

Multicultural Studies

Rada naukowa czasopisma / Scientific Council of the Journal

- » prof. David L. Blustein, Boston College, Boston, USA
- » prof. dr hab. Bruno Drwęski, National Institute of Oriental Languages and Civilizations, Paris, France
- » prof. Keith Doubt, Wittenberg University, USA
- » prof. dr hab. Marian Golka, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
- » prof. dr Funda Günsoy, Uludag University, Bursa, Turkey
- » prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, University of Białystok, Białystok, Poland
- » prof. Slobodan Šoja, Bosnia and Herzegovina
- » prof. dr Džemal Sokolović, Institute for Strengthening Democracy, Konjic, Norway, Bosnia and Herzegovina
- » prof. dr hab. Piotr Stępnia, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
- » prof. dr hab. dr h.c. Andrzej Szwarz, Collegium Polonicum in Słubice, Poland; Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
- » prof. dr hab. Adnan Tufekčić, University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Redaktor naczelny / Editor in Chief

Alicja Szerła

Sekretarze redakcji / Editorial Assistants

- » dr Kamila Gandecka
- » dr Justyna Pilarska
- » dr Arkadiusz Urbanek

Kolegium recenzentów na lata 2016–2017 / Reviewers for the years 2016–2017

prof. UW dr hab. **Stefan Bednarek**, University of Wrocław, Poland; prof. ChAT dr hab. **Elżbieta Czykwin**, The Christian Theological Academy in Warsaw, Poland; prof. dr **Vilija Grincevičienė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania; prof. UW dr hab. **Witold Jakubowski**, University of Wrocław, Poland; prof. dr hab. **Zenon Jasiński**, Opole University, Poland; prof. dr hab. **Inese Jurgena**, Teacher Training and Educational Management Academy in Riga, Latvia; prof. dr **Libertas Klimka**, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania; dr hab. **Dorota Misiejuk**, University of Białystok, Poland; prof. dr **Zigurds Mikainis**, Rezekne Higher Educational Institution, Latvia; prof. dr **Liuda Radzevičienė**, Siauliai University, Lithuania; prof. UwB dr hab. **Mirosław Sobiecki**, University of Białystok, Białystok, Poland; prof. UŚ dr hab. **Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia in Katowice, Poland; prof. dr hab. **Vilija Targamadžė**, Vilnius University, Lithuania

Multicultural Studies



Tom I (1/2016)

KONFLIKTY I WSPÓLNOTA KULTUR przestrzeniami doświadczania oraz międzykulturowej edukacji

CONFLICTS AND COMMUNITY OF CULTURES as the spaces of experiencing and multicultural education

Redakcja naukowa / Scholarly Editing
Alicja Szerłaż

Wrocław 2016

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja drukowana. Natomiast wersja elektroniczna dostępna jest pod wskazanym adresem strony internetowej: **www.mcs.uni.wroc.pl** /
Printed version is the primary version of the journal. Electronic version can be found at the following website: **www.mcs.uni.wroc.pl**

Wydawca / Publisher

Zakład Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki
Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytetu Wrocławskiego

Adres redakcji / Editorial Office

Zakład Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. [+48] 71 367 20 01 w. 180
strona internetowa: www.mcs.uni.wroc.pl
e-mail: mcs@uwr.edu.pl

**Publikacja sfinansowana została przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego /
Publication was financed by Institute of Pedagogy of the University of Wrocław**

ISSN 2451-2877

ISBN 978-83-62618-10-1

Realizacja wydawnicza / DTP and Print

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław
www.atut.ig.pl

Spis treści

Table of Contents

Misja czasopisma Mission	9 11
Wstęp Introduction	13 17
Bruno Drwęski Antagonistic Cultures or Global Stratification? Lessons of History and Social Analysis: The Causes of Tensions in Multicultural Societies Antagonistyczne kultury czy globalne rozwarstwienie? Przyczyny napięć w społeczeństwach wielokulturowych na podstawie nauk historii i analiz społecznych	21 21
Adnan Tufekčić Problem of Terminological Determinants in Structuring Intercultural Upbringing/Education – Is Interculturalism in Education Possible when Starting from “Conflict or Compromise between Islam and the Western Culture”? Czy międzykulturowość w edukacji jest możliwa, gdy punktem wyjścia jest „konflikt bądź kompromis między islamem a kulturą zachodnią”? Problematyka terminologii związanej z edukacją międzykulturową	31 31
Marian Golka Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez Intercultural Communication. Reminder of the Main Ideas	41 41
Jerzy Nikitorowicz Wartość dialogu międzykulturowego w przezwyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych	53

