYNIE i podczas wywiadu samorzutnie wykonuje jej fragment. Pytana o sytuacje, w których ją śpiewa, wymienia spotkania rodzinne, zwłaszcza związane z obrzędami przejścia: „Czy na jakimś weselu, czy na chrzcinach, zawsze tylko polskie piosenki śpiewali”. Pieśń O MÓJ ROZMARYNIE wykonywana jest więc w sytuacjach związanych z biesiadowaniem. Utwory związane z nieco innym kontekstem, takie jak ROTA czy BOGURODZICA, nie są już kobiecie znane.

Malarstwo i architektura

G. wykazuje się stosunkowo dobrą znajomością polskich zabytków. Pytana o charakterystyczne dla kultury polskiej budowle wymienia krakowskie Sukiennice, Wawel

i Kościół Mariacki, zaś w Warszawie Zamek Królewski i Kolumnę Zygmunta. Jest to zapewne efekt jej pobytów w Polsce. Jak twierdzi, tylko w Krakowie była aż czterokrotnie. Jednak na zabytkach konkretne skojarzenia w tej dziedzinie wydają się kończyć. Pytana o skojarzenia z Janem Matejką znowu wykazuje się powierzchownością: „O!, ale chyba to największy malarz – Matejko. Ale dokładnie nie pamiętam, byliśmy w Krakowie, czy w Warszawie w galerii, to tam oglądałam obrazy Matejki. (...) Pamiętam, że taką tematykę historyczną miał. Jeden był bardzo duży, wielki obraz. Nie pamiętam tytułu. Wiedziałam, ale to było wcześniej, ósma, czy dziewiąta klasa, wtedy byliśmy. Pamiętam tylko, że rozmiar był duży, też jakaś historyczna tematyka. Tak nazwy, to nie przypomnę”. Sfera ikonograficzna związana z polskością jest stosunkowo najslabsza także u rodziców badanej studentki. Ani jej ojciec, ani matka nie mają żadnych skojarzeń nawet z nazwiskiem Jana Matejki.

Historia

G. deklaruje zainteresowanie historią. Jednak, tak jak w poprzednich sytuacjach, jest ono bardzo powierzchowne. Głównym motywem poznawania przeszłości są w jej przypadku różnice w interpretacji wydarzeń historycznych. Historia „bardzo mi się podobała, bo ona była taka ciekawsza niż historia Białorusi – zawsze. Tak bardzo, to ja się nie uczyłam, ale najważniejsze te daty, to znam. I jeszcze jeden powód, że historia Polski mnie ciekawiła to – to, że niektóre fakty historyczne z historii Polski w jeden sposób się podaje, a w historii Białorusi inaczej. No i to zawsze było – to samo, tam pozytywne, tam negatywne. I tak pomogło mi to np. na egzaminach wstępnych jak na uczelnię zdawałam, to mówiłam. Akurat miałam Rzeczpospolitą. Ja mówiłam o tych poglądach na Białorusi i poglądach w Polsce. Myślę, że dzięki temu dostałam się na studia, bo takie były przykłady. (...) U nas to mówiono, że Rzeczpospolita, to nie było tam dobrze, że był rozbiór, że w Rzeczpospolitej nie było takiej niezależności. A już jak były rozbiory, to już wtedy odzyskali niepodległość, byliśmy już przy Rosji, tak to opowiadano na historii Białorusi. A na historii Polski, to już w ogóle inaczej”.

Przytoczony fragment stanowi bardzo dobry przykład na różnice w interpretacji podstawowych faktów historycznych. Z takimi różnicami muszą zmagać się uczniowie z polskich rodzin uczęszczający na zajęcia edukacyjne organizowane przez PMS lub ZPB. W szkole interpretuje się Rzeczpospolitą jako państwo, które dokonało zaboru ziem białoruskich. Znamienne jest zdanie „A już jak były rozbiory, to już wtedy odzyskali niepodległość, byliśmy już przy Rosji”. Takie zdanie wskazuje na stopień rusyfikacji szkoły białoruskiej. Raczej nie jest już ono dzisiaj możliwe ani (co oczywiste) na Litwie, ani nawet na Ukrainie.

Pytana o Józefa Piłsudskiego G. mówi o nim, że to „bohater narodowy. Nie pamiętam tak, czy w czasie wojny, czy powstanie. Ja raczej nie kojarzę z historią, ale gdy byliśmy w jakiś zabytkach, wtedy pokazywano Piłsudskiego, to tak pamiętam”. Matka studentki myli Piłsudskiego z Sikorskim: „Piłsudski to wiem. On był w Polsce, tak jakby prezydentem, a coś tam się wydarzyło chyba samolotem się rozbił”. W sposób specyficzny Piłsudski utrwalił się w pamięci babci studentki ze strony mamy, która kojarzy go ze

szkołą: „ja jego zawsze słyszała jak wojna zaczęła się; już w podręczniku u nas w szkole był; pamiętam w wojskowym ubraniu był, taki rysuneczek. Teraz jego nie wspominają. On sprzedał Polskę, to i nikt nie wspomina o nim. I jeszcze – mało był, bo tylko parę lat był”. Uderza zdecydowanie negatywna ocena Marszałka. Tę wypowiedź nieco wyjaśnia relacja ojca studentki. Ojciec najlepiej kojarzy Piłsudskiego mówiąc: „to przywódca Polski i na kanunie wojny trzydziestego dziewiątego roku, u nas, co on był bardzo głupi, rozpowszechniano. W Polsce ja czytałem w gazetach, [że] prowadził on wojnę z bolszewikami. (...) no gdyby fotografię pokazano, to ja bym wiedział, że to jest Piłsudski, na rysunku. A tak to tylko, że to polski przywódca”. Wiedza ojca nie pochodzi tylko z sowieckiej propagandy z jesieni 1939 roku, w której ośmieszano postać Piłsudskiego. W relacji mężczyzny dostrzegamy uzupełnianie pierwotnej wiedzy poprzez informacje pochodzące z polskiej prasy. Ojciec ogólnie wykazuje duże zainteresowanie historią polityczną. „Mnie interesowało, jak mnie wyzwolono, że ja byłem uciemżonym narodem. Mnie ciekawiło (...) jak to wszystko było, kim byli Radziwiłłowie, kto to Piłsudski, Gomułka – ja znam nazwisko choć nic nie mogę [więcej] powiedzieć. Ja znam Gierka, Stanisława Kanię, który był po Jaruzelskim; to ci wszyscy politycy; Kuronia, Michnika to ja to wszystko, no ja się interesowałem”.

Karola Wojtyłę kojarzą jako Papieża zarówno babcie, rodzice, jak i córka. Natomiast o tym, że w roku 966 miał miejsce Chrzest Polski wie już tylko córka. 17 września 1939 roku tak jak dla większości badanych kojarzy się G. jedynie z początkiem wojny. „Chyba jak Niemcy napadli na Polskę, początek wojny”. Kiedy pada podpowiedź, że wojna rozpoczęła się 1 września, za to w Grodnie jest ulica 17 września i ona jest związana z jakimś wydarzeniem – wówczas badana studentka odpowiada, że nie wie, jakie to wydarzenie. Bardziej konkretnie odpowiada matka: „To wojna zaczęła się w Polsce, bolszewicy przyszli”.

Zwyczaje i obrzędy

Jako typowo polski zwyczaj G. uznaje lany poniedziałek. Dopowiada jednak, że „w polskiej szkole to na pewno, ale u nas tak się to nie praktykuje”. Charakterystyczne jest, że w starszych pokoleniach Śmigus Dyingus z Wielkanocą kojarzy jedynie babcia studentki, natomiast żadnych skojarzeń z tym zwyczajem nie mają rodzice. To zapewne efekt zaniechania praktykowania tego elementu tradycji po wojnie. Studentka z pewnym wahaniem dodaje, że specyfikę polskich tradycji wiąże: „chyba ze świętami religijnymi, to że jajka malujemy pod kolor”. Następnie nawiązuje do obyczajów związanych ze Świętami Wielkanocnymi i Bożego Narodzenia: „Wiem, że u nas w porównaniu jak w Rosji, bardziej się świętuje Boże Narodzenie niż Sylwester, a u nich Sylwester już. Wiem, że wszyscy Polacy, przynajmniej ci, którzy tu mieszkają, bardziej lubią Boże Narodzenie niż Sylwestra. A Rosjanie, Białorusini, to już bardziej lubią Sylwestra niż Boże Narodzenie”.

Wigilia w domu badanej studentki, to przede wszystkim: spotkanie rodzinne u babci, raczej wysłuchiwane niż śpiewane kolędy oraz świąteczna atmosfera. „Zawsze zbieramy się u babci, (...) nasza rodzina, rodzina mojego wujka. (...) Przyjeżdżają wszy-

scy razem i mamy taki komputer z nagraniami telewizyjnymi kolęd, to u nas zawsze jest włączona ta muzyka. Zawsze to jest wyjątkowe, zawsze razem, zawsze u babci to wszystko jest. Panuje taka atmosfera świąteczna. (...) No tam [jest] dwanaście potraw; ryby, nie ryby; nie ma mięsa. Te potrawy to zawsze babcia przynajmniej na Wigilię [przygotowuje]. Ona takie pierogi robi; jakieś takie potrawy, które (...) kojarzą się tylko z Wigilią. Babcia studentki wśród wigilijnych potraw wymienia w pierwszej kolejności kutię: „Kutia pierwsza, potem ryba, rozmaite takie słodczy”. G. pytana o to, czy poza słuchaniem, kolędy są także śpiewane, potwierdza to i wymienia tytuły najpopularniejszych jej zdaniem bożonarodzeniowych pieśni: *DZISIAJ W BETLEJEM* i *CICHA NOC*. Babcia ze strony matki mówi, że podczas Wigilii zawsze śpiewało się w jej rodzinie dużo kolęd. Za najpopularniejszą uważa: „*WŚRÓD NOCNEJ CISZY* – to taka, że chyba każdy ją umie”. Matka studentki, jedna z nielicznych rozmówczyń, jako element wigilijnej tradycji wymienia wolne miejsce przy stole. „Na Wigilię zbieramy się tam wszyscy u mamy, nakrycie jedno żeby było na stole puste dla gościa, odmawiamy pacierz, dzielimy się opłatkiem”. Według G. kolędnicy pojawiają się rzadko; „jest coś takiego, ale nie ma tak, że chodzą cały czas. Czasami się zdarza, że tak. Ale tak co rok, takiego nie ma”. Matka studentki wiąże tradycję kolędowania z Polską i pobytami u swojej matki w Białymstoku: „Jak my tam byli u mamy, to chodzą tam kolędnicy, tam im dają prezenty jakieś tam, a tak w Grodnie to nie bardzo”. Babcia ze strony taty pytana o kolędników odpowiada: „kiedyś byli, a teraz już nie”.

Co ciekawe studentka nie zauważa zmian w tradycjach. Skupia się głównie na tradycjach związanych z Bożym Narodzeniem i twierdzi, że wszystko jest tak, jak dawniej. Matka prezentuje podobną opinię i wyjaśnia skąd bierze się brak zmian. „U nas w rodzinie – mojej już rodzinie tutaj, też nie ma [różnic], [ponieważ] my idziemy do mamy. Bo ona zawsze mówi tak – dopóki ja żyję, będziemy u mnie. I tak my cały czas tam, u nas nie ma w ogóle Wigilii”. Od trzech pokoleń wieczór wigilijny odbywa się w tym samym domu, co tworzy odczucie niezmienności. Potwierdza to wypowiedź babci studentki ze strony matki: „Wszystko to samo, jak było to i jest. I tak rodzina z dziadków na dzieci, tak po kolei wszystko idzie. Moje wnuczki wszystko wiedzą, bo tak jak kiedyś matka nas uczyła, to tak i my te dzieci uczyli. I tak idą po kolei”.

Rodzina G. jest przykładem sytuacji, w której najmłodsze pokolenie nadaje ton rewitalizacji polskości w jej kulturowym wymiarze. Silne przywiązanie do polskości dziadków studentki ze strony matki dało jej pierwotną motywację do uczenia się języka i kultury polskiej. Jednak pokolenie dziadków było bardzo ubogie kulturowo. Dotyczy to zwłaszcza rodziny ojca. On sam – jako jedyny – cechuje się profilem wyrównanym. Wszystkie pozostałe osoby w rodzinie, włącznie z G, reprezentują profil z wycofaną sferą euro-globalną. Postępy córki w poznawaniu kultury polskiej i nabywaniu kompetencji językowych są powodem dumy ojca, który nie ukrywa, że chciałby tak dobrze, jak ona mówić po polsku. Rewitalizacja polskiej tożsamości kulturowej jest z radością przyjmowana przez rodziców. Cieszą się oni, że córka nawiązuje do polskości dziadków, zwłaszcza dziadka ze strony matki. Ojciec wykazuje zainteresowanie polską kulturą, szczególnie popularną oraz najnowszą historią. Cieszy się, że także dzięki córce może

poszerzyć swoją wiedzę. Podkreśla z dumą, że właśnie córka jest w ich domu osobą najlepiej znającą polską kulturę i on wiele z tego skorzystał. W wypowiedziach matki odnajdziemy więcej dystansu i chłodnego pragmatyzmu. Matka nie przejawia takiego, jak ojciec zainteresowania polską kulturą. W polskości dostrzega ona przede wszystkim życiową szansę dla swej córki. Ale nie jest za bardzo zainteresowana tym, co przynosi ona do domu, jako studentka na polskim uniwersytecie. Za to zainteresowania córki polską kulturą i językiem kobieta często wiąże z pokoleniem dziadków. Jednak mimo pewnego dystansu, ona także zauważa, że obecnie kultura polska trafia do ich domu głównie za pośrednictwem córki.

W wyniku analizy tożsamości kulturowej członków rodziny G. warto zwrócić uwagę, że brak kompetencji w zakresie polskiej kultury symbolicznej prowadzi do bardzo ostrego kontrastu identyfikacyjnego. Zwłaszcza pokolenie rodziców odczuwa podwójną obcość, nie będąc uznawanym za swoich ani przez białoruską większość, ani przez rodaków w kraju. To brak fundamentu w postaci zinternalizowanych kryterialnych atrybutów prowadzi do marginalizacji i poczucia kulturowego wyobcowania.

2.8.3. Typ pragmatycznej reaktywacji i rodzina K.

Trzeci z wyodrębnionych typ transmisji treści kulturowych nazwano typem pragmatycznej reaktywacji. Nawiązuje on do koncepcji tożsamości komercyjnej Jolanty Miluskiej. Tożsamość i kompetencje kulturowe najmłodszego pokolenia nie są bezpośrednio inspirowane ani przez dziadków, ani przez rodziców. W zasadzie nawiązuje się do polskich korzeni jedynie instrumentalnie, traktując język polski i studia na polskiej uczelni przede wszystkim jako inwestycję w przyszłość. W takich przypadkach nie pojawiają się pozytywne emocje związane z aktywnością o charakterze etnicznym. Przekłada się to na samą atmosferę badania, którą cechuje formalizm i dystans.

Taką sytuację stwierdzono m.in. w rodzinie 21-letniej studentki pedagogiki kulturoznawczej – K. Mieszka ona wraz z rodzicami i siostrą w bloku, w nowym osiedlu mieszkaniowym. Mieszkanie jest urządzone dostatnio, ale w stylu nowobogackim. Łatwo można dostrzec, że rodzina jest raczej dobrze sytuowana. Matka studentki pracuje jako kierownik dużego sklepu ze sprzętem gospodarstwa domowego, a ojciec jest szefem działu w znaczącym w regionie przedsiębiorstwie przemysłu zbożowego. Rodzice nie należą do żadnych polskich organizacji.

Pani domu przyjęła przeprowadzających wywiad w szlafroku, w którym pozostała przez całe spotkanie. Ojciec udzielając wywiadu zachowywał się nader powściągliwie, odpowiadał zdawkowo, nie podejmował prób rozwijania tematu. Odnosiło się wrażenie, że robi to jedynie dla córki. Wyraźnie zaznaczył, że nie będzie możliwe spotkanie z babciami. Tłumaczył to ich słabym zdrowiem oraz zamieszkaniem poza Grodnem. W rozmowie po wywiadzie uczestniczyła także siostra studentki, nauczycielka historii. W przeciwieństwie do K. siostra bardzo słabo mówiła po polsku, praktycznie posługiwała się językiem rosyjskim wtrącając polskie słowa. Po przeprowadzonych wywia-

dach przez chwilę rozmawiano z całą rodziną na tematy historyczne. Przeciągająca się dyskusja niecierpliwiła ojca, który wyraźnie oczekiwał na szybkie odejście osób prowadzących wywiad. Atmosfera spotkania zdecydowanie różniła się od wszystkich pozostałych.

K. należy do Towarzystwa Młodzieży Polskiej. Trafiła do organizacji dzięki mamie, która знаła jednego z działaczy. Z relacji studentki można wywnioskować, że jej udział był w tym niewielki: „Po prostu mama знаła Krysińskiego¹⁴ i jakoś tam zdarzyło się, jakbym trafiła tak. I potem siostra też”. Uczestnictwo K. w organizacji także nie wiązało się ze szczególną aktywnością z jej strony. Przynależność skutkowała głównie uczestnictwem w imprezach bożonarodzeniowych oraz corocznymi wyjazdami do Polski.

2.8.3.1. Identyfikacja narodowa członków rodziny K.

K. należy do osób o profilu identyfikacyjnym wyrównanym. Zdecydowanie czuje się Polką, katoliczką, oraz obywatelką świata. Deklaruje także silny związek z Grodnem i całym regionem. Uważa się także za Białorusinkę. Jej matka także reprezentuje profil wyrównany. Jednak w odróżnieniu od córki nie identyfikuje się z białoruskością. Matka nie należy do żadnych polskich organizacji. Rodzice i dziadkowie matki studentki mieszkali w obwodzie grodzieńskim. Obecnie żyją już tylko obie babcie studentki. Obie jednak – według relacji rodziców – są zaawansowane wiekiem, schorowane i niezdolne do rozmowy. Identyfikacja ojca w sferze narodowej jest identyczna jak u córki. Zdecydowanie czuje się on Polakiem i tylko nieco mniej Białorusinem. Rodzina K. do czwartego pokolenia wstecz – tak ze strony matki jak i ojca – była jednolita pod względem religijnym (katolicy) i narodowym (Polacy).