The Value of Intercultural Dialogue in Overcoming Conflicts at the Crossroads of Cultures	53
Vilija Targamadžė	
The New Generation at the Crossroad of Cultures: Socialization Aspect	65
Nowa generacja na skrzyżowaniu kultur: aspekt socjalizacji	65
Alicja Szerłağ	
Polacy na wileńskim pograniczu kultur: przestrzenie (nie)porozumienia a budowa międzykulturowej wspólnoty	77
Poles in the Vilnius Borderland of Cultures: The Areas of (Non-)Agreements and Establishing Cross-Cultural Community	77
Justyna Pilarska	
Integracja na styku kultur. Islamsko-chrześcijańskie pogranicze Bośni i Hercegowiny	89
Chances for Integration at the Cultural Meetings Points: The Muslim-Christian Borderland of Bosnia-Herzegovina	89
Barbara Jańczak	
Integracja kulturowa polsko-niemieckiego borderscape'u na przykładzie dwumiejsa Słubfurt: jedność czy różnorodność	103
Cultural Integration of German-Polish Borderscapes on the Example of Slubfurt-City: Unity or Diversity	103
Szymon Dąbrowski	
Strategie komunikacji w Ruchu SLOW odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku	115
Strategies of Communication in Slow Movement as an Answer to the Challenges of Intercultural Education of the 21 st Century	115
Przemysław Paweł Grzybowski	
Mistrz, błazen i ich międzykulturowa wspólnota. Śmiech na kulturowym pograniczu klasy szkolnej	131
The Master, the Clown and Their Cross-Cultural Community. Laughter in the Cultural Borderland of a Classroom	131

Wydarzenia naukowe | Cultural Events

Alicja Szerłağ	
Profesor Algirdas Gaižutis doktorem honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego – zasłużony dla rozwoju naukowego Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych	145

Professor Algirdas Gaižutis becomes Doctor Honoris Causa of the University of Wrocław – imperative for scientific development of the Faculty of Historical and Pedagogical Sciences	145
Kamila Gandecka	
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej VII Polsko-Ukraińskie Dni Historyczno-Pedagogiczne pt. <i>Kultura w edukacji</i> , Zakopane, 5–6 maja 2016 roku	151
Report from the 7 th International Scientific Conference from the Series of Polish-Ukrainian Historical-Pedagogical Days: <i>Culture in Education</i> , Zakopane, 5–6 of May 2016	151
Indeks cytowań	155
Citation Index	155
Regulamin wydawniczy czasopisma naukowego „Multicultural Studies”	161
Terms of publishing of the scientific journal “Multicultural Studies”	165

Misja czasopisma

Mimo że wielokulturowość jest zjawiskiem silnie akcentowanym w ponowoczesnym dyskursie naukowym, mnogość zjawisk i procesów, które uobecniają się w wielowymiarowych przestrzeniach życia człowieka oraz wspólnot kulturowych (dywersyfikowanych przez różnice kulturowe), wymaga aktualnych, adekwatnych oraz innowacyjnych interpretacji jej dyskursywnych, teoretycznych oraz empirycznych sensów. Wychodząc temu naprzeciw, tematyka podejmowana na łamach czasopisma „Multicultural Studies” osadza proponowany dyskurs, z jednej strony, na fundamencie empirycznym, ujawniając szeroką gamę nowatorskich perspektyw badawczych i metodologicznych w badaniach nad wielokulturowością, z drugiej zaś strony skupia się na specyfice wskaźników kulturowych, będących przedmiotem ciągłej zmiany w kontekście instytucjonalnie i pozainstytucjonalnie manifestowanej wielokulturowości, a więc w ramach transmisji kulturowej, socjalizacji, akulturacji, edukacji (formalnej i nieformalnej), resocjalizacji, komunikacji międzykulturowej, międzykulturowego uczenia się, kontaktów z różnicą kulturową w ramach aktywności zawodowej itp.

W konsekwencji tak sformułowanych zakresów problemowych ujawnia się interdyscyplinarny ogląd współcześnie pojmowanej różnicy kulturowej, facylitujący jej uprawomocnienie jako potencjału, ale i zadania, które wymagają adekwatnego odczytania w przestrzeni społecznej, instytucjonalnej, administracyjnej, ekonomicznej i edukacyjnej. Ergo, przedmiotem zainteresowania twórcy czasopisma czynią elementy budujące kompromis kulturowy, ale też opór aktorów życia społecznego wobec różnicy kulturowej. W konsekwencji eksponowanie roli nauki w tworzeniu płaszczyzny porozumienia na rzecz dialogu międzykulturowego staje się misją czasopisma.

Mając na uwadze powyższe, cele poznawcze, jakie lokalizują tematykę niniejszego czasopisma w transdyscyplinarnym dyskursie, dotyczą:

- 1) eksploracji wskaźników kulturowych (takich jak religia, tożsamość narodowa, język, etniczność, tradycja czy szeroko rozumiane wzory kultury) w kierunku określenia, które z nich są podatne na zmiany w sytuacji wielokulturowości uobecniającej się w przestrzeni prywatnej i publicznej, oraz ustalenia specyfiki urzeczywistnienia się kompromisu na styku kultur;

- 2) szeroko pojętej konceptualizacji nowego paradygmatu badań nad wielokulturowością, tj. innowacyjnego oglądu metodologii ilościowej i jakościowej, nowatorskich orientacji i narzędzi badawczych oraz perspektyw teoretycznych stanowiących ramę odniesienia dla formułowanych celów empirycznych, kompetencji miękkich badacza środowiska zróżnicowanego kulturowo, naznaczonego konfliktem i oporem, a także interdyscyplinarnego podejścia do badanych przestrzeni, w których uobecnia się różnica kulturowa.

Realizacji powyższych celów będzie służyło prezentowanie na łamach czasopisma „Multicultural Studies” koncepcji teoretycznych, podejść badawczych, wyników badań empirycznych z polskich i zagranicznych ośrodków naukowych, czyniąc z czasopisma międzynarodowe forum naukowego dyskursu.

Zespół Redakcyjny

Mission

Although multiculturalism is a phenomenon strongly accented in the postmodern scientific discourse, the multitude of the aspects and processes manifested within multidimensional areas of human life and cultural communities (diversified by cultural differences) require current, up-to-date, precise, and innovative interpretation of its discursive, theoretical and empirical meanings.

Undertaking this challenge, the themes tackled within the framework of the journal “Multicultural Studies” on one hand, set the proposed discourse in empirical foundation, revealing wide range of cutting-edge research and empirical perspectives in investigating multiculturalism; and on the other focus on the specificity of cultural indicators, as the latter are subject to ongoing transformation in the context of institutionally and informally manifested multiculturalism, i.e. within the framework of cultural transmission, socialization, acculturation, education, resocialization, intercultural education, as well as upon contacts with cultural difference within professional activities.

In respect to such range of problems, the interdisciplinary view of contemporarily perceived cultural difference facilitates its legitimacy as a potential, but also as an assignment that requires an adequate interpretation in social, institutional, administrative, economic, and educational spheres. Ergo, the founders of the journal “Multicultural Studies” made the elements that establish cultural comprise as well as the resistance of the actors of social life towards cultural differences the two essential areas of interest. Consequently, exposure of the role of science in providing a foundation for understating for the sake of intercultural dialogue have become the mission of this periodical.

Taking the above into consideration, the cognitive objectives that establish interdisciplinary discourse of “Multicultural Studies” are as follows:

1. Exploration of cultural indicators such as religion (confession), national identity, language, ethnicity, tradition or, generally speaking, cultural patterns towards:
 - » defining which of those are subject to modifications within public and private spheres of multiculturalism,

- » exploring the specificity and mechanisms of generating compromise at the cultural meeting points.
- 2. Broad-sense conceptualization of a new research paradigm concerning multiculturalism, i.e.:
 - » an ingenious insight into the qualitative and quantitative methodology,
 - » creative orientations and research tools,
 - » theoretical framework for new empirical goals,
 - » soft skills of a researcher of the environment that is diversified culturally and exposed to the phenomenon of conflict and resistance,
 - » interdisciplinary approach towards researched areas where cultural differences emerge.

In “Multicultural Studies”, presented theoretical concepts, research approaches, and results of empirical projects coming from Polish and international scientific centres will all help accomplish the above-mentioned objectivities, making the journal an international forum of academic discourse.

Editorial board

Wstęp

Wielokulturowość stała się współcześnie zjawiskiem niezwykle dynamicznym i złożonym zarazem. Jej proveniencja, wieloaspektowość, wielowymiarowość, społeczno-polityczna oraz ideologiczna konotacja, a także konfliktogenny i wspólnotowy charakter orientują na interdyscyplinarny dyskurs naukowy – studia nad wielokulturowością. Przedkładany Czytelnikom pierwszy tom „**Multicultural Studies**”, inaugurujący serię wydawniczą, poświęcony jest problematyce konfliktów i wspólnoty kultur jako przestrzeni doświadczania oraz międzykulturowej edukacji. Zaprezentowane zostały w nim autorskie opracowania badaczy problematyki wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej z polskich i zagranicznych ośrodków naukowych, reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