K. czuje się Polką przede wszystkim w kontakcie z odmiennością kulturową. „Myślę, że kiedy spotykam się z inną kulturą, z innymi tradycjami wtedy zaczynam to czuć, [że jestem Polką]. I to jest ważne. (...) Kiedy żyję w swojej tam tradycji, po prostu człowiek nie widzi jak to jest ważne, albo czym ja żyję. A kiedy spotykam się z ludźmi, którzy – na Boże Narodzenie, u nich takiego nie ma, albo na Wielkanoc, takiego nie ma, albo u nich w ogóle tak to nie robi się, [to] ja mówię – u nas to tak robi się. Jak to tak? i ja wtedy zaczynam to widzieć, jak to jest ważne dla mnie”.

Babcia ze strony matki w relacji wnuczki przekazywała jej „miłość do języka polskiego, do Polaków”. Studentka częściej przebywała właśnie u babci ze strony matki, natomiast jej siostra częściej u rodziców ojca. Jednak polskość babci ograniczona była do sfery religijnej, w bardzo skrajnej i charakterystycznej zarazem postaci. Studentka sama zresztą dostrzegała skrajność poglądów babci, czemu dała wyraz podczas wywiadu: „Zawsze babcia pokazywała swoją miłość do polskiego języka, do Polaków. (...) Jakby katolik i polskość, myślę, że u babci to jakby nierozdzielne jest. I kiedyś z babcią mówiliśmy coś o Bogu, ona mówi – Bóg jest katolikiem. Tak, do takiego stopnia. My mówimy wierzący, może być różny człowiek, a babcia – Bóg jest katolikiem”. Także w sferze języka babcia nie tyle jedynie znała język polski, ile – uznawała go za wartość.

¹⁴ Nazwisko zmienione.

Jak ocenia studentka, babcia mówiła językiem mieszanym bardziej zbliżonym do białoruskiego niż polskiego, ale sama była przekonana, że mówi po polsku.

K. pytana o to, czy rodzice zwracali uwagę na wychowanie w duchu polskości odpowiada niezdecydowanie i koncentruje się na sferze religijnej: „No zwracali. No trochę. Ja już o tym mówiłam¹⁵, też jest związane z tym, że jesteśmy katolikami i to jest takie nierozzerwalne. Jeżeli msza to musi być po polsku, kołеды, to wszystko, modlitwa. Po prostu tak nauczono nas, żeby wszystkie te modlitwy takie – no może nieładnie – ale standardowe, no takie, że wszyscy powinni wiedzieć, są one po polsku”. W sposób ewidentny polskość zostaje tu sprowadzona wyłącznie do sfery religii, a zwłaszcza modlitwy. Zrównywanie etniczności z religią pojawia się bardzo wyraźnie także w wypowiedzi matki studentki, kiedy mówi ona o przyszłym małżeństwie córek: „Bardzo mnie zależy na tym, żeby moje dziewczyny wyszły za swoich, katolików, za polskich chłopców. Zdarzyło się tak, że byli tu prawosławni, jakoś mi nijak. Ja mówiłam, i jakoś odeszli, no nie wiem. Mnie czemuś, jak matka, to chce się żeby chodził do kościoła, żeby jedna rodzina była, katolicka, pobożna. No jakoś chce się tak”. Taka perspektywa postrzegania polskości jest bardzo silnie obecna w świadomości matki. Proszona o opisanie sytuacji, w której czuje się Polką wraca do identycznego motywu i mówi: „Może to niezupełnie tak na temat, ale jeżeli my czasami bywamy na tych weselach, przeważnie katolickich, to tak jakaś duma jest, że jest katolickie wesele i że ja tam jestem na tym weselu. I że to tak bardzo nasze, nasze. Jakoś tak to czuję”. Ojciec pytany o jego związek z polskością waha się. W końcu odpowiada, że jego zdaniem to w Związku Polaków na Białorusi zastanawiają się nad takimi problemami. A on sam, zajęty pracą, nie myśli o tym. „Czy ja wiem? Jest tu Związek. To tam może oni lepiej wszystko obmyślają. A u nas to, chodzisz do pracy, idziesz rano – przychodzisz wieczorem, zmęczysz się. Nie ma już tego, nijakiego – jak to powiedzieć – takiego nie ma już, żeby gdzie to coś myśleć”. Chociaż nie ma czasu na refleksje związane z polskością, to jednak kwestie te odnajdują się w nieco innym kontekście, związanym z miejscem zamieszkania. Mężczyzna twierdzi, że mieszkanie w Grodnie ma dla niego duże znaczenie: „Urodziłem się tu, niedaleko się urodziłem. Jest tu Polaki, jest swoje. Jakoś choć gdzie słyszysz mowę polską. Pod Mińskiem już chyba tam tego nie ma. (...) Tak, język ma duże znaczenie. Słyszysz taka mowa, po polsku, to jakoś czujesz siebie lepiej. Choć sam nie umiesz tak rozmawiać. (...) Ojciec to nie lubił tak Rosjan. On był Polakiem takim z krwi i kości. W 39-tym to był na froncie tym wschodnim. Ile żył, to nie mógł tak przywyknąć do tego, że tu nie Polska. I nam to też trochę przeszło”. Córka rozmówcy z kolei bardziej podkreśla swoje szlacheckie pochodzenie. „Babcia mi opowiadała, że (...) my jesteśmy szlachta, ale bezherbową. Tak ona mówiła. To samo i w taty stronę (...) ona opowiadała też o jego rodzicach, że też szlachta bezherbowa”. Podobnie wypowiada się matka studentki: „No to my chyba szlachta jesteśmy. A herb, to nie wiem. Prosto, że tak wiem, że szlachta”¹⁶. Za prawdzi-

¹⁵ Wcześniej kwestia religijna w podobnym kontekście pojawiła się w odniesieniu do dziadków.

¹⁶ Według E. Mironowicza (E. Mironowicz, *Historia Białorusi*, OrthDruk, Białystok 2001, s. 169), w wieku XIX szlachta stanowiła zdecydowaną większość ludności polskojęzycznej na terytorium należącym wcześniej do Wielkiego Księstwa Litewskiego. Jednak dzisiaj szlacheckie pochodzenie stosunkowo

wych Polaków mieszkających na Białorusi K. uważa osoby mówiące po polsku. Natomiast według jej matki, takimi osobami są duchowni, np. proboszcz parafii, w której mieszka.

2.8.3.2. Język komunikacji

Ojciec studentki słabo mówi po polsku. Komunikuje się z trudem. Wspomina, że w naturalny sposób uczył się języka w domu gdyż: „na tych terenach wszystkie rozmawiali po polsku, to jakoś tam w dzieciństwie troszkę umieli rozmawiać. No potem wszystko tak trochę zapominało się, dlatego że rozmawiać mniej przychodziło się”. Język był efektem naturalnych interakcji, a nie świadomego oddziaływania. Stąd też zewnętrzna presja szybko wyparła te elementy, które bardziej wiązały mieszany język używany w domu z polskością. Zastępowały go coraz bardziej obecne rusycyzmy, czy też po prostu język rosyjski jako język urzędowy, a przede wszystkim język formalnej edukacji.

Między innymi stąd, język polski nie jest językiem komunikacji w rodzinie K. Siostra studentki w ogóle nie rozmawia po polsku. Zaś studentka dostrzega, że nawet w pokoleniu jej dziadków nie rozmawiano już po polsku. Chociaż język polski stanowił wartość, do której się odnoszono, i z którą się identyfikowano. W rodzinie ojca język polski odgrywał mniejszą rolę niż u dziadków ze strony matki, o czym świadczą słowa studentki: „Nawet babcia, ojca mama, ona stara się mówić po polsku. A mama mamy, to ona jakby mówi, że ona mówi po polsku, ale tak już chyba daleko nie po polsku to wygląda. Ale ona tak jakby mówi, że nie lubi języka białoruskiego, mówi, że języka białoruskiego nie cierpi. A jak człowiek usłyszy, że ta mieszanka jakby bardzo podobna jest do białoruskiego języka, a nie do polskiego, czy do rosyjskiego, to ona mówi, że mówi na takim języku, na mieszance, ale to nie jest białoruski, więcej na polski podobny. I takie zamiłowanie ma do polskiego języka. Bardzo tak przejęmuje się”. Już pradziadkowie studentki raczej nie rozmawiali w domu po polsku, o czym świadczą słowa matki K. wspominającej swych dziadków: „No jakoś tak, żeby powiedzieć, żeby tam na polskim języku mówiliśmy, to nie. Ale bardzo szanował i dziadko, i babcia tę polskość, ten język, ta kultura. Jakoś zawsze po telewizorze polski program, to patrzyli tak zainteresowani, jak to od serca to wszystko było. Bo tak w sercu było nasze to wszystko”. Charakterystyczny jest wydźwięk tej wypowiedzi. Wszystko było „od serca”, ale jednak na zewnątrz. Ekran telewizora już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, nie tylko symbolicznie, ukazywał bliski emocjonalnie, ale jednak daleki od miejscowych realiów kulturowych – świat.

K. stwierdza, że to w domu uczyła się języka polskiego. Nie potrafi powiedzieć, kto miał w tym większy udział, mama czy tata. Nauka ta jednak nie musiała być zbyt intensywna, o czym świadczy następujący fragment wywiadu: „ Po prostu pamiętam, że był taki Elementarz, no i jakoś [rodzice] uczyli te litery. Ale potem już w jakiejś klasie poszliśmy do szkoły, do polskiej klasy. Była tam np. jedna godzina na tydzień np. Nie pamię-

rzadko znajdujemy w deklaracjach badanych mieszkańców Grodzieńszczyzny. Może to świadczyć o zmianach w strukturze ludności polskiej na tym obszarze, które zaszły w XX wieku.

tam tak dokładnie. I był polski język. To jak my poszliśmy – to już zasługa rodziców”. Znajomość polskiego jest więc zapewne efektem uczestnictwa w zajęciach szkolnych, gdyż K. przez dwa lata uczęszczała do klasy z dodatkową nauką języka polskiego.

Studentka uznaje język za ważną wartość w identyfikacji z polskością, uważa bowiem, że prawdziwy Polak to: „ten, który rozmawia po polsku w rodzinie i stara się żeby cała rodzina rozmawiała”. Ale – co najciekawsze – na pytanie, czy takich zna, odpowiada: „Ja takich nie znam, ale jak teraz byłam u swojego wujka, mamy brata, to mówiliśmy o polskości też. (...) No i tak mogę trochę powiedzieć, że można ich trochę nazwać prawdziwymi Polakami. Po prostu on mówi, że jeżeli teraz zrobili tak, że w kościele wprowadzili na każdej mszy białoruski język, polski po prostu wyrzucili, to on by sprzeciwiał się temu i walczył. On mówił – ja, kiedy byłem młody, to jeszcze tak nie czułem tego, kto ja jestem, że Polakiem. A mam teraz już dzieci swoje, to ja już więcej odczuwam, że jestem Polakiem – on tak mówił. No i ja mówię – i czemu ty wujku nie mówisz po polsku w swojej rodzinie, przecież mówisz, że twój język jest polski? – jakby twój ojczysty język. On mówi – jest łatwiej mówić po rosyjsku, ale wszystko jedno mój język jest polski. Ja mówię – to znaczy jeżeli twój język ojczysty jest polski, to trzeba zdefiniować – znaczy to język, na którym rozmawiają moje dziadki, ale nie język na którym ja rozmawiam. (...) No tak – powiedział – niedobrze, że ja nie rozmawiam po polsku”. Przywołana rozmowa – prowadzona po rosyjsku – ilustruje typową dla grodzieńskich Polaków sytuację, gdzie przywiązanie do języka polskiego łączy się z brakiem kompetencji do posługiwania się nim. Dochodzi więc do nieco paradoksalnej sytuacji, kiedy to uważa się język za wartość, a jednocześnie nie posługuje się nim, korzystając w komunikacji ze sprawniejszego narzędzia jakim jest język rosyjski.

K. wskazuje na problemy w posługiwaniu się językiem polskim w sytuacjach, kiedy odnajdywana jest dostateczna motywacja do jego użycia. Najważniejszymi z nich są: brak słownictwa i brak nawyków językowych. „Z koleżanką biegaliśmy, tutaj niedaleko koło szkoły, na stadionie. I ona mówi – dawaj będziemy po polsku rozmawiać. I [odtąd] zawsze, gdy szliśmy biegać, mówiłyśmy po polsku. (...) Ale wszystko jedno zauważyłam, byłam w Polsce – ciągle rozmawiasz po polsku – robi się [tak], [że] już potem głowa boleć zaczyna. Nie ma takiego..., no to jest niezwykajne dla mnie np.. I często zdarza się mówić z Polakami tam, coś starasz się powiedzieć, i tak od tego, jakby [to] powiedzieć po polsku, no męczysz się. Ciężko po prostu. Z tym językiem nie żyjesz jakby na co dzień”. Stąd też studentka uważa, że miejsce języka polskiego na Grodzieńszczyźnie jest „w kościele wśród tych osób duchowych. Po prostu jak słyszałam, przynajmniej przy ludziach, [oni] starają się mówić po polsku. Choć między sobą myślę, jeżeli są w innym miejscu, to wszystko jedno mówią po rosyjsku. No może nie po rosyjsku, ale takim trochę mieszanym, na gwarze takiej. Potem jeszcze tacy starsi ludzie bardziej, które mają tam pod osiemdziesiąt, dziewięćdziesiąt lat, myślę, że oni też starają się mówić po polsku. Bo oni jakby nie przestawali mówić po polsku. A ludzie, którzy już tak pod sześćdziesiąt to już bardziej – może oni wiedzą polski, ale już mniej jego wykorzystują. I tak myślę, że w każdym tak pokoleniu, jakby zmniejsza się to. I poczucie polskości i mówienie np. po polsku. Mnie zdaje się, że zmniejsza się jakoś. Może to dlatego, że

więcej telewizji rosyjskiej, białoruskiej, więcej ludzie rozmawiają też po rosyjsku i po białorusku. Jakby mało kontaktu i człowiek tak – no żyje tak, jak żyje. Jakby po co mu ten polski, jeżeli on tutaj jest mało potrzebny”. Opinia młodej kobiety na temat sytuacji językowej w dużym stopniu oddaje realny obraz rzeczywistości. To brak naturalnej ciągłości w transmisji języka przodków spowodował, że tylko u osób, u których pierwotna socjalizacja przebiegała w czasach Drugiej Rzeczypospolitej, język polski zachował się jako naturalny środek komunikacji. A są to osoby w wieku około osiemdziesięciu lat. Tak więc częstokroć nawet pokolenie dziadków badanych studentów doświadczało już rusyfikacji prowadzonej systematycznie przez sowiecką szkołę. Jeżeli na to nałożymy gwarową – a nie literacką – odmianę języka, to uzyskamy obraz związany ze stopniowym zmniejszaniem się roli literackiej odmiany języka polskiego jako narzędzia społecznej komunikacji. Jednak zdanie kończące ostatni cytowany fragment wypowiedzi studentki brzmi znamienne: „Jakby po co mu ten polski, jeżeli on tutaj jest mało potrzebny”. To względy pragmatyczne badana uważa za najważniejsze. Język jest więc tu traktowany jako wartość ewidentnie instrumentalna. I z takiej właśnie perspektywy wpisuje się on w typ rewitalizacji polskości zwany „pragmatyczną reaktywacją”.

W pragmatycznym kontekście status języka polskiego postrzega także matka K. nawiązując do działalności polskiej szkoły. Uważa ona, że z języka polskiego na Białorusi jest niewielki pożytek, a szkoła polska – jako szkoła, której nauczanie prowadzone jest po polsku – rodzi w tej mierze problemy. W opinii kobiety, dotyczy to osób, które pozostają na Białorusi. „Jest u nas ta polska szkoła jedna w Grodnie i jak te dzieci kończą tą szkołę, to przeważnie do Polski jadą na studia. A potem jeżeli tam zostają – to dobrze, a tu – to tak przeważnie nie za bardzo”. Z kolei ojciec studentki uważa, że język polski jest „użyteczny chyba więcej na wsi. We wsiach gdzie tam starsi ludzie, jeszcze przed wojną żyli, kiedy Polska była. W Grodnie już chyba mniej, ale [też] rozmawiają. Tak, rodziny jest, że rozmawiają z dziećmi po polsku w domu”. Jednak pytany wprost o to kiedy sam używa języka polskiego, rozmówca odpowiada, że „tylko [wtedy] jak przyjeżdżają z Polski, no i jeszcze w kościele”. Mężczyzna nawet nie sygnalizuje potrzeby komunikowania się w tym języku w gronie rodzinnym.

2.8.3.3. Świadomość kulturowa rodziny K. w zakresie kanonu kultury polskiej

Konsekwencją stanowiska całej rodziny co do roli języka polskiego są ich kompetencje kulturowe w obrębie kultury symbolicznej. Są one nader skromne. Wypowiedzi były zazwyczaj ogólnikowe, chociaż w przypadku rodziców – a zwłaszcza matki – dało się zauważyć silniejszą niż u wielu innych współrozmówców chęć do dobrego zaprezentowania się w oczach prowadzącego wywiad. Najwyraźniej kobieta starała się wywrzeć dobre wrażenie.