Kategorią konceptualizującą niniejszy dyskurs naukowy jest wielokulturowość. Choć pojęcie to swoją naukową wykładnię zawdzięcza współczesności, to odmiennność kulturowa, jak zauważa **Bruno Drwęski**, od wieków towarzyszyła człowiekowi. Tworzyła kulturowe narracje, które stanowiły o specyfice cywilizacyjnej. Jak podkreśla autor, przykłady cywilizacji (Mezopotamii, Persji, państw hellenistycznych, starożytnego Rzymu w okresie szczytu swej potęgi, imperiów arabsko-muzułmańskich w wiekach średnich, Chin dynastii Mongołów – Yuanów, Indie Mogołów, Rzeczypospolitej Obojga Narodów, Związku Radzieckiego czy USA) wywierały znaczący wpływ na rozwój kultury ludzkiej, także koncepcji politycznych, społecznych, ideologicznych, teologicznych, prawnych, ekonomicznych czy naukowych. Można zatem, za autorem, zaryzykować stwierdzenie, iż synteza i współzawodnictwo kultur stanowią warunek dynamicznego rozwoju kultury ogólnoludzkiej. Powstaje przy tym jednak dylemat: czy źródłem napięć w społeczeństwach wielokulturowych jest występowanie antagonistycznych kultur, czy raczej rzecz w globalnym rozwarstwieniu? Przyjęcie ostatniej perspektywy lokuje dyskurs orientujący się w swym przedmiocie *de facto* na fragmentaryczność świata, definiowanego przez różne kultury, w konsekwencji także na tożsamości hybrydowe. Sprowadzanie zatem, jak stwierdza **Adnan Tufekčić**, różnych kultur do jednej tożsamości pozbawia człowieka jego indywidualności, eksponując ideologiczną formułę kultury. Kulturowa identyfikacja oraz towarzysząca jej międzykulturowa

edukacja, zachodzące w określonej przestrzeni wielokulturowej i czasie, nie powinny więc dokonywać się na podstawie konceptów kulturowych, *a priori* definiujących porządku kulturowe oraz wynikające z nich stosunki kulturowe. Tym bardziej że współcześnie, jak zauważa **Marian Golka**, mamy do czynienia z intensyfikacją kontaktów między jednostkami i grupami oraz ich kulturami, a nawet pomiędzy odmiennymi cywilizacjami, wyrażających się w specyficznej komunikacji międzykulturowej, która jest w stanie przewyżczać konflikty i budować porozumienie mimo złożoności tych procesów. Dialog międzykulturowy jest bowiem, jak tego dowodzi **Jerzy Nikitorowicz**, wynikiem trudnego równoważenia emocji, wyciszania – niwelowania emocji negatywnych, nabywania umiejętności przechodzenia od relacji do interakcji z Innymi. Przyjęcie takiej optyki wymaga jednak rewizji priorytetów (kulturowych, społecznych czy politycznych) zróżnicowanych kulturowo państw, które w swej istocie faktycznie zaszłyby się na demokracji, obywatelskości, solidarności i dialogu, tworzących wspólną interaktywną przestrzeń rozwoju człowieka, konceptualizowaną przez międzykulturową aksjologię. Stąd szczególne znaczenie przypisać należy edukacji międzykulturowej, która, jak podkreśla autor, uruchamia nowy model interakcji, zauważa człowieka oraz jego usytuowanie w przestrzeni i czasie, sprzyja diagnozowaniu i prognozowaniu zmiany społecznej w procesie uczenia się. Istotną przy tym rolę odgrywa postrzeganie młodego pokolenia poprzez jego (wielokulturowe) uwikłania. Jego tożsamość kulturowa, jak stwierdza **Vilija Targamadze**, krystalizuje się poprzez kontakty z kulturą rodzimą oraz kulturami odmiennymi, w ramach indywidualnej socjalizacji. Kulturowy aspekt socjalizacji charakteryzować można w trzech wymiarach: *pre-arrival*, *encounter* oraz *metamorphosis*, ewoluujących na poziomach mikro, makro i mezo. Dzięki tak zorientowanej indywidualnej socjalizacji młode pokolenie jest w stanie zaistnieć w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni, nadając wartościom, realizowanym standardom i rolom międzykulturową konotację. Niebagatelną jednak rolę w tym procesie odgrywa kategoria miejsca, w którym ów proces ma miejsce. Stanowi ono bowiem, jak zauważa **Alicja Szerląg**, przestrzeń doświadczania, którego wielokulturowa specyfika istotnie waży na identyfikacji kulturowej oraz kształtowaniu się tożsamości społeczno-kulturowej jednostek i grup, a także sprzyja kreowaniu praktyk społecznych, których sens i znaczenie ma charakter międzykulturowy, wiodąc w konsekwencji ku porozumieniu i współnocie na stykach kultur. Ważna jest przy tym identyfikacja przesłanek występowania konfliktów oraz integracji na zróżnicowanych kulturowo pograniczach (zwłaszcza narodowych i wyznaniowych), gdyż dzięki nim, jak dowodzi **Justyna Pilarska**, możliwe jest uchwycenie tego, co w perspektywie historycznej oraz współczesnej dzieli i łączy. Świetnym tego przykładem jest pogranicze wyznaniowe Bośni i Hercegowiny, którego dynamikę ukazuje autorka, podejmując także próbę jego konceptualizacji z perspektywy europocentrycznego dyskursu. Podobną próbę podejmuje **Barbara Jańczak**, która na przykładzie polsko-niemieckiego borderscape'u (dwumiaście „Słubfurt”) analizuje przestrzeń społecznej i językowej dyfuzji, kulturowej i ekonomicznej hybrydyzacji oraz wskazuje na wyznaczniki integracji kulturowej. Warto jednak dostrzec przy tym konieczność zmiany tradycyjnego sposobu myślenia o edukacji międzykulturowej. Taką możliwość, zdaniem **Szymona Dąbrowskiego**, stwarza słowo edukacja, która, jak podkreśla Autor, wykorzystując jakościowe techniki i metody pracy, wynikające z szeroko rozumianego spowolnienia, stara się tworzyć