Literatura

Pierwszy kontakt z polską literaturą K. zawdzięcza swej babci. „Ona bardzo lubi czytać, a ja zostawałam się latem u niej. Na wakacjach to u tej babci częściej byłam. To

już jak wszystko omówimy, co tam w życiu jest, to mówiliśmy o książkach. Zawsze mi opowiadała i QUO VADIS Sienkiewicza, i KRZYŻACY, i PAN WŁODYJOWSKI potem jeszcze ona coś z Dąbrowskiej opowiadała. Jest taka książka DEWAJTIS też opowiadała. (...) Potem po słuchaniu babci, to ja też przeczytałam KRZYŻACY, QUO VADIS też Sienkiewicza. **Ja na rosyjskim języku czytałam, jeszcze nie wiedziałam, że w Związku można [wypożyczyć], [że] legalne jest czytanie**” [podkreślenie M.S.]. Przyszła studentka sięga więc po Sienkiewicza pod wpływem rozmów z babcią ze strony mamy. Co ciekawe – czyta go po rosyjsku motywując to w zaskakujący sposób. Bardzo charakterystyczny jest koniec tego fragmentu wypowiedzi, w którym K. przywołuje swoje obawy, związane z legalnością czytania po polsku. Kiedy już się tych obaw wyzbyła, korzystała z biblioteki przy Związku Polaków. Odbywało się to jednak w sposób bardzo znamieny. Studentka pytana o to, czy później przeczytała KRZYŻAKÓW także po polsku, odpowiada: „Tak, ja brałam Sienkiewicza, chyba ja... nie KRZYŻACY brałam, co ja brałam? Co jeszcze Sienkiewicz pisał? (...) brałam POTOP. Ale tam nie było czasu, oddałam, nie czytałam. Tak no, próbowałam, ale nie przeczytałam”. Na podstawie tej stosunkowo chaotycznej wypowiedzi – nawet uwzględniając kompetencje językowe badanej – trudno posądzić ją o determinację w zgłębianiu polskiej literatury właśnie w języku przodków. Wszystko pozostawało raczej w fazie intencji. Trzeba jednak przyznać, że jako typowych polskich pisarzy obok Sienkiewicza i Dąbrowskiej studentka – jako jedna z nielicznych – wymienia także nazwisko współczesnego pisarza – Jerzego Pilcha. Odwołania do współczesnej polskiej literatury stwierdzano niezwykle rzadko. Dołączając do wcześniej wymienionych nazwisk Orzeszkową badana komentuje to w charakterystyczny sposób: „**Ale ona tu jakby nasza, i Polka i nasza** [podkreślenie M.S.]. No na Grodzieńszczyźnie pracowała, żyła, to tutaj, ale kojarzy mi się z polskością”.

Matka studentki za typowego polskiego pisarza uważa Sienkiewicza. Proszona o podanie tytułów książek tego autora tak, jak większość badanych wymienia: TRYLOGIĘ i KRZYŻAKÓW. Nie pamięta natomiast jakichkolwiek wierszy. Spośród większości badanych wyróżnia się tym, że z niczym nie kojarzy nazwiska Mickiewicza. Nic więc dziwnego, że Fredro, Tuwim czy Szyborska także nie pozostawili w jej świadomości żadnego śladu. Pierwszy kontakt ojca K. z polską literaturą miał miejsce w domu. „Rodzice przyuczali nas do tej kultury, jak nawet jeszcze byli my małe – jeszcze w szkołach chodzili. Ojcie często wieczorami czytali nam książki. Sienkiewicza POTOP, QUO VADIS, KRZYŻACY czytali. Tak przyuczali nas do tego, żeb my zainteresowali się tym. I tak sami nauczyli się czytać, bo u nas nie uczyli polskiego języka w szkole”. Ojciec zapytany o to, jacy pisarze kojarzą mu się z polskością, odpowiada w charakterystyczny sposób: „No, ja tak mało wiem. No, ale tak troszeczkę Orzeszko. Kto jeszcze? No ja ich mało czytał i mało wiem. Sienkiewicza czytałem. Czytałem – no może nie wszystko, ale czytałem dużo. Lekko czyta się, dobrze było czytać. I można nauczyć się u niego było”. Za typowe polskie książki uważa powieści Henryka Sienkiewicza QUO VADIS, POTOP i PAN WŁODYJOWSKI. Nie kojarzy żadnych polskich wierszy. Podobnie jak żona, jej także nic nie przychodzi na myśl w związku z nazwiskami Mickiewicza, Fredry, Tuwima czy Szyborskiej.

Studentka proszona o podanie tytułów najbardziej charakterystycznych polskich utworów literackich, wymienia przede wszystkim powieści Henryka Sienkiewicza: *OGNIEM I MIECZEM*, *KRZYŻACY* i *QUO VADIS*. Co ciekawe, Sienkiewiczowi przypisuje także *DEWANTIS*. Z niczym nie kojarzy nazwisk Fredry i Tuwima. Natomiast łączy z poezją Szymborską: „To jest pisarka, wiersze chyba pisała”. *DZIADY* kojarzą się jej tylko ze świętem. Studentka przypomina sobie balladę Mickiewicza *POWRÓT TATY* opowiadaną jej przez babcię. Wiersza tego uczono na pamięć w przedwojennej polskiej szkole. K. nie wymienia autora utworu, natomiast w obrazowy sposób przekazuje jego treść: „Tak był taki wiersz, mnie opowiadała babcia coś tam – dzieci modliły się, a jakiś zbójca szedł, – Pan pamięta chyba. No zbójca szedł i widział dzieci modlących się i dla tego człowieka mówi – ja nie zabiję ciebie, bo dzieci się modliły”.

W domu rodzinnym K. nie ma zbyt wielu książek w języku polskim. Te, które są dotyczą problematyki religijnej i zostały nabyte w kościele. W przeciwieństwie do wielu innych badanych osób, studentka nie wie, gdzie można kupić polskie książki. Przypuszcza, że jedyną możliwością jest wypożyczenie ich w bibliotece.

Muzyka

Dziedzina muzyki budzi w K. ewidentnie ludyczne skojarzenia. Na pytanie: co kojarzy Pani jako polską muzykę, studentka odpowiada: „Kojarzą się polki różne, potem np. na tańcach często *NIECH ŻYJE WOLNOŚĆ*, potem *JAK SIĘ MASZ KOCHANIE*, *JAK SIĘ MASZ*, *DZIEWCZYNO*, *CO TY TAM W SERCU MASZ?*, *KOCHAJ ALBO RZUC* wszystkie takie...” Jak widzimy przywołane przykłady dotyczą głównie popularnych utworów muzyki tanecznej, zwłaszcza z gatunku nazywanego „disco polo”. Studentka wiąże je z uczestnictwem w imprezach tanecznych. Z polską muzyką kojarzy też polkę, będącą w istocie czeskim tańcem. K. nie śpiewa polskich piosenek, „no chyba takie religijne więcej. Nie tylko w kościele, ale gdzieś na młodzieżowych takich różnych spotkaniach”. Nie potrafi także wymienić nazwiska żadnego polskiego kompozytora. Pytana wprost o Moniuszkę odpowiada, że kiedyś słyszała to nazwisko, ale nic więcej nie może powiedzieć. Po chwili namysłu, z trudem, przywołując specyficzny kontekst, przypomina sobie coś o Fryderyku Chopinie: „Kompozytor? Jest jeden kompozytor, ale nie pamiętam nazwiska jego. Taki bardzo jest znajomy, bo dawniej myślano, że to nie Polak. Ale potem okazało się, że to Polak. To Pan F. opowiadał, że to Polak. (...) Bo ja myślałam, że Chopin ..., ja nawet nie mogła pomyśleć, że to Polak może być. Tak Chopin kojarzy się [z polskością]”. Dziewczyna z niczym nie wiąże nazwy *Czerwone Gitary*. Na tytuł pieśni *O MÓJ ROZMARYNIE* reaguje następująco: „Taki wiersz jest, ale jakby więcej nic nie mogę”. Jako jedna z nielicznych „*ROTE*” kojarzy tylko z nazwą czasopisma. Wątpliwości nie ma przy *BOGURODZICY* przywołując ikonograficzne skojarzenie: „No jasne. *BOGURODZICA* to Matka Boska”.

Matka studentki nie zna polskich kompozytorów. Z niczym nie kojarzy nazwiska Stanisława Moniuszki. Nie słucha też muzyki w radiu, ani w telewizji. Jeżeli już słucha muzyki, to jest to raczej muzyka rozrywkowa „młodzieżowa taka, do tańca”. Nie słyszała jednak nazwy „*Czerwone gitary*”. Polskie pieśni wiąże głównie z kościołem, ale wymie-

nia także śpiewane kiedyś w domu, a dziś już tylko na weselach ROZKWITAŁY PĄKI BIAŁYCH RÓŻ oraz PRZYBYLI UŁANI POD OKIENKO. Nie zna jednak ani pieśni O MÓJ ROZMARYNIE ani ROTY. BOGURODZICA – podobnie jak córce – kojarzy się jej wyłącznie z Matką Bożą.

Ojciec deklaruje zupełny brak zainteresowań muzyką. Nie zna nazwisk kompozytorów. Pytany o Moniuszkę odpowiada typowo, że słyszał to nazwisko, ale nic o nim nie wie. Trochę śpiewał w młodości polskie piosenki i słuchał polskiej muzyki rozrywkowej. Pytany o szczegóły nie potrafi nic powiedzieć. Wspomina jedynie kolędy i piosenki drukowane w gazetach. Proszony o skojarzenia z „Czerwonymi gitarami” mówi: „Tak, to była muzyka naszych czasów”. Na tytuł pieśni O MÓJ ROZMARYNIE reaguje krótko: „O to bliska dla serca piosenka”. Natomiast żadnych reakcji nie budzi ani ROTA, ani BOGURODZICA.

Malarstwo i architektura

Orientacja K. i jej rodziców w dziedzinie malarstwa i architektury jest jeszcze skromniejsza niż w zakresie muzyki. Studentce znany jest Jan Matejko i jego najsłynniejsze dzieło. „Matejko – Grunwaldzka bitwa, taki wielki obraz. Nawet widziałam go. Już nie pamiętam gdzie. Gdzieś w muzeum. W Warszawie chyba on. Tak? Ja widziałam, na całą ścianę. Ja patrzyłam, ale obraz – myślę”. Co bardzo charakterystyczne, matka K. za typowo polski obraz uważa MATKĘ BOSKĄ CZĘSTOCHOWSKĄ. Widziała go podczas wycieczki do Częstochowy i Krakowa. Na tym też kończą się jej skojarzenia z polską sztuką oraz architekturą. Nie potrafi z niczym powiązać nazwiska Matejki, ani wskazać typowych dla kultury polskiej budowli. Ojciec nie zdołał wymienić żadnego obrazu, który w jego opinii mógłby uchodzić za typowo polski. Co prawda, słyszał kiedyś nazwisko Jana Matejki, ale z niczym konkretnym nie może go skojarzyć. Podobnie jak żona, nie wymienia jakiegokolwiek budowli, którą mógłby uznać za typową dla kultury polskiej.

Historia

Także symboliczne atrybuty przeszłości związane z polskością nie zagościły w świadomości studentki ani jej rodziców. K. nie ma także dobrej orientacji w historii. Co prawda, kojarzy z Grodnem postać króla Stefana Batorego. Wie także, że Karol Wojtyła to nazwisko Papieża Polaka. Jednak nic jej nie mówi ani rok 966, ani data 17 września. Co ciekawe, studentka wyraża niedosyt związany z obecnością tematyki historycznej w ofercie dydaktycznej studiów, które realizuje. „No był taki czas, kiedy interesowałam się i chciałam nawet tak Panu powiedzieć, że byłoby bardzo dobrze, żeby był u nas oddzielny kurs historii. Po prostu był taki czas, że ja interesowałam się. (...) Ja w Polsce studiuje i to nawet mnie było dziwnie, że kiedy ja dostała się na te studia, trzy roky pouczyłam się już, i nie było u nas historii Polski. A ja nawet – no gdzie ja miałam uczyć się? A nawet chciałabym historię Polski poznać”. Natomiast matka nie ukrywa braku zainteresowania historią. Odsyła do męża i starszej córki, która ukończyła studia historyczne. Jednak ojciec nie dysponuje szerszą wiedzą, wymienia jedynie Batorego

i Radziwiłłów jako związanych z historią regionu. Próby wciągnięcia mężczyzny w rozmowę na temat przeszłości miasta nie przynoszą rezultatów. Matka nie potrafi wymienić jakiegokolwiek postaci związanej z historią Grodna. Żadnych skojarzeń w obojgu rodzicach nie budzą ani Józef Piłsudski, ani daty 966, czy 17 września 1939. Natomiast i ojciec i matka studentki wiedzą, że Karol Wojtyła to nazwisko Papieża.

Zapewne istotną rolę odgrywa tu wspomniana starsza córka, która ukończyła studia historyczne na Uniwersytecie im. Janki Kupały w Grodnie. W czasie krótkiej rozmowy odbytej z siostrą badanej studentki po przeprowadzonych wywiadach dało się zauważyć, że reprezentuje ona bardzo ortodoksyjny, zgodny z białoruską historiografią, punkt widzenia na dzieje tej części Europy. Jest on w bardzo wielu punktach zdecydowanie rozbieżny z tym, co znajdziemy w polskich podręcznikach historii. W sytuacji spotkania się tych dwu perspektyw bez wątpienia mamy do czynienia z klasycznym dysonansem poznawczym. Przynajmniej po części można tłumaczyć swoistą ignorancję historyczną, którą stwierdzono w badanej rodzinie, mimo profesjonalnego przygotowania w tej dziedzinie jednej z córek.

Zwyczaje i obrzędy

Polska tradycja to według K. przede wszystkim Wigilia. Jako nieodłączne jej atrybuty studentka wymienia dwanaście potraw, opłatek i pasterkę. Pytana o potrawy na wigilijnym stole zaczyna odpowiedź zaskakująco mówiąc, że na stole: „śledź musi być, kartofle gotowane. Potem, nie wiem czy tak w Polsce jest, ale u nas to zawsze łamańce, obwarzanki z makiem i cukrem robi się, łązanki – to my tak nazywamy, Potem kisiel, kutia, jeszcze takie uszki z makiem w środku”. Zwraca uwagę porównywanie sytuacji znanej rozmówczyni z tym jak jest „w Polsce”. Studentka wielokrotnie podkreśla w swojej wypowiedzi kontrast między kulturą i tożsamością Polaków na Grodzieńszczyźnie i tych mieszkających na co dzień w Polsce.

Mówiąc o swoich skojarzeniach związanych z polskimi tradycjami, nawiązuje także do lanego poniedziałku i Wielkanocy. Powołuje się przy tym na mamę i bliżej nieznanego informatora. „Mój znajomy mówił – że jak u nas wierzba [uderzają] przed Wielkanocą [to mówią]: wierzba bije, nie zabije, za sześć dni, za sześć nocy doczekamy Wielkanocy. Bądź jasna, bądź krasna, na lato zdrowa. Takie słowa u nas. Moja mama mówi, że u nich na Wielkanoc [niczego] takiego nie ma, ale jest na drugi dzień świąt, jak wstają to zawsze oblewają się”. Studentka wskazuje także na szkołę polską, jako miejsce, gdzie tradycja śmigusa-dyngusa jest kontynuowana. Uczniowie mają do niej nawiązywać bardzo chętnie.

Studentka nie dostrzega zmian w tradycjach świątecznych. Inaczej jej matka, która zwraca uwagę, że pośpiech i przepracowanie zabijają atmosferę świąt i ich religijny charakter. Podkreśla, że jej rodzice poświęcali więcej uwagi właściwemu przebiegowi uroczystości, kiedy mówi: „No może więcej rodzice udzielali uwagi temu znaczeniu, pobożności więcej, temu śpiewaniu może więcej. Czasami my tak napracujemy się za dzień, to już wieczorem pojemy, kołędę z jedną [zaśpiewamy] i dosyć. Już lepiej odpoczniemy przed kościołem. Jakoś tak jak było w dzieciństwie, to może więcej temu poświęcało

się uwagi”. Ojciec także uważa, że zaszły zmiany. Ale z jego opisu można wywnioskować, że nie przywiązuje wielkiej wagi do szczegółów świątecznych tradycji. „Na Boże Narodzenie, jak to mówi się, trzynaście, czy ile trzeba, tych potraw. A co jeszcze tam? Baranek teraz, a wtedy to chyba nie było, świeca”. Wymienienie „Baranka” jako elementu wystroju wigilijnego stołu, czy też niepewność co do liczby wigilijnych potraw, świadczą o nieprzywiązywaniu dużej wagi do tradycji¹⁷. Według mężczyzny zanikł też zwyczaj kołędowania. Wcześniej, na wsi, on sam kołędował. Współcześnie w Grodnie tylko „przychodzi ksiądz z kołędą”.

Przywołany jako trzeci przykład rodziny K. stanowi egzemplifikację sytuacji, w której polskość pozostaje w zasadzie w sferze identyfikacyjnej. Daje się odczuć brak potrzeby związku z duchowym dziedzictwem przodków. Już na poziomie języka łatwo dostrzec instrumentalizm. Owszem, jak to podkreśla ojciec, dobrze jest żyć w przestrzeni, gdzie słyzy się język polski, ale determinacji do jego używania zdecydowanie brak. Paradoksalnie brakuje nawet uzasadnień dla jego funkcjonowania we współczesnych uwarunkowaniach Białorusi i Grodzieńszczyzny. Dla rodziny K. polskość jest rodzajem sentymentu bliskiego temu, który charakteryzuje trzecie, czwarte pokolenie emigrantów polskich w Ameryce. Wydaje się, że poczucie lokalnego zakorzenienia nie odgrywa u nich zbyt wielkiej roli. Pragmatyzm każe osadzać to, co związane z polskością w perspektywie życiowego sukcesu. Tak też postrzega się zaangażowanie córki w studia na polskim uniwersytecie. Czynniki etniczny w oczach rodziców nie odgrywa tu znaczącej roli, ważny jest dyplom uczelni kraju będącego członkiem Unii Europejskiej. Język polski jest tu najbardziej naturalnym kluczem, który umożliwi osiągnięcie celu.

¹⁷ Jest to tym bardziej zaskakujące, ponieważ tradycje związane ze Świątami Bożego Narodzenia są także propagowane przez „Głos znad Niemna”. Jako przykład może posłużyć artykuł *Obfitych świąt* z nr 51 w 2003 r. Inny przykład to zamieszczona w tym samym numerze rozmowa z prof. dr Ewą Ferenc-Szydelko autorką książki *Polskie tradycje świąteczne* zatytułowana – *Czas niezwykły*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 51.

2. 9.

Konkluzje

Nowy wiek otwiera nowe perspektywy. Upadek sowieckiego imperium zrodził nadzieję na normalizację życia kulturowego w naszej części Europy. Niestety nie we wszystkich krajach regionu procesy demokratyzacji życia przebiegają jednakowo. Jednak nadzieja towarzyszy wszystkim. Przemiany pozwalają upominać się o podstawowe prawa związane z podmiotowością, a do nich niewątpliwie należy możliwość swobodnego kształtowania swojej kulturowej tożsamości. Mimo trudności z tego prawa w coraz większym stopniu korzystają także Polacy stanowiący autochtoniczną ludność krajów będących wschodnimi sąsiadami Polski.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że wymiar narodowy nadal zajmuje ważne miejsce w tożsamości reprezentantów mniejszości polskiej na Białorusi. Jednak po wielu dziesięcioleciach odcięcia od żywego nurtu polskiej kultury, w świadomości mieszkających na Białorusi Polaków, polskość wciąż wiązana jest przede wszystkim ze sferą religijną. Zastosowana tu nowa metoda analizy polegająca na porównywaniu grupowego natężenia identyfikacji wyraźnie wykazała dominowanie religijnego komponentu w samookreśleniu wywodzących się z polskiego środowiska osób. Trzeba jednak podkreślić, że w ostatnich latach wraz ze zmianą sytuacji Kościoła katolickiego przemianom ulega także tradycyjne łączenie polskości z katolicyzmem. Dziś uczestnictwo w nabożeństwie związane jest z wyborem języka, bowiem język polski przestał być jedynym, w którym odprawiane są katolickie nabożeństwa. Podstawowa interakcja, która stanowiła punkt odniesienia w budowaniu narodowej identyfikacji przestała tym samym mieć jedynie rytualizowany charakter, obecnie wiążąc się ze świadomym wyborem języka, stawia nowe wyzwanie przed osobami utożsamiającymi się z polsnością.

Mimo to wydaje się, że dziś bardziej niż kiedykolwiek wcześniej w ostatnim półwieczu – język jest traktowany przez mieszkających na Białorusi Polaków instrumentalnie. Dotyczy to zwłaszcza tych, którzy jego znajomości nie wynieśli z domu, lecz odtwarzali go od początku w szkole, zaś w rodzinie nie znajdowali wsparcia w traktowaniu komunikowania się po polsku jako wartości autotelicznej. W tej sytuacji język nie jest postrzegany

i używany jako nośnik niepowtarzalnych i rdzennych wartości, ale jedynie jako środek komunikacji podobny do wielu innych. Jego status zbliża się więc do języka obcego. Dziś polski w większości przypadków nie jest językiem prymarnym. Używany jest albo w sytuacji kontaktów z Polakami z Polski, albo w ograniczonym zakresie w nadzwyczajnych sytuacjach, np. związanych z obrzędami przejścia (chrzciny, wesela, pogrzeby).

W wyniku analizy interakcyjnej roli języka stwierdzono, że najmniej zróżnicowane jest używanie gwary. Deklarowana częstotliwość używania gwary w komunikacji z rodzicami i dziadkami, a także – choć w mniejszym stopniu – z rodzeństwem jest jednakowa i nie różnicuje tożsamości badanych w analizowanych wymiarach. Zupełnie marginalną pozycję zajmuje język białoruski. Najwyraźniejsze wahania dotyczą statusu komunikacyjnego języka polskiego i rosyjskiego. Jednak zauważalnie większy udział języka polskiego w komunikacji z rodziną stwierdzono wyłącznie u osób z silną polską tożsamością i wysokimi kompetencjami kulturowymi. Trzeba także podkreślić, że znaczące różnice występują jedynie w komunikacji z dziadkami.

W takich warunkach można stwierdzić, że język nie pełni znaczącej roli w identyfikacji społeczno-kulturowej, zaś związek z polskością – w hierarchii identyfikacji – nie zajmuje najwyższej pozycji wśród innych kategorii identyfikacyjnych. Mieszkający na Grodzieńszczyźnie Polacy najbardziej czują się członkami zbiorowości religijnej, następnie lokalno-regionalnej, a dopiero potem narodowej. W tym świetle nowego znaczenia nabiera znany w pierwszej połowie XX wieku syndrom tożsamościowy, charakterystyczny dla wschodnich rejonów Rzeczypospolitej, nazywany „tutejszością”.

W przyjętej w pracy perspektywie, dużą wagę przywiązywano do roli studiów na polskiej uczelni w transformowaniu tożsamości. Okazuje się, że studiowanie na polskim uniwersytecie sprawia, iż grupowe natężenie identyfikacji z polskością mieszkających na Białorusi Polaków – nieznacznie, ale zwiększa się. Studenci charakteryzują się nieco silniejszym przeciętnym natężeniem identyfikacji z polskością niż inne osoby ze środowiska mniejszości polskiej. Jest to sytuacja wyjątkowa, gdyż w pozostałych analizowanych wymiarach identyfikacyjnych wyraźnie silniejsze natężenie identyfikacji występuje u osób nie studiujących pedagogiki na Uniwersytecie w Białymstoku. Należy jednak dodać, że określanie się w sferze narodowej jest bardziej zdecydowane i kontrastowe w grupie porównawczej niż u studentów. Na pytanie „w jakim stopniu czujesz się Polakiem?” studenci wyraźnie częściej odpowiadają „raczej tak” niż „zdecydowanie tak”. Inaczej jest w grupie porównawczej, tutaj dominują odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Jednak wśród studentów wywodzących się z polskich rodzin wyraźnie mniej niż wśród pozostałych badanych jest takich osób, które deklarują, że „zdecydowanie nie czują się Polakami”. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że studia realizowane przez badanych w języku polskim i na polskiej uczelni wyraźnie wzmacniają rolę identyfikacji narodowej w ich samookreśleniu. Jednocześnie owo samookreślenie w całym analizowanym spektrum jest u studentów bardziej refleksyjnie pogłębione i zróżnicowane.

Zestawienie identyfikacji narodowej z innymi ważnymi sferami tożsamościowej autodefinicji wykazuje, że w skali całej społeczności sferą narodowa nie znajduje się

na szczycie hierarchii identyfikacji. Stereotypowe łączenie kategorii Polak i katolik jest bardziej charakterystyczne w pokoleniu rodziców i dziadków, niż w najmłodszej generacji badanych. Co bardzo interesujące – w młodszym pokoleniu coraz częściej ważniejszy od identyfikacji etnicznej jest związek z regionem. Moim zdaniem, ta tendencja ma ewidentnie interakcyjny charakter. Studenci – częściej niż inni – znajdując się w interakcjach, podczas których zderzają się z kulturą (zwłaszcza językiem) w wersji „kulturowego centrum” zauważają swoją odmienność. Następuje wycofanie – co najmniej do kategorii opisowej „ja jestem Polakiem, ale stąd”. W sytuacji natarczywego eksponowania „jedynego uprawomocnionego wzorca polskości” związanego z centrum kultury następuje zupełne wycofanie się z identyfikacji w wymiarze narodowym. Mamy wówczas do czynienia właśnie z profilem identyfikacyjnym z wycofaną sferą narodową. Wyodrębnianie profili identyfikacyjnych pozwala na skuteczne budowanie płaszczyzn odniesienia dla sfery etnicznej, która analizowana oddzielnie często bywa nadinterpretowywana. Tylko w zestawieniu z innymi ważnymi przestrzeniami identyfikacyjnymi możemy ustalić rolę, jaką w świadomości mieszkających na pograniczu osób pełni identyfikacja etniczna.

Wyniki badań wykazały, że profil narodowo-religijny – odpowiadający stereotypowi Polak–katolik – w dużym stopniu ma charakter etykietalny. Nie wiąże się on bowiem ani z kompetencjami, ani wsparciem identyfikacyjnym. Wśród badanych studentów występuje prawie trzykrotnie częściej wtedy, kiedy pochodzą oni z rodzin mieszanych i nie posiadają nawet przeciętnych kompetencji kulturowych, niż wtedy, gdy pochodzą z rodzin jednolicie polskich i dysponują umiejętnością poprawnego kojarzenia symboli typowych dla polskiej kultury. Badania wykazały, że właśnie profil narodowo-religijny – najczęstszy u studentów rozpoczynających studia, zmniejsza swój udział w grupie wraz z przebiegiem studiów. Na finiszu bardzo liczną grupę stanowią już osoby o profilu religijnym. Sfera etniczna zostaje wycofana pozostawiając dominującą jedynie identyfikację religijną.

Nie należy przy tym zapominać, że odczuwana przynależność etniczna nie musi (i często nie jest) monolitem. Wydaje się, że przynajmniej u części badanych podwójna identyfikacja narodowa – czyli odczuwanie w takim samym stopniu związku z polsnością i białoruskością – stanowi mechanizm budujący poczucie bezpieczeństwa w sytuacji braku zakorzenienia w kulturze i słabych kompetencjach kulturowych. Wśród studentów występował relatywnie częściej u słuchaczy kończących studia, niż u tych, którzy dopiero zdali egzaminy wstępne. Intensywna interakcja z kulturą stawia jednostkę w sytuacji konieczności nadania znaczenia tej rzeczywistości symbolicznej, którą jednostka w trakcie interakcji się spotyka. Brak internalizacji treści kulturowych, niemożność pokonania psychologicznego dystansu i zaakceptowania napotykanego rzeczywistości symbolicznej jako własnej (co jest istotą kulturalizacji i przede wszystkim walencji kulturowej) może prowadzić do budowania ochronnego bufora w postaci podwójnej identyfikacji narodowej. Tym bardziej, że istota białoruskości nie jest wiązana z kryterium kulturowym, a politycznym, obywatelskim „jestem Białorusinem, bo tu mieszkam”; „jestem Białorusinem, bo jestem obywatelem tego państwa”.

Bardzo ważną częścią prezentowanych wcześniej eksploracji było zestawienie identyfikacji z rozpoznawaniem symboli kulturowych charakterystycznych dla polskiej kultury narodowej. Podstawowymi obszarami analizy było ustalenie zgeneralizowanych kompetencji kulturowych badanych osób oraz wyodrębnienie symboli stanowiących kryterialne atrybuty tożsamości kulturowej. Przyjęto założenie o znaczącej roli słowa i literatury w kulturze symbolicznej. W drugiej połowie wieku XIX i pierwszej XX dla większości zamieszkałych na Kresach Rzeczypospolitej Polaków to słowo było podstawowym medium przekazywania grupowych więzi. Niestety wydaje się, że epoka radia i telewizji bezpowrotnie usunęła w cień rolę literatury w rodzinnym przekazie dziedzictwa kulturowego. Mimo to zgodnie z oczekiwaniami to właśnie symbole z zakresu literatury najczęściej stanowiły kryterialne symbole tożsamości kulturowej.

Różnicowanie poziomu kompetencji kulturowych w zakresie kultury polskiej przez deklarowanie silnego przywiązania do polskości stwierdzono jedynie w przypadku grupy porównawczej. Stąd można wysnuć wniosek, że studia na polskiej uczelni niwelują różnicowanie siły **odczuwanego** związku z polsnością przez kompetencje kulturowe. Występowania polskiej tożsamości kulturowej wyraźnie najrzadziej możemy spodziewać się tam, gdzie w identyfikacji eksponowana jest sfera religijna. Zarówno w profilu religijny jak i narodowo-religijnym odsetek osób dysponujących polską tożsamością kulturową niewiele przekracza 50%. Bodajże największe zdziwienie budzi właśnie profil narodowo-religijny. Stosunkowo niski udział osób dysponujących polską tożsamością kulturową w tym właśnie profilu może nasuwać przypuszczenie, że koncentrowanie się w identyfikacjach jedynie na kategoriach narodowej i religijnej w znacznym stopniu cechuje osoby niezakorzone kulturowo.

Okazało się, że częstotliwość występowania osób z polską tożsamością kulturową jest najbardziej zbliżona w obu grupach w przypadku profilu z wycofaną sferą euro-globalną. Zważywszy, że jest to profil najczęściej występujący – zaraz po wyrównanym – fakt braku różnicowania jest znaczący. Bowiern zestawiając te dwa profile, różnice dotyczą wyłącznie profilu wyrównanego. Okazuje się więc, że nabywanie wiedzy wzbogacającej kompetencje w zakresie polskiej kultury symbolicznej idzie w parze z docenianiem w identyfikacjach sfery europejskiej bądź globalnej. Występuje tu wyraźne zjawisko – raczej nieuświadomianego – łączenia symboliki kulturowej z zakresu kultury polskiej z przestrzenią europejską.

Empirycznie potwierdzono związek między identyfikacją etniczną a stopniem rozpoznawania symboli będących atrybutami polskiej kultury. Jednak występowanie takiej zależności stwierdzono jedynie u studentów. Ważną zmienną pośredniczącą była także identyfikacja etniczna rodziców. Jeżeli student czuje się Polakiem i jego rodzice są także przez niego postrzegani jako Polacy, ale jednocześnie ów student nie dysponuje przynajmniej przeciętnymi kompetencjami w obszarze polskiej kultury, wówczas najbardziej prawdopodobne jest, że w jego identyfikacji sfera narodowa będzie mniej eksponowana niż pozostałe analizowane – czyli religijna, regionalna oraz euro-globalna.

Nawiązując do roli starszych generacji w kształtowaniu tożsamości najmłodszych okazało się, że istotną rolę pełni homogeniczność etniczna rodziny. Jednak dla tożsa-

ności kulturowej reprezentantów najmłodszego pokolenia bardziej znaczące jest zróżnicowanie etniczne wśród dziadków niż wśród rodziców. Analiza gniazdowa pozwalająca na stwierdzenie przepływu treści kulturowych między generacjami potwierdziła ogromne znaczenie edukacji instytucjonalnej w transmisji dziedzictwa kulturowego. Nawet w nielicznych rodzinach, w których stwierdzono przekaz treści kulturowych związanych z kulturą polską od rodziców do dzieci, kompetencje kulturowe pokolenia rodziców w najbardziej znaczącej części były efektem ich zaangażowania w działalność w organizacjach etnicznych, w zdecydowanie mniejszym wynikały z przekazu rodzinnego. Jeżeli w pokoleniu dziadków obecne były kompetencje w zakresie polskiej kultury symbolicznej, to związane były one z uczęszczaniem przez nich do polskiej szkoły tuż przed drugą wojną światową. Niestety z relacji badanych wiadomo, że te kompetencje w większości nie były przekazywane dzieciom w trakcie socjalizacji rodzinnej, siłą rzeczy nie mogły równoważyć silnie asymilującego wpływu szkoły. Ostoją tożsamości stała się sfera religijna z rozbudowaną sferą obrzędową, zwłaszcza dotyczącą Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy.

Najczęstszym typem przekazu kulturowego był typ pragmatycznej reaktywacji. Wysokie kompetencje najmłodszego pokolenia były tu wyłącznie efektem oddziaływań instytucjonalnych. W tym przypadku rodzice nie wykazują większego zainteresowania aktywnością dzieci w zakresie etnicznym, sami także nie posiadają rozeznania w dziedzinie polskiej kultury. W takiej sytuacji dziadkowie albo od dawna nie żyją, bądź też kontakty rodziców z dziadkami są bardzo osłabione. Tymczasem dłuższy brak interakcji aktywujących symbole wygasza w jednostkowej pamięci ślady znaczeń dotyczących tychże symboli. Dostrzeżono to w relacjach wielu starszych osób.

Z analizy świadomości kulturowej w perspektywie międzygeneracyjnej wyraźnie wynika, że zinternalizowane symbole stanowiące kryterialne atrybuty kultury polskiej wytwarzają klimat sprzyjający niewyostrzeniu etnicznej identyfikacji. Osoby dysponujące polską tożsamością kulturową i osadzone w środowisku rodzinnym, w którym kultura etniczna uznawana jest za wartość łatwiej znoszą różnorakie symptomy stygmatyzacyjne płynące zarówno ze strony białoruskiej większości jak i Polaków z kraju. Natomiast brak kulturowego zakorzenienia często powoduje poczucie odrzucenia przez przedstawicieli kulturowego centrum, gdyż jedynym kryterium przynależności jest identyfikacja. Podważanie identyfikacji dokonywane z zewnątrz staje się powodem do wycofywania się z identyfikacji narodowej.

2.9.1. Odniesienia do praktyki pedagogicznej

Wyniki badań prowadzą do szeregu wniosków dotyczących tak środowiska polskiej mniejszości na Białorusi jak też osób zaangażowanych we wspomaganie procesów rewitalizacji polskości na Białorusi. W związku z zauważonym zjawiskiem wycofywania się z identyfikacji narodowej w sytuacji intensywnego kontaktu z kulturą w wersji „centrum”, ważnym wydaje się eksponowanie różnorodności kultury narodowej, także

w jej regionalnych odmianach. Związane jest to przede wszystkim z nadawaniem znaczenia wymiarowi regionalnemu w kształceniu i kreowaniu tożsamości. Wydaje się, że w tym celu wskazane byłoby sięganie w większym stopniu do tego, co w szeroko rozumianym kanonie narodowego dziedzictwa wiąże się z określonym regionem (w tym przypadku z Grodzieńszczyzną). Główną rolę odgrywa tu kontekst historyczny (np. w przypadku Grodzieńszczyzny silniejsze akcenty na okresie panowania Stefana Bato-rego) czy literacki (np. nieco inne niż w tradycyjnym programie szkolnym podejście do twórczości Elizy Orzeszkowej, a zwłaszcza NAD NIEMNEM). Te działania mogą być oparte na korelatkach kulturowych, które w postaci materialnej przetrwały do naszych dni. Rola świadomego bezpośredniego kontaktu z dziedzictwem przeszłości w postaci materialnych pozostałości jest nie do przecenienia. Pod tym względem Grodno jest dziś także „do okrycia” dla wielu Polaków z Macierzy.