edukacyjną rzeczywistość najlepiej realizującą potencjał nauczyciela i ucznia. Dzięki czemu możliwe jest nabycie umiejętności koncyliacyjnych, dialogicznych czy empatycznych, niezbędnych w edukacji międzykulturowej. Nabywaniu międzykulturowych kompetencji, zdaniem **Przemysława Grzybowskiego**, sprzyja również budowanie wspólnoty śmiechu, która może wspierać nauczycieli w procesie rozwiązywania konfliktów, poszukiwania płaszczyzn dialogu i osiągania kompromisu w klasie szkolnej. Tam bowiem zachodzić mogą procesy przenikania określonych wzorów kulturowych oraz wartości ze sfery publicznej. Śmiech z kimś, a nie przeciw komuś, jak podkreśla autor, świadczy o integracji środowiska, rozumieniu, dialogu i porozumieniu ponad granicami kulturowo wykreowanymi.

Tak więc wielokulturowość sytuuje człowieka współczesnego w przestrzeniach konfliktów, które mogą być przezwyciężane dzięki edukacji międzykulturowej szanującej światy kultur człowieka i grup, wykorzystującej (wielo)kulturowy potencjał miejsca w budowaniu wspólnoty pogranicza, z wykorzystaniem paradygmatu interaktywnego oraz nowych modeli i form edukacji międzykulturowej.

Alicja Szerląg

Introduction

Multiculturalism in contemporary reality became a very dynamic and, at the same time, complex phenomenon. Its provenance, multifacetedness, multidimensionality, socio-political connotations, as well as its conflictual and communal character are oriented on interdisciplinary scientific discourse – multicultural studies. We present to our readers a first issue of “**Multicultural Studies**” which inaugurates a series and is devoted to the issues of conflicts and community of cultures as spaces of experience and cultural education. This journal contains original papers written by researchers who focus on issues of multiculturalism and multicultural education, associated with both Polish and foreign research centres and representing various fields of study.

Multiculturalism is a category that conceptualises presented scientific discourse. This concept owes its scientific interpretation to the present day but, as **Bruno Drwęski** argues, cultural diversity accompanied humans for ages. It was creating cultural narrations that determined specificity of civilisations. The author enumerates some civilisations (Mesopotamia, Persia, Hellenistic States, ancient Rome at the time of their splendour, Arab-Muslim empires during the Middle Ages, Mongol-Yuan Chinese empire, of Mongol Indies, Polish-Lithuanian-Ruthenian “Republic of the Two Nations”, Soviet Union, United States) that had a strong influence on the development of human culture, as well as political, social, ideological, theological, economical, and scientific concepts. We can then consider, as Drwęski does, that symbiosis and competitiveness of cultures constitute the requirement for the dynamic development of human cultures. Yet, here we are facing a dilemma – is existence of antagonistic cultures a source of tensions in multicultural societies or should we rather point to global stratification as a cause? Adopting the second perspective localises the discourse oriented in its subject *de facto* on fragmentation of the world defined by different cultures and, in consequence, also on hybrid identities. Therefore, as **Adnan Tufekčić** claims, reducing different cultures to one identity deprives a person of his/her individuality, exposing an ideological formula of culture. Cultural identification and intercultural education that accompanies it, taking place in a specific multicultural space and at a specific time, should not be based on cultural concepts that *a priori* define cultural