W dziedzinie kształcenia językowego warto więcej uwagi poświęcić na regionalne zróżnicowania języka polskiego. Wskazanie różnic w obrębie języka na terytorium współczesnej Polski (także gwarowych) ułatwi rodakom mieszkającym na Grodzieńszczyźnie zrozumienie, że ich sposób mówienia nie musi być idealnie zbieżny ze sposobem mówienia mieszkańców Warszawy, bądź innych rejonów Polski. Traktowanie norm języka literackiego jako jedynych możliwych w komunikacji może powodować niezwykle silną barierę w posługiwaniu się nim. Skądinąd wiadomo, że tak właśnie często się dzieje. Częstokroć decyduje sam akcent, bądź – jeszcze częściej – różnice fonetyczne w wymowie, z charakterystycznym dla całego wschodu zmiękczaniem i zaśpiewem. Już samo stwierdzenie, że takie fonetyczne różnice są zjawiskiem naturalnym, może prowadzić do istotnego złagodzenia negatywnego wpływu dostrzeganych różnic na etniczną identyfikację. Także wszelkie oddziaływania dotyczące podkreślenia walorów języka jako ważnej wartości, działania zmierzające do rewitalizowania polskiej przestrzeni językowej (zwłaszcza w obszarze kultury symbolicznej) należy uznać, za niezwykle skuteczne i pożądane. Do takich działań niewątpliwie należą coraz bardziej popularne wśród społeczności polskiej na Białorusi konkursy popularyzujące język polski, są to zwłaszcza konkursy: ortograficzny oraz recytatorski „Kresy”.

Niewątpliwie szkoła etniczna musi być szkołą, w której bardziej niż gdzie indziej eksponuje się dziedzictwo kulturowe. Rezultaty badań potwierdziły ogromne znaczenie zinstytucjonalizowanej edukacji w formowaniu walencyjnej sfery tożsamości. Stąd też wszystko to, co związane jest z dziedzictwem kulturowym grupy etnicznej, w szkole etnicznej powinno być rozbudowywane i powinno angażować – w różnych formach – wszystkie dzieci. Doświadczanie kultury przez własną aktywność, poprzez uczestnictwo w różnorodnych zespołach, jest ważnym elementem konstruowania tożsamości w wymiarze osobowym. Jednak niezwykle ważne jest, aby oddziaływania w tym zakresie np. w dziedzinie folkloru miały charakter etnopedagogiczny. Częstokroć działania dotyczące konkretnych fragmentów kultury etnicznej, są zupełnie pozbawione kontekstu. Poczynając od kontekstu językowego – kiedy języka polskiego nie używa się w trakcie zajęć pozalekcyjnych stosując w jego miejsce język rosyjski – a kończąc na kontekstach *stricte* merytorycznych, np. ucząc określonego tańca instruktor koncentruje

się jedynie na poprawności choreograficznej nie przekazując żadnych informacji tworzących kontekstualną przestrzeń znaczeniową wokół określonego tańca narodowego np. poloneza. Stąd też realizacja konkretnych przedsięwzięć edukacyjnych z dziedziny kultury w wymiarze artystycznym nie powinna ograniczać się jedynie do technicznej strony zmierzającej do uzyskania maksymalnego efektu estetycznego. Bez osadzenia działania w kontekście wartości, trudno mówić o uzyskiwaniu trwałego i pożądanego efektu w postaci internalizacji, czyli uznawania za własną tej części kultury, której działanie dotyczy. A wydaje się, że w działaniach etnopedagogicznych właśnie takie rezultaty tkwią u podstaw ich podejmowania. Nie bez znaczenia jest także budzenie u wszystkich rodziców świadomości, że szkoła etniczna nie może się ograniczać jedynie do nauczania języka. Oczywiście poza wszelką dyskusją pozostaje kwestia poziomu nauczania. Pod tym względem każda szkoła etniczna musi należeć do czołówki, aby stworzyć szanse jak najlepszej kariery edukacyjnej wszystkim uczniom i to w społeczeństwie większościowym. Inaczej będziemy mieć do czynienia z generowaniem etnicznego getta. Wyraźnie podkreśla to Marta Urlińska pisząc o polskim szkolnictwie na Łotwie: „Chodzi o taką edukację, która stworzy człowieka przygotowanego do zadań współczesnego świata, obywatela szczęśliwego i czującego się podmiotem we własnym kraju, gotowym na wyjście poza granice, przygotowanym na kontakt z Innym”¹.

Dzisiaj dla wielu osób – w znacznej części także dla mieszkających na Białorusi Polaków – bycie Europejczykiem jest jednoznaczne z byciem „obywatelem” Unii Europejskiej. Stanowisko takie obecne do niedawna jedynie w krajach „starej Unii” – a dosyć irytujące wielu, co bardziej wrażliwych kulturowo – wydaje się rozszerzać wraz z powiększaniem jej granic politycznych. Nic więc dziwnego, że „poczucie bycia Europejczykiem” jest dziś silniej eksponowane we wschodniej Polsce, niż w zachodniej Białorusi. Ze względów historyczno-kulturowych jest to zupełnie nieuzasadnione i wymaga konkretnych działań pedagogicznych, które by temu przeciwdziałały. Zgodnie z duchem edukacji międzykulturowej ważne jest wskazywanie na **kulturowy** wymiar także europejskiej tożsamości. Postrzeganie polskości w powiązaniu z innymi sferami identyfikacji pozwoli skutecznie zapobiegać pojawieniu się negatywnego etnocentryzmu.

2.9.2. Ekstrapolacje

Kiedy podejmujemy jakiegokolwiek działanie w oczywisty sposób powinniśmy dostrzegać jego celowość – sens. Na zakończenie tej pracy chciałbym *explicite* wyłożyć zasadniczy sens zaprezentowanych tu eksploracji. Bez wątplenia kultura polska jako całość znajduje się na ważnym etapie rozwoju, być może na dziejowym zakręcie. Przedstawione w pierwszej części pracy procesy wpływają na niezwykle dynamikę przemian w tym zakresie w charakterystycznym miejscu, które stanowi swoiste laboratorium.

¹ M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s. 389.

Niewątpliwie bezpowrotnie zakończył się okres monistycznego i ortodoksyjnego podejścia do przekazywania dziedzictwa kulturowego w ramach bardziej lub mniej sformalizowanych mechanizmów socjalizacji i kulturalizacji. Przyczyną są przybierające na intensywności procesy dyfuzji kultur. Już dziś mamy do czynienia z bardzo silną emigracją z naszego kraju. Setki tysięcy – w większości młodych – Polaków szuka życiowej szansy poza ojczyzną. Tworzą oni w niektórych krajach – np. w Irlandii czy Wielkiej Brytanii duże skupiska osób, pragnących zachować swoją tożsamość. Można przyjąć, że jakaś część z nich pozostanie na stałe na emigracji, układając sobie życie w warunkach kontaktu z dominującą kulturą większości. Z drugiej strony mamy wciąż rosnące zastępy młodzieży, która wychowana poza centrum polskiej kultury, ale nie poza nią, chce swoją przyszłość związać z Macierzą. Można spodziewać się nasilania się tego procesu w najbliższych latach.

W tym kontekście eksploracje prowadzone na Białorusi – uwzględniając całą specyfikę terenu badań – mogą stanowić ciekawe studium dynamiki przekazu kultury i tożsamości w perspektywie kilku pokoleń. Zasadnicze kwestia polega tu na analizie budowania tożsamości w relacjach międzypokoleniowych przy uwzględnieniu wpływu systemu edukacyjnego, a także kultury masowej. Jednak główne pytanie brzmi: na ile rodzina potrafi tak organizować kulturalizację dziecka, aby przekazać mu zręby kultury symbolicznej rdzennej grupy odniesienia? Zakładając nawet, że ze strony władz państwa zamieszkania nie będzie intencjonalnych oddziaływań zmierzających do przyspieszonej asymilacji dzieci migrantów (autochtonicznej mniejszości), to pojawia się pytanie o to: na ile jest możliwe zachowanie w tożsamości kulturowej dziecka elementów kultury symbolicznej kraju pochodzenia (kultury przodków)? Nie bez znaczenia będzie zapewne dyskusja o kształcie szkoły dla dzieci najmłodszej fali polskiej emigracji chcącej zachować poza granicami polską tożsamość z myślą o powrocie do kraju. Ale podobna dyskusja powinna dotyczyć formuły szkoły dla polskiej mniejszości w krajach ościennych. Być może czas pomyśleć także o programie dla osób, które – licznie niż dotychczas – zechcą przyjechać do Polski z krajów będących niegdyś w składzie ZSRR. Będą to osoby o bardzo różnym stopniu kulturalizacji w obrębie polskości. W obliczu silnej emigracji z Polski warto zastanowić się nad stwarzaniem warunków do osiedlania się w kraju potomków zesłańców na Syberię i do Kazachstanu. Wydaje się, że rozwiązania funkcjonujące dziś w tej sferze, są w dużym stopniu anachroniczne i nie uwzględniają zmian, jakie zaszły w ostatnich dwu dziesięcioleciach.

Drugi plan odnosi się do mniejszej przestrzeni i związany jest z konkretnym regionem, w którym prowadzone były badania. Realizowane one były w bardzo trudnym dla miejscowych Polaków okresie, który bez wątpienia można uznać za przełomowy. Ewidentne polityczne uwikłanie działalności społecznej i kulturalnej polskiej mniejszości na Grodzieńszczyźnie ostatecznie zakłóciły – anachroniczny już nieco – system mający rewitalizować polską tożsamość na tym obszarze. Zdaniem piszącego te słowa, nieprzystawalność systemu do współczesności nie polegała – wbrew pozorom – na odwoływaniu się do kategorii narodu w budowaniu tożsamości, ani na uwzględnianiu treści, które w dużym stopniu odwołują się do krytykowanego często kanonu. Otóż ów

anachronizm polega głównie na oparciu zasadniczej działalności na przestarzałej formule szkoły mniejszościowej. Ta formuła nie uwzględniała zastanej – będącej efektem kilkudziesięcioletniej opresji – sytuacji językowej. Szkoła, w której nauczano wszystkich przedmiotów w języku polskim z jednej strony przyczyniała się do zwiększania (skądinąd uzasadnionej) presji na umożliwianie studiowania w Polsce, z drugiej zaś niedostatecznie dbała o zachowanie dużo wyższego niż przeciętny poziom nauczania, który umożliwiłby karierę edukacyjną w uczelniach białoruskich mimo niedostatków językowych. Formalna edukacja w języku bez **nadawania znaczenia** komunikacji w tym języku jako wartości autotelicznej, jest drogą – mówiąc najdelikatniej – bardzo nieskuteczną.

Język, aby wyjść poza szkołę, musi zaistnieć jako wartość. Aby tak się stało należy zmierzać do zwiększania możliwości komunikowania się Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie z rodakami w kraju. W tych kontaktach ważną rolę do spełnienia ma właśnie kultura symboliczna. Ale aby mogła ona zaistnieć w interakcjach musi najpierw mieć znaczenie dla animatorów życia społecznego, zwłaszcza w sferze kultury i edukacji. Nie do przecenienia jest tu udział młodych ludzi z Polski, którzy wyjeżdżając na Grodzieńszczyznę budują w świadomości mieszkających tam Polaków pomost między silnym osadzonym na miejscowej tradycji patriotyzmem a symboliczną sferą polskiej kultury. Pozostaje nadzieja, że wielu pochodzących z Białorusi studentów, którzy ukończyli, bądź dopiero ukończą studia na polskich uczelniach, będzie chciało takie pomosty budować. Liczne już zarejestrowane przykłady tego typu działalności dają podstawy do optymizmu.

Zaprezentowany projekt badawczy także w sferze czysto poznawczej jest skierowany w przyszłość. Wygenerowane w nim kategorie profili identyfikacyjnych, typów symboli oraz typów transmisji kulturowych w rodzinach, bynajmniej nie stanowią wersji ostatecznej i zapewne będą poddawane dalszym weryfikacjom. Całkowicie otwarta zostaje kwestia dotycząca funkcjonowania symboli w świadomości jednostek. Już dziś nasuwają się ważne obszary analizy w tym zakresie. Są nimi np. określenie pól skojarzeniowych symboli, a także badanie spójności skojarzeniowej w obrębie logicznie powiązanych ze sobą grup symboli. Może to doprowadzić do skonstruowania nowej kategorii analitycznej pogłębiającej penetrację zaprezentowanego w tej pracy obszaru.

Istniejące możliwości dalszych eksploracji wskazują na znaczenie podnoszonej problematyki tak w sferze edukacyjnej praktyki, czy szerzej, w sferze polityki społecznej – jak również w zakresie poszukiwań sposobów analizy, tej niezwykle skomplikowanej rzeczywistości kulturowej. Jestem przekonany, że przedsięwzięcia dotyczące edukacyjnych wymiarów kultury pogranicza, zwłaszcza w kontekstach proponowanych przez edukację międzykulturową stanowią istotną część badań pedagogicznych w najbliższej przyszłości.

Literatura cytowana

- M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996.
- M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris 1996.
- K. Ablewicz, *Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.
- S. Abou, *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981
- H. Adam, *Kanadische Einwanderungspolitik, Fremdenfeindlichkeit und Multikulturalismus im Vergleich*, [in:] *Einwanderungspolitik Kanadas und USA*, Bonn 1994.
- B. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London 1983.
- W. Andriejew, *Z problematyki procesów demograficznych historii i kultury mniejszości narodowych na Białorusi*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
- G. Babiński, *Regionalism versus nationalism? toward a theory of ethnoregional movements*, [in:] *The ethnic identities of European minorities. Theory and five case studies*, B. Synak (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995.
- B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997.
- Z. Bauman, *Ziemia, krew, tożsamość*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
- Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, S. Bednarek (red.), MEN, Wydawnictwo „Silesia”, Wrocław 2000.
- M. Bennet, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, [in:] *Education for the intercultural experience*, M. R. Page (ed.), Intercultural Press, Yarmouth 1993.
- B. Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Taylor and Francis, London 1996.

- M. Biaspamiatnych, G. Kobiak, H. Rozenfeld, A. Szczelbanina, *Tożsamość narodowa młodzieży szkolnej na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, A. Sadowski (red.), Białystok 1996.
- M. Biaspamiatnych, *Ludność polska Grodzieńszczyzny w świetle badań Centrum Etnokonfesjonalnych i Socjokulturalnych Uniwersytetu Grodzieńskiego*, [w:] *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2003.
- H. Blalock, *Statystyka dla socjologów*, PWN, Warszawa 1975.
- K. Bondyra, *Między globalnym a lokalnym: tożsamość – szansa czy bariera rozwoju?* [w:] *Odmiany polskich tożsamości*, K. Bondyra, S. Lisiecki, (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- H. Blumer, *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice Hall, New York 1968.
- H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli Geor'a Herberta Meada*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), PWN, Warszawa 1975.
- Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa 2005.
- P. Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.
- M. Buchowski, *Tożsamość Europejczyków jedność i podziały*, [w:] J. Mucha, W. Olszewski (red.), *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
- Symbole kulturowe. Komunikacja społeczna. Społeczności regionalne*, I. Bukowska-Floreńska (red.), Uniwersytet Śląski, Katowice 1995.
- M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury*, PIW, Warszawa 1994.
- E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- C. Clanet, *L'interculturel – introduction aux approches interculturelles en education et de sciences humaines*, Toulouse 1993.
- S. J. Cowley, S. Moodley, A. Fiori-Cowley, *Grounding Sinus of Culture: Primary Intersubjectivity in Social Semiosis*, "Mind, Culture and Activity" 2004, No 2.
- E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 1998.
- Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*, F. Czyżewski (red.), Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2001.
- K. Dadak-Kozicka, *Poczucie rodzimości jako fundament uniwersalizmu w sztuce*, [w:] *Od rodzimości do uniwersalizmu i vice versa*, A. Tyszka (red.), Warszawa 1999.
- J. Damrosz, *Symbolika a tożsamość kulturowa regionu*, [w:] A. Koseski, A. Stawarz, *Tożsamość kulturowa regionu w warunkach integracji europejskiej – przykład Mazowsza*, Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych, Warszawa 2003.
- J. Damrosz, *Ojczyzna i jej regiony*, Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock – Warszawa 2007.
- N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, (autoryzowany przekład – Elżbieta Tabakowska), Znak, Kraków 2000.
- N. Davies, *Europa – Rozprawa historyka z historią*, Znak, Kraków 1999.
- J. Dekker, *Cultural Transmission and Inter-generational Interaction*, „International Review of Education” 2001, No 1.
- J. Demorgon, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, A. Colin, Paris 1989.
- J. Demorgon, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos, Paris 1998.

- J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972.
- E. Dubas-Urwanowicz, *Grodno do XVIII wieku. Miasto i ludność*, [w:] *Grodno w XVIII wieku. Miasto i ludność. (na tle trendów rozwojowych od średniowiecza do 1939 roku)*, A. Woltanowski, J. Urwanowicz (red.), Instytut Historii Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1987.
- A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998.
- Wartości w kulturze polskiej*, L. Dyczewski (red.), Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. T. Goniewicza, Lublin 1993.
- L. Dyczewski, *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, [w:] J. Bukowska-Floreńska (red.), *Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. II, *Kultury regionalne i pograniczna kultur a świadomość etniczna*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), KUL, Lublin 1996.
- L. Dyczewski, *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenianiu w kulturze narodowej*, [w:] *Rodzina. Młodzież. Regionalizm*, A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.
- L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2000, nr 1.
- L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, KUL, Lublin 2003.
- R. Dzwonkowski, *Język a świadomość narodowa na podstawie polskich mniejszości narodowych w krajach bałtyckich, na Białorusi i Ukrainie*, [w:] *Trudna tożsamość. Problemy narodowościowe i religijne w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX wieku*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, J. Lewandowski (red.), Lublin 1996.
- R. Dzwonkowski, R. Gorbaniuk, O. Gorbaniuk, *Świadomość narodowa młodzieży polskiego pochodzenia z byłego ZSRR studiującej w Polsce*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- R. Dzwonkowski, R. Gorbaniuk, J. Gorbaniuk, *Postawy katolików obrządku łacińskiego na Białorusi wobec języka polskiego*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.
- P. Eberhardt, *Przemiany ludnościowe na Białorusi*, Editions Spotkania, Warszawa 1994.
- T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- B. Fatyga, *Śmietnik symboliczny*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1993.
- G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2002.
- G. A. Fine, *Structure and Comparative Contexts: Toward a Synthetic Interactionism*, „Symbolic Interaction” 1992, Vol. 15.
- S. T. Fiske, M. A. Pavelchak, *Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategorialnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wyzwalających afekt*, [w:] *Poznanie. Afekt. Zachowanie*, T. Maruszewski (red.) PWN, Warszawa 1993.
- D. Frasunkiewicz, *Świadomość Polaków na Białorusi a kształt repertuaru muzycznego*, [w:] *Dziedzictwo europejskie a polska kultura muzyczna w dobie przemian*, A. Czekanowska (red.) Musica Iagellonica, Kraków 1995.
- H. G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992.
- H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Inter Esse, Kraków 1993.

- J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Edukacja zorientowana na XI wiek*, J. Gajda (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Kultura – wartości – kształcenie: wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, J. Gajda, J. Izdebska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej, Suwałki 2004.
- J. Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2000.
- Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.) UMCS Lublin 1999.
- Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- P. Garncarek, *Wiedza o kulturze w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), UW Warszawa 1997.
- E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, PIW, Warszawa 1999.
- A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.
- A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.
- J. Gorbaniuk, O. Gorbaniuk, *Co znaczy być Polakiem dla katolików na Białorusi*, [w:] *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, ZPB, Grodno 2004.
- J. Górniak, J. Wachnicki, *Pierwsze kroki w analizie danych SPSS PL for Windows, SPSS Polska*, Kraków 2003.
- M. Grabowska, *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*, [w:] S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, PWN, Warszawa 1989.
- H. M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży, Wprowadzenie*, Impuls, Kraków 1996.
- E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003.
- J. T. Gross, I. Grudzińska-Gross, „*W czterdziestym nas Matko na Sibir zesłali*” – *Polska a Rosja 1939-1942*, Libra – Res Publica, 1989.
- T. Grzegorek, *Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2007.
- J. Gubarewicz, *Kresowe miasteczko Jezioro*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2005.
- P. Guiraud, *Semiologia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa 2006.
- E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- E. Hałas, *Spółeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wyd. KUL, Lublin 1987.
- S. Hall, P. du Gay, *The questions of cultural identity*, Sage Publications, London 1996.
- M. Hroch, *Małe narody Europy*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003.
- E. F. Isin, P. K. Wood, *Citizenship & identity*, Blackwell, Oxford 1997.
- S. Jackiewicz, *Edukacja narodowa a tożsamość Polaków na pograniczu*, [w:] *Polacy na pograniczu w perspektywie porównawczej*, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 1999.
- M. Jagiełło, *Partnerstwo dla przyszłości. Szkice o polityce wschodniej i mniejszościach narodowych*, PWN, Warszawa 2000.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005.

- P. Jasienica, *Mysli o dawnej Polsce*. Czytelnik, Warszawa 1990.
- Z. Jasiński, *Refleksje z badań nad szkolnictwem polskim w Czechosłowacji*, „Kalendarz Śląski” 1992, ZG PZKO, Czeski Cieszyn 1991.
- Z. Jasiński, *Narodowa i obywatelska rola szkoły mniejszościowej*, [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole 1993.
- Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), Opole 1997.
- Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Z. Jasiński, *Recz o patriotyzmie i postawie obywatelskiej nauczycieli szkół polskich na Zaolziu*, [w:] *Edukacja poprogresywistyczna*, E. Smak, S. Włoch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004.
- Z. Jasiński, J. Korbel, *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, WSP, Opole 1989.
- Z. Jasiński, *Mezkulturni pedagogika jako pedagogicka disciplina*, [w:] *Promény pedagogiky*, J. Prokop, M. Rybickova (red.), UK, Praha 2005.
- L. Junina i in. (opr.), *Grodnienskaja Oblast' w dokumentach i materiałach (1944-1995)*, Gosudarstwiennyj Archiw Grodnienskoj Oblasti, Słonim 2004.
- G. Kabiak, U. Rozenfeld, G. Szczelbanina, *Kryteria autoidentyfikacji narodowościowej Polaków na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Polacy na pograniczu w perspektywie porównawczej*, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 1999.
- I. Kabzińska, *The frontier between Lithuania and Belarus in the social perception: the consequences of its demarcation for the polish community living in the borderland*, [in:] *Borderlands. Culture. Identity*, R. Kantor (ed.), Institute of Ethnology Jagiellonian University, Crakow 1996.
- I. Kabzińska, *Język jako wyznacznik tożsamości. Kto jest Polakiem na Białorusi?* „Magazyn Polski” 1992, nr 3.
- I. Kabzińska, *Odradzanie się grupy polskiej inteligencji w Republice Białoruś. Obawy i nadzieje*, [w:] *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, ZPB Grodno 2004.
- I. Kabzińska, *O kulturze „polskiej nacji”, kulturze narodowej i możliwościach ich transmisji (na przykładzie Polaków na Białorusi)*, „Etnografia Polska”, t. 40, 1996.
- I. Kabzińska, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1999.
- I. Kabzińska, *Znajomość dziedzictwa kulturowego jako jeden z warunków zachowania tożsamości narodowej (etnicznej)*, [w:] *Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2003.
- I. Kabzińska, *Some remarks on the process of formation of cultural and national identity of Poles from Belarus in the 20th century*, „Ethnologia Polona” 1999, Vol. 20.
- I. Kabzińska, *Between ethnic group and nation*, „Ethnologia Polona” 2000, Vol. 21.
- I. Kabzińska, *Świadomość odrębności terytorialnej i kulturowej a kwestia identyfikacji regionalnej (na przykładzie Białorusi)*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 1999, t. 2.
- I. Kabzińska, *Świat doświadczony i przeżywany oraz problem autoidentyfikacji: analiza wspomnień i relacji autobiograficznych mieszkańców Nalibok (Białoruś)*, „Studia Polonijne” 1998, t. 19.

- Borderlands. Culture. Identity*, R. Kantor (ed.), Institute of Ethnology Jagiellonian University, Crakow 1996
- C. Karkowski, *Wielość kultur jest przyszłością świata*, „Magazyn Polski” 2004, nr 1.
- I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Impuls, Kraków 1996.
- M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003.
- B. Kielar, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne*, F. Grucza (red.) Wydawnictwa UW, Warszawa 1989.
- A. Kłoskowska, *Kulturowa analiza biograficzna*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.
- A. Kłoskowska, *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, 1981.
- Jak Feniks z popiołów. Polacy na Ziemi Lidzkiej w latach 1987-1997*, A. Kołyшко (red.), Towarzystwo Kultury Polskiej Ziemi Lidzkiej, Lida 1997.
- K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000.
- K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.
- L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1.
- E. Kosowska, *Catechism of identity*, [in:] *Borderlands. Culture. Identity*, R. Kantor (ed.), Institute of Ethnology Jagiellonian University, Crakow 1996.
- K. Kossak-Główczewski, *Sytuacja edukacyjna w subgroupach narodu na przykładzie Kaszubów: region, akulturacja, tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995.
- T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, T. Kostyrko (red.), COK, Warszawa 1989.
- J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997.
- A. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989.
- T. Kruczkowski, *Polacy na Białorusi na tle historii i współczesności*, Słonimska Typografia, Słoniń 2003.
- T. Kryszyn, *Sytuacja języka polskiego na współczesnej Białorusi (problemy uczenia się i nauczania języka polskiego)*, „Acta Baltico-Slavica”, t. 24.
- Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, H. Kubiak i in. (red.), PAN, Kraków 1992.
- D. Kubinowski, *Etnopedagogia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 1, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.
- D. Kubinowski, *Zwiastuny tożsamości a-kulturowej, a reanimacja, rekonstrukcja i rewitalizacja tożsamości*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Trans Humana, Białystok 2006.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Impuls, Kraków 2006.
- M. Kula, *Wybór tradycji*, DiG, Warszawa 2003.

- A. Kuczyński, M. Michalska (red.), *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004.
- J. Kurczewska, *Kanon kultury narodowej*, [w:] *Kultura narodowa i polityka*, J. Kurczewska (red.), Oficyna Naukowa. Warszawa 2000.
- J. Kurczewska, *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie*, [w:] M. Kempny i in. (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997.
- A. Kwiatkowska, *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1999.
- Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Z. Kwieciński, *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bernsteina*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006.
- W. Kymlicka, *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001.
- E. Leach, *Kultura i komunikowanie*, [w:] E. Leach, A. Greimas, *Rytuał i narracja*, PWN, Warszawa 1989.
- B. Lejzerowicz-Zajączkowska, *Człowiek w świecie sensów. Filozoficzne podstawy fenomenologicznej socjologii Alfreda Schütza*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2003.
- S. Lenik, *Tożsamość narodowa młodych Polaków*, WSP, Częstochowa 2002.
- J. Leoński, *Nacjonalizm młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995.
- T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium w pogranicza polsko-czeskiego*, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
- T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana Białystok 1995.
- T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- T. Lewowicki, *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1-2.
- T. Lewowicki, *Język – Komunikacja – Edukacja – Tożsamość*, [w:] T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, *Język, komunikacja i edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn – Warszawa 2004.
- T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006.
- T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.) przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Szczurek-Boruty, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- T. Lewowicki, *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn – Warszawa 2005.

- T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa, 2006.
- M. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, religiach, kulturach*, Znak, Kraków 1994.
- M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003.
- M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004.
- J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995.
- M. Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Żak, Warszawa 1996.
- S. Malone, *Edukacja międzykulturowa z doświadczeń Wielkiej Brytanii*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995.
- D. Markowska, *Kategoria „swoj-obcy” – omówienie*, [w:] *Oblicza peryferyjności*, T. Popławski (red.), Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994.
- D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall (red.), PWN, Warszawa 2005.
- P. Masłowski, *Stan świadomości narodowej i środowiskowo-grupowej mieszkańców zaścianków szlacheckich na Grodzieńszczyźnie*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004.
- P. Matczak, *Utylitarny sens tożsamości*, [w:] *Odmiany polskich tożsamości*, K. Bondyra, S. Lisiecki (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978.
- M. Melchior, *Spoleczna tożsamość jednostki*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1990.
- Z. Melosik, *Edukacja młodzieży i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 2002.
- M. Michalska, *Religijność na pograniczu. Polacy na Zaolziu*, Kongres Polaków w Republice Czeskiej, Czeski Cieszyn 2006.
- B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.
- M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, (przekład S. Zabielski), Trans Humana, Białystok 2000.
- J. Miluska, *O komercjalizacji tożsamości narodowej*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), Trans Humana, Białystok 2001.
- J. Miluska, *Zmiany granic (i) tożsamości kulturowej w procesie transmisji kultury*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Trans Humana, Białystok 2006.
- J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Trans Humana Białystok 2007.
- A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994.
- E. Mironowicz, *Historia Białorusi*, Orthdruk, Białystok 2001.

- D. Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- D. Misiejuk, *The cultural identity of minority children In the multicultural environment of Eastern Poland*, „Ethnologia Polona” 2000, Vol. 21.
- J. Muszyńska, *Autoidentyfikacje jednostki a kompetencje komunikacyjne do kultury Innego*, [w:] *Otázky narodni identity, determinanty a subjektivni vnimani v podmínkách současne multietnicke společnosti, Slezky ustav Slezského zemskeho muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropskem infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2001.
- E. Nasalska, *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 1.
- J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”*, „Test” 1996, nr 1.
- J. Nikitorowicz, *Potrzeba zmian w procesie kształcenia pedagogów w kontekście integracji europejskiej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 3.
- J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 1, Żak, Warszawa 2003.
- J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako podstawowe zagadnienie w refleksji pedagogicznej na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004.
- J. Nikitorowicz, *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Kultura – wartości – kształcenie: wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, J. Gajda, J. Izdebska (red.), Suwałki 2004.
- J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005
- J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana, Białystok 2000.
- J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana Białystok 1995.
- J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001
- Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), Trans Humana, Białystok 2001.
- J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chocwanna” 2003, t. 1.
- J. Niżnik, *Symbola a adaptacja kulturowa*, COK, Warszawa 1985.
- S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, PWN, Warszawa 1989.
- E. Nowicka, *Elementy tożsamości społecznej polskiej młodzieży*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 4.
- E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 1991.
- J. Obrębski, *Problem etniczny Polesia*, „Sprawy Narodowościowe” 1936, nr 1-2.
- E. Ogrodzka-Mazur, *Świadomość językowa i komunikacyjna jednostki w sytuacji pogranicza kulturowego*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2.
- E. Ogrodzka-Mazur, *Dziecko i regionalizm*, „Życie Szkoły” 2004, nr 4.
- S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984.

- F. Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996.
- R. M. Paige, *Intercultural education and training for the 21st century: Global issues and challenges*, "Journal of Intercultural Communication" 2003, Vol. 6.
- S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
- A. Pałubicka, *Kultura symboliczna*, [w:] *Słownik etnologiczny*, Z. Staszczak (red.), PWN, Warszawa – Poznań 1989.
- J. Parfieniuk, *Strategie budowania tożsamości w grupach mniejszościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kregu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1995.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004.
- A. Patek, *Polacy w Rosji i ZSRR*, [w:] *Polonia w Europie*, B. Szydłowska-Cegłowa (red.), PAN Zakład Badań Narodowościowych, Poznań 1992.
- A. Patek, *Polska diaspora w Republice Rosji i Wspólnocie Niepodległych Państw*, [w:] *Polska diaspora*, A. Walaszek (red.), Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.
- P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003
- K. Piątkowski, *Semiotyczne badania nad kulturą w etnologii. Studium metodologiczne*, UMK, Toruń 1993
- O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2000.
- A. Piotrowski, *Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3.
- L. Podlach, *U progu Ojczyzny*, Podlaski Oddział Stowarzyszenia Wspólnota Polska, Białystok 2006.
- M. Porębski, *Polskość jako sytuacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- L. Porcher, *Glanz und Elend des Interkulturellen?* [in:] *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*, M. Hohmann, H. H. Reich (hsrg.) Waxmann Wissenschaft, Munster/New York 1989.
- Etniczność a religia*, A. Posern-Zieliński (red.), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.
- F. Quellet, *L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, Editions L'Harmattan, Paris 1991.
- W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich Francji i Hiszpanii wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Trans Humana, Białystok 1999.
- A. Randviir, *Sociosemiotic perspectives on studying culture and society*, "Sign System Studies" 2001, No 2.
- H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005.
- P. Rietbergen, *Europa. Dzieje kultury*, Książka i Wiedza, Warszawa 2001.
- G. Rąkowski, *Ilustrowany przewodnik po zabytkach kultury na Białorusi*, Burchardt Edition, Warszawa 1997.
- C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu. Implikacje pedagogiczno-religijne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.
- T. Rostkowska, *Niektóre uwarunkowania transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, nr 1.
- H. Rusek, *Religia a tożsamość pogranicza*, [w:] *Otázky narodni identity, determinanty a subjektívni vnímaní v podmínkach súčasne multietnicke spoločnosti, Slezky ustav Slezskeho ze-*

- mskeho muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2001.
- A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995.
- A. Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1995.
- Polacy na pograniczu w perspektywie porównawczej*, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 1999.
- A. Sadowski, M. Czerniawska, *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Trans Humana, Białystok 1999.
- Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- H. Samsonowicz, *Członek rodziny czy niechciane dziecko? Wartości wnoszone do dziedzictwa europejskiego przez kraje Europy Środkowej*, [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa*, J. Purchla (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- T. Sawicka, *Repatriacja ludności polskiej ze Związku Radzieckiego. Ustawa z dnia 6 lipca 1945 roku i opcja*, „Sybirak” 1990, nr 1(4).
- D. Schnapper, *La Communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris 1994.
- M. Szczerbiński, T. Wolsza, *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość Polaków na wschodzie. Konferencja Naukowa 8-9 maja 2001 r. w Gorzowie Wielkopolskim*, Światowa Rada Badań nad Polonią, Gorzów Wielkopolski 2001.
- M. H. Segall, P. R. Dasen, J. W. Berry, Y. H. Portinga, *Human behavior in global perspective*, Pergamon Press, Elmsford 1990.
- J. Siedlecki, *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939-1986*, Gryf Publication, Londyn 1987.
- A. Siemionow, *Nasze początki*, [w:] *Jak Feniks z popiołów. Polacy na Ziemi Lidzkiej w latach 1987-1997*, A. Kolyszko (red.), Towarzystwo Kultury Polskiej Ziemi Lidzkiej, Lida 1997.
- Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki, (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2003.
- Problemy świadomości narodowej ludności polskiej na Białorusi*, E. Skrobocki, (red.), Związek Polaków na Białorusi, Grodno 2004.
- C. E. Sleeter, C. A. Grant, *An analysis of multicultural education in the United States*, „Harvard Educational Review” 1987, No 4.
- A. Smith, *National identity*, Penguin Books, London 1991.
- J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990.
- J. J. Smolicz, *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 1.
- J. J. Smolicz, *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kultury w społeczeństwach wieloetnicznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- E. Smułkowa, *Inna polskość*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie*, A. Kuczyński, M. Michalska, (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004.
- M. Sobecki, *Dylematy tożsamości w sytuacji intensywnej dyfuzji kultur – na przykładzie mniejszości polskiej na Białorusi*, [w:] *Národnostni menšiny na přelomu tisíciletí, Slezky ustav Slezského zemskeho muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2002.
- M. Sobecki, *Dwojaki kontekst znaczenia w edukacji. Perspektywa interakcjonistyczna*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2000.

- M. Sobecki, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie interakcjonistycznej*, [w:] J. Gajda (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Trans Humana, Białystok 1997.
- M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- M. Sobecki, *Poczucie tożsamości narodowej absolwentów szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Cieszyn – Warszawa 2005.
- M. Sobecki, *Poczucie tożsamości narodowej uczniów liceów ogólnokształcących z białoruskim i litewskim językiem nauczania*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995.
- M. Sobecki, *Postawy młodzieży polskiej na Białorusi wobec odmienności rasowej, religijnej i narodowej*, „Edukacja” 2000, nr 4.
- M. Sobecki, *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (red.), WBP w Krakowie, Kraków 2004.
- M. Sobecki, *Tolerancja jako wartość w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kultura – Wartości – Kształcenie – wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, J. Gajda, J. Izdebska (red.), WSSM Suwałki, Suwałki 2004.
- S. Srebrny, *Teatr grecki i polski*, PWN, Warszawa 1984.
- Pamięć Grodna 1919-1939. Informator*, A. Stawarz (red.), Muzeum Niepodległości w Warszawie, Warszawa 1999.
- Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (red.), PWN, Warszawa 2000.
- J. Strączuk, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności (pogranicze polsko-litewsko-białoruskie)*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999.
- J. Suchodolska, *Dziedzictwo kulturowe regionu a kwestia poczucia odrębności narodowej: szkic do problematyki świadomości młodzieży na pograniczu*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2.
- B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Innowacja, Warszawa 1993.
- J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 1981.
- M. Szczepański, *Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena*, „Gazeta Uniwersytecka” Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 2005, nr 1.
- M. Szczepański, *Na peryferiach systemu światowego? Socjologiczna refleksja wokół miejsca pogranicza kulturowego w układzie globalnym*, [w:] *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2001.
- A. Szerłaż, *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Impuls, Kraków 2001.
- W. Szewczak, *10 lat Macierzy*, „Słowo Ojczyście” 2006, nr 8.
- T. Szkołut, *Tożsamość jednostki a kulturowy „horyzont znaczenia”*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS, Lublin 1999.
- T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2004.
- A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- R. Szwed, *Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości*, „Studia Socjologiczne” 1999, nr 3.