orders as well as resulting cultural relations. All the more so, because nowadays – as **Marian Golka** notes – contacts between individuals, groups, and their cultures (as well as between differing civilisations) intensify. This finds its expression in specific intercultural communication, which is capable of overcoming conflicts and building understanding, in spite of the complexity of these processes. Intercultural dialogue, as **Jerzy Nikitorowicz** argues, results from tricky counterbalancing of emotions, calming oneself – elimination of negative emotions, developing an ability of progressing from relations to interactions with the Other. Adapting such optics requires, however, revision of (cultural, social, political) priorities of culturally diversified countries which would, in their essence, really be based on democracy, solidarity, and dialogue that together create interactive space of human development conceptualised by intercultural axiology. Hence, as the author emphasises, intercultural education is of particular importance, as it enables a new model of interaction, notices a human being and his/her position in time and space, facilitates diagnosing and forecasting of social change in the process of learning. Perception of the young generation through its (multi)cultural entanglements is of great importance here. Cultural identity of this generation, as **Vilija Targammadzė** claims, crystallises during individual socialisation though contact with native culture as well as different cultures. Cultural aspect of socialisation can be characterised in three dimensions: pre-arrival, encounter, and metamorphosis evolving on micro, macro, and meso levels. Due to such socialisation, young generation can exist in culturally diverse space, giving intercultural connotation to values, realised standards and roles. The location in which this process takes place plays an important role here. It is, as **Alicja Szerłaq** remarks, a space of experience characterised by its multicultural specificity that has substantial impact on cultural identification and forming of socio-cultural identity of individuals and groups; it also facilitates creation of social practices which have multicultural sense and meaning, leading to understanding and establishing community at the meeting points of cultures. It is also important to identify circumstances in which conflict and integration occur at the culturally diversified borderlands (especially national and religious) – this makes it possible, as **Justyna Pilarska** argues, to grasp what unites and divides in both historical and contemporary perspectives. A great example of this is a denominational borderland of Bosnia and Herzegovina, dynamics of which are shown by the author who also attempts to conceptualise this borderland from the perspective of the Eurocentric discourse. **Barbara Jańczak** makes a similar attempt, analysing social space, language diffusion, cultural and economic hybridisation on the example of Polish-German borderscape (city of “Słubfurt”). The author also enumerates determinants of cultural integration. It is important to note here the necessity to change traditional way of thinking about intercultural education. Such possibility, according to **Szymon Dąbrowski**, is given to us by Slow Education which, as the author emphasises, uses qualitative techniques and methods of work stemming from slowdown, in the broad sense of the term, to create educational reality that most fully realises the potential of both teacher and student. As a result, it is possible to acquire irenic, dialogical, or emphatic abilities necessary in intercultural education. According to **Przemysław Grzybowski**, building a community of laughter that can support teachers in the process of alleviating conflicts, searching for common ground of dialogue, and reaching

compromise in a classroom is also conducive to acquiring intercultural competencies. For it is in a classroom that permeation of certain cultural patterns and values from the public space can occur. Laughing with somebody not at somebody, as the author emphasises, is a testament to integration of the environment, understanding, dialogue and agreements reached in spite of culturally generated borders.

So, multiculturalism positions a contemporary human in the space of conflicts that can be overcome thanks to the cultural education which respects the cultural worlds of individuals and groups, makes use of (multi)cultural potential of place in building borderland communities, employs the interactive paradigm as well as the new models and forms of intercultural education.

Alicja Szerląg

BRUNO DRWĘSKI | INALCO-Sorbonne Paris Cité, Paris, France

Antagonistic Cultures or Global Stratification? Lessons of History and Social Analysis: The Causes of Tensions in Multicultural Societies

Antagonistyczne kultury czy globalne rozwarstwienie?
Przyczyny napięć w społeczeństwach wielokulturowych
na podstawie nauk historii i analiz społecznych

Streszczenie

Jeśli spojrzymy na historię i dziedzictwo wielkich cywilizacji, obserwujemy, że zawsze mieliśmy do czynienia z cywilizacjami, które określilibyśmy dziś jako »wielokulturowe«, choć takie pojęcie z kolei wówczas nie istniało. Przykłady Mezopotamii, Persji, państw hellenistycznych, starożytnego Rzymu w okresie szczytu jego potęgi, imperiów arabsko-muzułmańskich w wiekach średnich, Chin dynastii Mongołów – Yuanów, Indii Mogołów, Rzeczypospolitej Obojga Narodów, Związku Radzieckiego czy USA, oto parę wybranych przykładów państw, które wywierały, niezależnie od naszych opinii wobec ich ustrojów, wobec ich zasad założycielskich, wobec ich religii, wobec ich ideologii, wobec ich metod rządzenia, silny wpływ na rozwój kultury ludzkiej, na rozwój sztuki, a także na postęp koncepcji politycznych, społecznych, ideologicznych, teologicznych, prawnych, ekonomicznych, naukowych itp. We wszystkich tych państwach, przynajmniej w okresie ich rozkwitu, ważne funkcje polityczne, ekonomiczne, kulturalne, naukowe czy ideologiczne zajmowali ludzie różnych narodowości bądź różnej przynależności ideowej. Należy jeszcze podkreślić przykład stolicy imperium osmańskiego, Konstantynopola, który był masowo zamieszkały do połowy XIX w. przez chrześcijan i żydów, chociaż państwo to było pod władzą muzułmańskiego sułtana, co nie przeszkodziło zresztą, żeby stolica tego imperium była jednocześnie stolicą duchową uniwersalistycznego w swych założeniach chrześcijańskiego patriarchatu prawosławnego. Możemy więc stwierdzić na podstawie tych kilku przykładów wybranych spośród wielu innych możliwych, że synteza i współzawodnictwo kultur stanowią nieodłączną część składową, a także warunek dynamicznego rozwoju kultury ogólnoludzkiej.