- Z. Szybieka, *Historia Białorusi*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2002.
- A. Szyfer, *Ludzie pogranicza. Kulturowe uwarunkowania osobowości*, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2005.
- M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana Białystok 1995.
- M. Szymański, *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy*, „Dziecko i Edukacja” *Materiały Programu Wspólnoty Europejskiej Tempus – REDESIGN*, zeszyt 2, Warszawa 1993.
- Formirovani multikulturni společnosti v podmínkách ČR a v zemích Střední Evropy, Slezky ustav Slezského zemského muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2000.
- Otázky národní identity, determinanty a subjektivní vnímání v podmínkách současné multietnické společnosti, Slezky ustav Slezského zemského muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2001.
- Národnostní menšiny na přelomu tisíciletí, Slezky ustav Slezského zemského muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropském infomačním středisku UK v Praze*, O. Šrajerova (red.), Praha – Opava 2002.
- D. Tarasiuk, *Kultura i świadomość narodowa Polaków na Białorusi na początku XX stulecia*, [w:] *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność*, A. Kuczyński, M. Michalska (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2004.
- C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa 2001.
- C. Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, [in:] *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1993.
- W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- W. Tulasiewicz, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobeci (red.), Trans Humana, Białystok 1999.
- V. W. Turner, *Badania nad symbolami*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003.
- M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), Warszawa – Poznań 1984.
- Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
- B. Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995.
- Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998.
- P. Weinreich, *The operationalisation of ethnic identity*, [in:] *Ethnic Psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners*, J. W. Berry, R. C. Annis (eds.), Swets Zeitlinger, Amsterdam/Lisse 1988.
- P. Weinreich, *Variation in ethnic identity, Identity Structure Analysis*, [in:] *New Identities in Europe: Immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*, K. Liebkind (ed.), Gower, London 1989.

- A. Wierciński, *Antropologiczna koncepcja procesu symbolizacji*, [w:] *O komunikacyjnej funkcji przedstawień symbolicznych*, T. Kostyrko (red.), Instytut Kultury, Warszawa 1985
- A. Wierciński, *Na pograniczu kultur*, [w:] *Inni to także my*, B. Weigl (red.), GWP, Gdańsk 1998.
- A. Wierzbowska-Miazga, *Wybór dokumentów prawnych dotyczących mniejszości narodowych. Polacy na Białorusi*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa 2001.
- Z. J. Winnicki, *Współczesna doktryna i historiografia białoruska (po roku 1989) wobec Polski i polskości*, Instytut Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydawnictwo Arboretum, Wrocław 2003.
- L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), UMK, Toruń 1995.
- L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, UMK, Toruń 1997.
- L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej. (Dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), UMK, Toruń 1990.
- L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1991.
- I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000.
- I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), UMCS, Lublin 1998
- A. L. Zachariasz, *Kultura. Jej status i poznanie*, UMCS, Lublin 1999.
- E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*, Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.
- M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, PWN, Warszawa 1981.
- M. Zybura, *Niemcy w Polsce*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004.
- W. Żelazny, *Etniczność. Ład – Konflikt – Sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- J. Żmudzki, *Vaterland i Heimat w nowej rzeczywistości niemieckiej*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, J. Bartmiński (red.), UMCS, Lublin 1993.

Wybrane – z cytowanych w pracy – teksty źródłowe pochodzące z organu Związku Polaków na Białorusi „Głos znad Niemna”

- A. Bezzubow, *Kultura polska na Polesiu*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 42.
- A. Bezzubow, *Nasza polityka ma być poza polityką*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 11.
- H. Bohdan, *Szkoła czułych serc*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 25.
- A. Borys, *Widoczne osiągnięcia Polskiej Szkoły Społecznej im. T. Rejtana w Baranowiczach*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 22.
- A. Dubikowski, *Abyśmy byli razem – rozmowa z prezesem Rady Naczelnej ZPB Konstantym Tarasewiczem*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.
- A. Dubikowski, *Nie traćcie zapału. Rozmowa z Anżeliką Orechwo, dyrektorem Polskiej Szkoły Społecznej przy ZPB*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 41.
- M. Ejsmont, *Dbajmy o mowę ojczystą*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 34.
- R. Gulecka, *Centrum edukacji polskiej dla dzieci*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 3.
- F. Ignatowicz, *Pierwszy ekolog grodzieński*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 51.

- R. Karaczun, *Znajdziemy czas dla wszystkich. Placówki oświatowe w rejonie wołkowyskim*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 51.
- O. Karpuk, *Wspólna sprawa*, „Głos znad Niemna” 2003, nr 50.
- O. Karpuk, *Święto młodzieży zrzeszonej w TMP*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 21.
- M. Kisielowa, *Nasza pamięć, nasza дума*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 45.
- I. Kulikowska, *Malarstwo to nie wszystko*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 14.
- I. Kulikowska, *Kultura wyodrębnia nas jako naród*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 17.
- I. Kulikowska, *Odrodzić naukę języka polskiego*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.
- I. Kulikowska, *Polskie słowo na deskach teatralnych*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 23.
- R. Kuniewicz, *Pamięć o sławnym ziomku*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 52.
- K. Rogalska, *Oni byli pierwsi*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 7.
- F. Rozwadowski, *Poetka i patriotka*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 27.
- A. Samiec, *To nas łączy. Wywiad z prof. dr hab. Iwoną Kabzińską*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 45.
- K. Starowojtowa, *Światło Domu Polskiego*, „Głos znad Niemna” 2003 nr 24.
- K. Tracki, *Upadek kariery podskarbiego*, „Głos znad Niemna” 2003 nr 31.
- A. Usowicz, *Poloneza czas zacząć – wywiad z Eugeniuszem Kołodzinem reżyserem kabaretu „Polonez”*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 2.
- A. Usowicz, *Rzeczywistość urojona*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 20.
- T. Wołk-Jankowski, J. Madeja, A. Tichomirow, *Udowodniłem, że jestem Polakiem*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 4.
- L. Watróbski, *Polacy mają duże perspektywy rozwojowe*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 13.
- T. Zaleska, *Blask gwiazd. Sukces teatru amatorskiego z Wołpy*, „Głos znad Niemna” 2005, nr 3.
- T. Zaleska, *Muza Nałkowskiej, rozmowa z Swietlaną Musijenko – kierownikiem Katedry Filologii Polskiej na Uniwersytecie Grodzieńskim*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 20.
- T. Zalewska, *Serce topiące metal. Jubileusz Henryka Januszkiewicza*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 3.
- T. Zaleska, *Gorączka egzaminacyjna. Grodzieńska rekrutacja na studia w Polsce*, „Głos znad Niemna” 2004, nr 20.

Summary

Symbolic Culture and Identity. A Study of the Cultural Identity of Poles in the Grodno Region from the Perspective of Intercultural Education

The book deals with cultural identity as approached from a pedagogical perspective. The subject of the research presented is that of the identity of Poles living in the north-east of Belarus. The starting point is one of the main assumptions of intercultural education, namely that in order to be open to cultural differences one has to internalize one's own culture, that is, the culture of the reference group (groups) in question. The working assumption was that individuals will benefit from the interaction with those who are culturally different, when apart from identifying with their own group, they also find support in the culture generated by it. Another important aspect considered in the present study regarding identity is its multidimensionality. The theoretical base of the research undertaken was that of the socio-cultural conception of identity and the semiotic theory of communication, as seen in the context of one of the youngest sub-disciplines in pedagogy – intercultural education.

The approach proposed here offers new ways of diagnosing the feeling of belonging to cultural groups. It takes into account the four basic dimensions of cultural identification characteristic of the inhabitants of Central-Eastern Europe: Identifying oneself with a nation, with Europe, a religion and a region. As a result of the combined treatment of the aforementioned self-descriptions, various identification profiles were isolated.

The sphere of intercultural competencies within the domain of national culture was analyzed by ascertaining the interactive significance of previously isolated criterial symbols from the domain of aesthetic and literary culture. The recognizability of these symbols and their interactive significance was determined as well. An important aspect of the analysis carried out here was a description concerning the functioning of the previously isolated criterial cultural symbols in the minds of the representatives of three generations of Poles living in Belarus – children, parents and grandparents. As a result, three types of cultural transmission in families were obtained: The classical type, based on the reproduction of culture; the type of reverse socialization, in which

the generation of children influence the way the culture of a group is revitalized; and the pragmatic reactivation type, in which a return to the culture of one's ancestors is clearly of instrumental nature. Among the factors shaping the cultural identity of the inhabitants of this frontier region, the following were recognized as the most important: relations within the family, ethnic and religious homogeneity of families, and the language of communication.

The book concludes with a section devoted to the pedagogical practice directed towards revitalizing Polish culture in the north-east of Belarus. Several postulates addressed towards animators of culture and education were also formulated. Finally, and perhaps most importantly, the work points out the need of taking into account the multidimensional character of identity, as well as the social, political and cultural processes that social life directly depends upon.

Translated by Urszula Chybowska

Краткое изложение

Символическая культура а тождественность. Культурная тождественность поляков гродненщины с перспективы межкультурной педагогики

Книга касается культурной тождественности, рассматриваемой в плане педагогической перспективы. Предметом представляемых в книге исследований является тождественность поляков, проживающих на территории северо-восточной части Беларуси. Исходным пунктом является одно из главных оснований межкультурного образования и воспитания заключающееся в том, что открытость на других в культурном отношении людей требует интернализации собственной культуры, то есть культуры соответственной группы (групп). В работе был принят подход, что единицы только тогда используют взаимное воздействие на других в культурном отношении, когда не только отождествляются с собственной группой, но также находят поддержку в созданной группой культуре. Другим важным аспектом, которому уделяется внимание в исследовании тождественности является её многогранность. Теоретическую базу проводимых исследований составляет социально-культурная концепция тождественности, а также семиотическая теория коммуникации в контексте одной из самых молодых педагогических субдисциплин – межкультурного образования и воспитания.

В работе предлагается новый подход к диагнозу чувства принадлежности к культурным группам. Учитываются во внимание четыре основных измерения культурной тождественности, характерные для жителей среднеевропейских стран: отождествление с нацией, с Европой, с вероисповеданием и с регионом. Эффектом общего подхода к таким самописаниям является выделение тождественных профилей.

Сфера культурных компетенций в области национальной культуры подвергалась анализу с помощью определения значения взаимного воздействия друг на друга выделенных ранее символов критерий из области эстетично-литературной культуры. Определялось распознавание этих символов, а также значение их взаимного воздействия друг на друга. Важным аспектом принятого подхода было описание функционирования выделенных ранее символов культурных

критериев в сознании представителей трёх поколений поляков, проживающих в Беларуси – детей, родителей, дедушек и бабушек. В результате получились три типа культурной трансмиссии в семьях. Классический тип основан на репродукции (воспроизведении) культуры, тип отвёрнутой социализации, в котором поколение детей придаёт тон восстановлению жизненности, животворности культуры группы, а также тип прагматической реактивации, в котором обращение к культуре предков имеет решительно инструментальный характер. Среди самых важных факторов, формирующих культурную тождественность жителей пограничной полосы находятся: отношения внутри семьи, этническая и вероисповедная гомогенизация семей, а также язык общения.

Книгу заканчивает часть посвящённая педагогической практике, помогающей восстановлению животворности польской культуры на территории северо-восточной части Беларуси. Излагаются также постулаты, адресованные деятелям в области культуры, образования и воспитания. Обращается внимание на необходимость учитывания многогранного характера тождественности, а также общественных, политических и культурных процессов, от которых непосредственно зависит общественная жизнь.

Перевод Danuta Kosior

Aneksy

Lista wsi i przysiółków rejonu grodzieńskiego, z których pochodzili badani studenci, ich rodzice lub dziadkowie:

Białe Błota, Bruzgi, Chrustowo, Dudzicze, Ejsmonty Wielkie, Ginowicze, Gniezno, Grandzicze, Hołynka, Hoża, Indura, Jeziora, Kołataj, Kopciówka, Kozłowice, Klasówka, Makarowce, Małachowicze, Małyszczynna, Mickiewicze, Nowosiółki, Nowy Dwór, Obuchowicze, Odelsk, Pierwomajsk, Poczobuty, Porozowo, Porzecze, Przywałka, Roś, Sonicze, Sopoćkinie, Stara Dębowa, Strugnica, Wasilewicze, Wasiliszki, Wołpa, Zabłóć, Żołądek, Żukiewicze

Test kompetencji kulturowych z zakresie kultury polskiej

Uniwersytet w Białymstoku
Zakład Edukacji Międzykulturowej

Szanowna Pani, Szanowny Panie

Uniwersytet w Białymstoku we współpracy z Uniwersytetem Państwowym w Grodnie prowadzą badania dotyczące tożsamości kulturowej osób, które mieszkają na Grodzieńszczyźnie i czują się Polakami. Prosimy Panią/Pana o rzetelny udział w badaniu, co niewątpliwie w największym stopniu zadecyduje o jego efektach. Zapewniamy, że wyniki badań nie będą nikomu udostępniane i zostaną wykorzystane jedynie w celach naukowych.

Z góry serdecznie dziękujemy

lp	Pytanie	Odpowiedzi	kod
1	Proszę wskazać tytuły książek, które kojarzą się Pani/Panu z polsnością.		
2	Jakie obrazy albo zabytki kultury – Pani/Pana zdaniem – zna każdy Polak?		
3	Jakie piosenki, pieśni lub utwory muzyki poważnej najbardziej kojarzą się Panu/Pani z kulturą polską?		
4	Z jakich postaci historycznych Pani/Pana zdaniem wszyscy Polacy mogą być szczególnie dumni?		

Poniżej zamieszczono szereg nazwisk, dzieł, dat i innych elementów związanych z polską tradycją i kulturą. Prosimy o krótkie skojarzenia (jedno lub kilka słów), związane z wymienionymi nazwiskami, dziełami, datami itd. Pamiętajmy, że najważniejsze jest to, co przychodzi nam na myśl w pierwszej chwili. Jeżeli nie znajdujemy żadnego skojarzenia, to przechodzimy dalej.

Z czym się Pani/Panu kojarzą niżej wymienione nazwiska?

lp	symbole	skojarzenia	kod
5	Józef Chełmoński		
6	Sylwester Chęciński		
7	Aleksander Fredro		
8	Witold Gombrowicz		
9	Janusz Gajos		
10	Adam Hanuszkiewicz		

11	Jerzy Hoffman		
12	Tadeusz Kantor		
13	Jan Kochanowski		
14	Krzysztof Krawczyk		
15	Bogusław Linda		
16	Jacek Malczewski		
17	Jan Matejko		
18	Czesław Miłosz		
19	Adam Mickiewicz		
20	Stanisław Mikulski		
21	Stanisław Moniuszko		
22	Sławomir Mrożek		
23	Michał Kleofas Ogiński		
24	Eliza Orzeszkowa		
25	Krzysztof Penderecki		
26	Bolesław Prus		
27	Maryla Rodowicz		
28	Henryk Sienkiewicz		
29	Wisława Szymborska		
30	Julian Tuwim		
31	Andrzej Wajda		
32	Tomasz Zan		

2. 2. Z czym kojarzą się Pani/Panu niżej wymienione tytuły?

lp	symbole	skojarzenia	kod
33	Bociany		
34	Bogurodzica		
35	Bitwa pod Grunwaldem		
36	Chłopi		
37	Człowiek z żelaza		
38	Dziady		
39	Hołd pruski		
40	Lokomotywa		
41	Ogniem i mieczem		
42	O mój rozmarynie		
43	Pan Tadeusz		
44	Powrót taty		
45	Quo vadis		
46	Nad Niemnem		
47	Sami swoi		
48	Straszny dwór		
49	Tango		
50	Wesele		
51	Zemsta		

Z czym kojarzą się Pani/Panu niżej wymienione postacie?

lp	symbole	skojarzenia	kod
52	Stefan Batory		
53	Anzelm Bohatyrowicz		
54	Bolesław Chrobry		
55	Kargul i Pawlak		
56	Andrzej Kmicic		
57	Tadeusz Kościuszko		
58	Paweł i Gawęł		
59	Józef Piłsudski		
60	Barbara Radziwiłłówna		
61	Władysław Sikorski		
62	Jacek Soplica		
63	Antoni Tyzenhauz		
64	Karol Wojtyła		

Z czym kojarzą się Pani/Panu niżej wymienione nazwy?

lp	symbole	skojarzenia	kod
65	Andrzejki		
66	Bohatyrowicze		
67	Boże Ciało		
68	Czerwone gitary		
69	Jasna Góra		
70	Marzanna		
71	Monte Cassino		
72	Oplątek		
73	Ostra Brama		
74	Popielec		
75	Prima Aprilis		
76	Śmigus-Dyngus		
77	Święcone		
78	Wawel		
79	Wigilia		
80	Zaduszki		

Z czym kojarzą się Pani/Panu niżej wymienione daty?

lp	symbole	skojarzenia	kod
81	1 kwietnia		
82	3 maja		
83	1 września		
84	17 września		
85	24 grudnia		
86	966 rok		

87	1410 rok		
88	1569 rok		
89	1795 rok		
90	1918 rok		
91	1921 rok		

Proszę dokończyć rozpoczęte zdania

lp	symbole	kod
92	Boże coś Polskę	
93	Bóg się rodzi	
94	Czym skorupka za młodu nasiąknie	
95	Gdy się Chrystus rodzi	
96	Gdzie dwóch się bije	
97	Gdzie kucharek sześć	
98	Jak Kuba Bogu	
99	Kto rano wstaje	
100	Kto się lubi	
101	Kto się w opiekę poda Panu swemu	
102	Kto ty jesteś?	
103	Litwo, ojczyzno moja	
104	Nie rzucim ziemi	
105	O mój rozmarynie	
106	Paweł i Gawęł	
107	Pójdźcie o dziatki	
108	Rozkwitały pąki białych róż	
109	Święta miłości	
110	Wszystkie nasze codzienne sprawy	
111	Wśród nocnej ciszy	
112	Za Niemen, hen	
113	Zachodźże słoneczko	
114	Zapomniał wół	

Ponieważ, niektórych z Państwa chcielibyśmy zaprosić do drugiej części badań w związku z tym prosimy o wpisanie hasła, które w razie potrzeby pozwoli nam z Panią/Panem się skomunikować.

Prosimy o zastosowanie tego samego hasła także w drugim arkuszu.

Hasło

Dziękujemy

Kwestionariusz ankiety: Tożsamość kulturowa Polaków na Grodzieńszczyźnie

Szanowna Pani/ Szanowny Panie

Prosimy o wnikliwe i rzetelne wypełnienie niniejszego kwestionariusza. Dane w nim zawarte zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

Z góry serdecznie dziękujemy

lp	W jakim stopniu czuje się Pan(i):	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	kod
1	obywatelem świata						
2	Europejczykiem						
3	Polakiem						
4	Białorusinem						
5	mieszkańcem swojej miejscowości						
6	mieszkańcem swego regionu						
7	katolikiem						
8	prawosławnym						
uwaga: proszę zaznaczyć krzyżkiem (X) odpowiedź w k a d y m wierszu							
9	W jakich sytuacjach najbardziej czuje się Pan(i) Polakiem?						
10	Proszę wymienić trzy wydarzenia z Pani/Pana życia, które miały największe znaczenie w Pani/Pana samookreśleniu narodowym	1)	2)		3)		
11	Proszę krótko opisać jakis ważny moment związany z odczuwaniem przez Panią/Pana polskości						
12	W jakiej sytuacji Pan(i) uświadomił(a) sobie po raz pierwszy swój związek z polskością?						
	W jakim stopniu dla Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie ważne są wymienione niżej kwestie?	zupełnie nieważne	raczej nieważne	nie mam zdania	raczej ważne	bardzo ważne	
13	wiedza o przeszłości swojej rodziny						
14	dobre stosunki z Białorusinami						
15	dbałość o sytuację materialną rodziny						
16	zachowywanie tradycji świątecznych						
17	uczestniczenie w uroczystościach organizowanych przez Polaków						
18	możliwość częstych wyjazdów do Polski						
19	wiedza o historii tej części Europy						

47	częste wyjazdy do Polski									
48	inne (jakie?									
	Czy mieszkał(a) Pan(i) razem z dziadkami?	tak	ile lat?							
49	- ze strony mamy									
50	- ze strony taty									
	W jakiej miejscowości mieszkają (mieszkali) Pani/Pana dziadkowie?	nazwa miejscowości		ile kilometrów od Grodna						
51	- ze strony mamy									
52	- ze strony taty									
	Jak często przebywał(a) Pan(i) u dziadków, w latach szkolnych?	mieszkałam(em) z nimi	podczas każdych ferii	tylko podczas wakacji	tylko podczas świąt	bardzo rzadko lub nigdy				
53	- ze strony mamy									
54	- ze strony taty									
	Czy zna Pan(i) nazwiska panińskie swoich babć?	tak	nie							
55	- ze strony mamy									
56	- ze strony taty									
57	Co zawdzięcza Pan(i) swoim dziadkom?									
58	Czy Pani/Pana przodkowie byli szlachcicami?	nie, nikt z nich nie był szlachcicem	nie wiem, nigdy mnie to nie interesowało, ale chcę wiedzieć	nie wiem i nie interesuje mnie to	tak	jeżeli, to kto był szlachcicem?				

	W jakim języku i jak często Pan(i) rozmawia?	nigdy	rzadko	często	zawsze	
59	a) z rodzicami					
	- po polsku					
60	- po białorusku					
61	- gwarą (po swojemu, trasianka)					
62	- po rosyjsku					
	b) z rodzeństwem					
63	- po polsku	nigdy	rzadko	często	zawsze	
64	- po białorusku					
65	- gwarą (po swojemu, trasianka)					
66	- po rosyjsku					
	W jakim języku i jak często Pan(i) rozmawia?					kod
67	c) z dziadkami	nigdy	rzadko	często	zawsze	
68	- po polsku					
69	- po białorusku					
70	- gwarą (po swojemu, trasianka)					
71	- po rosyjsku					
72	Ile książek w języku polskim znajduje się w Pani/Pana domu?	nie ma w ogóle	od 1 do 10	od 11 do 50	więcej niż 50	
73	Proszę wymienić tytuły ulubionych polskich książek z domowej biblioteki					
74	Jak często ogląda Pan(i) polskojęzyczne kanały telewizyjne?	nigdy	bardzo rzadko rzadko	często	bardzo często	codziennie
75	Jeżeli przynajmniej czasami ogląda Pan(i) polską telewizję to jakie audycje TV ogląda Pan(i) najchętniej?					
76	Jak często słucha Pan(i) polsko-języcznych programów radiowych?	nigdy	bardzo rzadko rzadko	często	bardzo często	codziennie

77	Jeżeli przynajmniej czasami słucha Pan(i) polskich stacji radiowych, to jakich audycji słucha Pan(i) najchętniej?										
78	Jakie zna Pan(i) polskie organizacje działające na Białorusi?										
79	Do której z nich Pan(i) należy?										
80	Jak często uczestniczy Pan(i) w uroczystościach i imprezach inicjowanych przez organizacje polskie istniejące na Białorusi?			bardzo rzadko	sporadycznie	często	zawsze kiedy tylko mogą				
81	Czy brał(a) Pan(i) czynny udział w pracach zespołów artystycznych kulturywujących polskie tradycje?			Jeżeli tak to jakie to były zespoły?							
	nigdy	bardzo rzadko		nie							
82	Czy chciał(a)by Pan(i) aby Pani/Pana dzieci uczęszczały do szkoły, w której uczy się po polsku?			raczej nie		nie mam zdania		raczej tak			
	zdecydowanie nie							zdecydowanie tak			
83	Czy studia na polskim Uniwersytecie / wpłynęły na Pani/Pana poczucie tożsamości narodowej?			raczej nie		nie mam zdania		raczej tak			
	zdecydowanie nie							zdecydowanie tak			
84	Co zadcycdowało o podjęciu przez Panią/Pana studiów na polskim uniwersytecie?										
85	Ile razy był(a) Pan(i) w Polsce?										
86	Jaki był charakter wyjazdów do Polski?			biznes		odwiedziny rodziny		nauka		inny (jaki)?	
	wycieczka										
87	Czy chciał(a)by Pan(i) zamieszkać na stałe w Polsce?			raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie			
	zdecydowanie tak							zdecydowanie nie			
METRYCZKA											
88	Płeć			.....		kobieta		.....		
89	Wiek			.....		.....		.....
90	Miejsce zamieszkania			.....		.....		.....
91	Wykształcenie			.....		.....		.....

92	Narodowość rodziców	matki		
93		ojca		
94	Narodowość dziadków ze strony matki	babci		
95		dziadka		
96	Narodowość dziadków ze strony ojca	babci		
97		dziadka		
98	Wyznanie rodziców	matki		
99		ojca		
100	Wyznanie dziadków ze strony matki	babci		
101		dziadka		
102	Narodowość dziadków ze strony ojca	babci		
103		dziadka		

Hasło

Załącznik nr 4

Dyspozycje do wywiadu z wytypowanymi studentami i ich rodzinami (rodzicami i dziadkami)

	Segment I – Wprowadzenie	
1	Podziękowanie za wyrażoną zgodę na wywiad	
2	Wyjaśnienie celu badań	
3	Prośba o zgodę na nagrywanie wywiadu	
	Segment II – Historia rodziny	
4	Gdzie się urodzili?	Dziadkowie ze strony matki
5	Jakiej byli narodowości?	
6	Jakiego byli wyznania?	
7	Czy uczęszczali do polskiej szkoły?	
8	Co opowiadali o swoich przeżyciach związanych z polskością?	
9	Czy śpiewali wnukom piosenki, mówili wiersze?	
10	Jeżeli tak, to jakie?	
11	Co im Pan(i) zawdzięcza?	
12	Gdzie się urodzili?	
13	Jakiej byli narodowości?		Dziadkowie ze strony ojca
14	Jakiego byli wyznania?	
15	Czy uczęszczali do polskiej szkoły?	
16	Co opowiadali o swoich przeżyciach związanych z polskością?	
17	Czy śpiewali wnukom piosenki, mówili wiersze?	
18	Jeżeli tak, to jakie?	
19	Co im Pan(i) zawdzięcza?	
20	Gdzie się urodzili?	Rodzice
21	Jakiej byli narodowości?	
22	Jakiego byli wyznania?	
23	Czy uczęszczali do polskiej szkoły? Ile lat? Kto?	
24	Co opowiadali o swoich przeżyciach związanych z polskością?	
25	Co opowiadali o historii swojej rodziny?	
26	Czy śpiewali wnukom piosenki, mówili wiersze?	
27	– Jeżeli tak, to jakie?	
28	W jakich sytuacjach rodzice lub dziadkowie opowiadali o przeszłości tej ziemi lub swoich rodzin?	
29	Dlaczego rodzina nie wyjechała po wojnie do Polski?	
	Jakim językiem rozmawiał(a) Pan(i) w domu?	Język
30	– z rodzicami	
31	– z dziadkami	
32	W jaki sposób uczono języka polskiego w domu?	
33	Komu w domu najbardziej zależało na zachowaniu języka?	
34	Czy uczył(a) się Pan(i) języka polskiego poza domem?	
	-szkoła, zajęcia fakultatywne, zajęcia pozaszkolne	
35	Na ile język polski jest dziś użyteczny na Białorusi?	
	- w jakich sytuacjach się go używa?	

36	Czy należy Pan(i) do polskiej organizacji?	Organizacje
37	- jakiej?	
38	- jak trafił(a) Pan(i) do niej?	
39	- jak Pan(i) ocenia jej działalność?	
40	- w jaki sposób organizacja propaguje polską kulturę?	
41	- czy pamięta Pan(i) jakąś konkretną imprezę kulturalną?	
42	- jaką	
43	- czemu była poświęcona?	
44	Jaka impreza organizowana w środowisku polskim najbardziej utkwiła w Pani/Pana pamięci?	
Segment III – Poczucie tożsamości		
45	W jakiej sytuacji po raz pierwszy poczuł(a) się Pan(i) Polakiem?	Identyfikacja
46	- Kiedy i gdzie to było?	
47	- Co wtedy Pan(i) czuł(a)?	
48	Jakie były inne ważne wydarzenia związane z samookreśleniem narodowym?	Osoby znaczące
49	Jaki wpływ na Pani/Pana samookreślenie mieli dziadkowie?	
50	W jaki sposób rodzice kształtowali Pani/Pana samookreślenie?	
51	W jaki sposób pobyty w Polsce wpływały na Pani/Pana samookreślenie?	
52	Komu w największym stopniu zawdzięcza Pan(i) swoje samookreślenie narodowe?	Kryteria
53	Kto Pani/Pana zdaniem jest prawdziwym Polakiem na Białorusi? Co powinno charakteryzować taką osobę?	
54	Jakie znaczenie ma nadawanie imion w polskich rodzinach?	
55	- co zwykle decyduje o nadaniu imienia?	
56	Jakie tradycje, zwyczaje łączy Pan(i) z polskością?	
57	Czy zauważa Pan(i) zmiany w tych tradycjach?	
58	Jakie znaczenie ma dla Pani/Pana to, że mieszka Pan(i) na Grodzieńszczyźnie?	
59	Czy chciał(a)by Pan(i) zamieszkać gdzie indziej? Gdzie?	
Segment IV – Kompetencje w zakresie kultury polskiej		
60	W jakiej sytuacji po raz pierwszy spotkał(a) się Pan(i) z polską literaturą?	literatura
61	Jakie to były książki? Jakie tytuły? Jacy autorzy?	
62	Jacy pisarze, poeci i jakie książki kojarzą się Pani/Panu z polskością? Dlaczego?	
63	Czy zna Pan(i) jakieś polskie wiersze?	
64	- jakie? - w jakich okolicznościach Pan(i) je poznał(a)?	
65	W jakiej sytuacji spotkał(a) się Pan(i) z twórczością Adama Mickiewicza?	
66	- jakie to były utwory?	

67	Jaka muzyka kojarzy się Pani/Panu z polskością?	muzyka
68	Czy znane są Pani/Panu nazwiska jakichś polskich kompozytorów?	
69	– dlaczego te nazwiska utkwiły w Pani/Pana pamięci?	
70	– czy zna Pan(i) jakieś utwory tych kompozytorów?	
71	Czy słucha Pan(i) polskiej muzyki?	
72	– jaka to jest muzyka? jaki rodzaj? jacy wykonawcy?	
73	Jak często i w jakich sytuacjach śpiewa Pan(i) polskie piosenki?	
74	Jakie są to piosenki? – rodzaj – tytuły	
75	W jakiej sytuacji nauczył(a) się Pan(i) tych piosenek?	
76	Czy spotkał(a) się Pan(i) z muzyką Stanisława Moniuszki?	
77	– w jakich okolicznościach? – jakie utwory?	
74	Jakie obrazy i jacy malarze kojarzą się Pani/Panu z polskością?	malarstwo, architektura
75	W jakich sytuacjach spotykał(a) się Pan(i) z polskim malarstwem?	
76	Jakie zabytki architektury uważa Pan(i) za typowo polskie?	
77	– w jakich okolicznościach Pan(i) je poznał(a)?	
78	– dlaczego uważa je Pan(i) za typowe dla polskiej kultury?	
79	Czy znane jest Pani/Panu nazwisko Jana Matejki?	
80	– jakie obrazy Matejki pozostały w Pani/Pana pamięci?	
81	– w jakich okolicznościach Pan(i) je poznał(a)?	
82	Czy interesuje, bądź interesował(a) się Pan(i) historią Polski?	historia
83	– w jakich okolicznościach rozpoczęło się zainteresowanie?	
84	– czy były z tym związane jakieś konkretne osoby, bądź wydarzenia?	
85	Czy znane są Pani/Panu jakieś ważne wydarzenia, albo postacie związane z Grodnem i Grodzieńszczyzną?	
86	– jakie to są postacie lub wydarzenia?	
87	– w jakich okolicznościach Pan(i) je poznał(a)?	
88	Z czym kojarzą się Pani/Panu nazwiska Józefa Piłsudskiego i Karola Wojtyły?	
89	Z czym wiąże Pan(i) daty: rok 966 oraz 17 września	
Segment V – tradycje		
90	Jakie tradycje uważa Pan(i) za najważniejsze?	
91	Jak przebiegają Święta Bożena Narodzenia w Pani/Pana domu?	
92	– jakie tradycje wiążą się z Wigilią?	
93	Jak przebiegały Święta Bożego Narodzenia u Pani/Pana rodziców i dziadków?	
94	Czy zauważa Pan(i) różnice w obchodzeniu Świąt?	
95	– czy coś zanika? – czy pojawiają się nowe elementy?	
96	Z czym kojarzy się Pani/Panu Śmigus Dyngus?	
97	Jakie znaczenie mają święta dla Polaków na Grodzieńszczyźnie?	
Segment VI – zakończenie		
98	Poinformowanie o sposobie wykorzystania wywiadu	
99	Podziękowanie	



Mirosław Sobecki – adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Urodzony w 1960 roku w Skarszewach na Pomorzu, większość życia spędził na Podlasiu. Różnorodność kulturowa tego regionu zdecydowała o jego zainteresowaniach naukowych. Jest absolwentem białostockiej Filii Uniwersytetu Warszawskiego (1985). Przygotował dysertację

doktorską na temat funkcjonowania liceów etnicznych w Polsce północno-wschodniej, którą opublikował pod tytułem *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*. Doktorat sfinalizował w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie (1995). Jego zainteresowania naukowe lokują się na styku kultury i edukacji. Głównymi obszarami poszukiwań są edukacja i komunikacja międzykulturowa. Członek Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej utworzonego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jest współredaktorem książek poświęconych edukacji międzykulturowej; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (1999), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej* (2001), *Region – Tożsamość – Edukacja* (2005) oraz *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej* (2007). Autor licznych publikacji poświęconych mniejszości polskiej na Białorusi. Członek Stowarzyszenia Wspólnota Polska.

„Praca jest znakomitym przykładem interdyscyplinarnego podejścia do badań mniejszości etnicznych/narodowych. (...) Godnym podkreślenia jest optymizm autora, wiara w możliwość dialogu kultur, nieantagonistycznego współistnienia, otwarcia się na inne kultury przy zachowaniu własnej identyfikacji etnicznej/narodowej/kulturowej, udanego przejścia od scharakteryzowanego szczegółowo modelu edukacji międzykulturowej do działań praktycznych na szeroką skalę”

Fragment recenzji prof. dr hab. Iwony Kabzińskiej

„Praca ma pionierski charakter, nie ma bowiem w naszej literaturze pedagogicznej, ani też w literaturze dotyczącej badań nad kulturą polonijną takiego opracowania, w którym ze względu na zakres, koncepcję metodologiczną, interdyscyplinarne podejście, podejmowano by tak szeroki wachlarz problemów. (...) Problem identyfikacji autor bada w czterech wymiarach: religijnym, narodowym, regionalnym, globalnym, w kontekście interakcji jednostki w różnych zbiorowościach, w aspekcie edukacji międzykulturowej. To wielowymiarowe i wielokontekstowe spojrzenie na problem tożsamości kulturowej i identyfikacji narodowej stanowi o oryginalności pracy”

Fragment recenzji prof. dr hab. Zenona Jasińskiego