Słowa kluczowe: Europa, islam, kryzys, orientalizm, Zachód

Abstract

When we observe the history and heritage of great civilizations, we notice that we had almost always to do with civilizations we can define as “multicultural”, even if such a concept did not exist in those times. Mesopotamia, Persia, Hellenistic States, and ancient Rome at the time of their splendour, Arab-Muslim empires during the Middle Ages, Mongol-Yuan Chinese empire, of Mongol Indies, Polish-Lithuanian-Ruthenian “Republic of the Two Nations”, Soviet Union, United States – those are some examples of states and civilizations that, not taking into account our own opinions and feelings concerning their political regime or legitimacy, managed to have a strong influence on the development of human culture, art and political, social, ideological, theological, economical, scientific or legal culture. In all of those states, at least at the time of the peak of their civilization, people from different nationalities (ethnicities) and/or religions held leading political, economical, cultural, scientific or ideological positions. We can also give the example of the capital city of the Ottoman “Muslim” and “Turkish” empire, Constantinople,¹ where until the middle of the 19th century, Christians and Jews counted for almost half of the population (Roou, 2015). This State was submitted to a Muslim Sultan but his capital was also the Seat of the spiritual leader of the Universal Christian Greek Orthodox Patriarchate. We can then consider, on the base of these few examples found among numerous other ones we could also have found, that symbiosis and emulation of cultures constitute the basic element and requirement for the dynamic development of human cultures.

Keywords: Europe, Islam, crisis, orientalism, West

Dynamic synthesis of cultures

We prefer to introduce the dynamic concept of “cultural synthesis” than the more static one of “multiculturalism” since we consider that during periods of great human leaps forward and of progress of civilizations and social regimes we almost always had to deal with a common unified ideology (or religious ideology) and a common social (class) substructure where very different cultural elements could be integrated within some kind of political, social and economical melting pot. A “multicultural” diversity of cultural background and visual cultures under a political and social “unicultural” structure. To counter the concept that is very widespread in the Anglo-saxon world, we can observe that in so called “multicultural” society there are no supposedly equally treated multiple cultures but rather we have to deal with purely apparent cultures arranged side by side and existing under a unified political and economical culture accepting purely secondary external differences. We have then to deal with a more or less paternalistic form of inequality that historically produced “Indian reservations”, “hard” or “soft” forms of apartheid or a in fact monocultural melting pot with just a superficial ethnical or religious “touch”. We can also notice that in the case of the French post-revolutionary, colonial or post-colonial concepts promoting a supposedly strictly unified and egalitarian “republican”, “secularized” common culture, we have to do with

¹ Which kept officially its Roman name under the Muslim Sultans, changed to Istanbul only in 1930, at the time of the secularized and nationalistic Turkish Republic.

unequally mixed elements taking their roots, even if under a non-religious form, from the days of the “purely” Catholic and Gallican Kingdom of France. There is then no real basic social difference between the in fact colonial English model of “diversity” and the French model of “unity”, between superficial multiculturalism and superficial monoculturalism, since in both cases we have to deal with a privileged social and national core group. Even if, at the end of the day, these groups play a progressive role during the peak of their historical development, giving to “peripheral” groups the possibility to take an active part in the construction of their “empire”.

These examples of dynamically developed State powers are then integrating very different elements with very different basic political, economical, social cultures and with very different forms of primary identities but fundamentally melted on the grounds of the stronger social and political core structure. In these cases, the only accepted, well received or tolerated “foreign” or even “indigenous” elements originating from popular local classes aggregated in the cultural, social, ethnical, religious or ideological core culture are the ones that can entirely fit within the basic class structure of the system.

Historical experience proved that – in the case of Pagan ancient civilizations as well as in the case of Christian or Islamic ones, in the case of Mediterranean or non Mediterranean cultural circles, in the case of modernistic liberal or more or less authoritarian socialist regimes – we did not observe strong ethnical or religious tensions as long as each one of these social structures was able to show such an elasticity and efficiency that guaranteed some economical development for all and some forms of cultural or social promotion to broad masses. That explains the progress of the official state language against local ones, Greek, Latin, Arabic, Turkish, English, French, German, Russian, etc. Progress that could begin to step back at the time of decadency of the empire. The progression of the core “monoculture” and language, together with the assimilation of “peripheral” ones, functions up to the moment when a given political regime, regardless of its ideological, religious or repressive limitations, brings to a larger part of the society a more credible economical, social and cultural perspectives than hopelessness.

The sources of the crisis of contemporary “multiculturalism”

The crisis we observe nowadays concerning identity issues seems, at least for the Western or Arab States linked with Western powers², to have its main roots in their struc-

2 We can observe that the Muslim intellectual or economical creativeness is still globally very limited and characterized by a situation of stagnation dating back to its last historical stage of decadency, but simultaneously we have to take into account the fact that the level of social and political crisis we can observe is much more acute in the Arab countries located in close neighbourhood of Europe than in such Muslim countries like Indonesia, Malaysia, Central Asia, etc. What this seems to mean is that the contemporary Arab world crisis is also linked to the crisis of the West, whereas other Muslim countries are part of the process of development of the nowadays much more dynamic Eastern Asia.

tural, social and economical crisis. A situation quite frequent in the human history. Even if it takes on a cultural, a national or an ethnical shape, crisis corresponds basically to a situation where leading elites are no longer able to find answers to most of the social issues they are confronted with. In their interest is then to hide, as much as possible, the profound causes of tensions and contradictions developing within the existing social structure and “cultural differences” can be easily used to achieve this goal. This is due to the fact that, at a certain historical stage, the leading elites speaking on the behalf of a given social, ideological, religious or national formation, with most often the silent approval of passive, to a certain extent, masses of “believers”, are no longer able to “run to the front” with a creative programme of absolutely necessary transformations of their own mental structures which reached the stage of structural blockade.

We shall present here some examples taken from history that will help us to understand the thesis we are trying to promote: first Arabic-Muslim States, ancient Poland, USSR and USA.

The really stunning development of the first Islamic State of Medina, from the Atlantic coast up to the foot of the Himalaya, was possible because people living in the old Byzantine and Persian empires were enduring, with increasing discontent, the burden of taxes and endless wars carried out by those States at the very same time when a lot of religious “heresies” were repressed and when “peripheral” provinces like Syria or Egypt had less and less influence over central decisions (Buresi, 2003; Chagnon, 2008; Chrétiens et musulmans..., 2003). The proportion of dissatisfied people to the ones able to accept the dominant rules was so high that it provoked a massive feeling of both social and “identity” exclusion. Muslim armies brought to all these newly conquered countries a completely new vision of monotheism, of rationality, and brand new economical and social responses. They unified the tax system within the new State that was giving legal protection to all subjects, what was very important to members of up till then oppressed religious, social and economical groups. Even if the first ruling dynasty of the Ummayyads did not manage to respect a complete equality between Arabs and non-Arabs, a new dynasty of Abbasids managed to overthrow them and created a new regime able to take into account the potential of not only Arabic and Semitic peoples, but also of the Persian and Turkic peoples; and not only the potential open by the Islamic cultural wave, but also the one coming from Christian or Jewish scholars. All this gave a strong stimulus to the Islamic culture for the next centuries (Blankinship, 1994). Up to the 13th century, when Arabic-Muslim cultural and religious societies entered the stage of fossilization and were then rejected by the wheel of dynamic universal history.

In the Polish-Lithuanian-Ruthenian Commowwealth, we also had to deal with a system accepting, consciously or not, quite the same system of religious cohabitation as the one developed in the first existing Muslim States, on the basis of the Medina “Magna Carta”. This system was able to function in Poland not only because of its religious tolerance toward its subjects and elites, but also because the country was

See B. Drwęski. *Islam: le point de jonction Tiers monde – Occident – puissances émergentes*. Available at: <http://www.academiegeopolitiquedeparis.com/images/Geo44/8drewski.pdf> (01.10.2015).

sufficiently rich due to the production and export of cereals that allowed to feed all its inhabitants, to give to the nobles the possibility to enjoy freedom and wealth, and to take control of the political power within the frame of a “noble democracy”, to grant to the Muslim Tatars the possibility to have a career in the army and to allow the bourgeois, Jews and Armenians to get rich and be relatively free. As long as this situation prevailed, even the peasants were able to accept the development of the system of serfdom that was giving them the guarantee of remaining fed and secure.

This does not mean that the old Poland was free from social tensions between traders and landowners, between bourgeois and Jews, between Orthodox peasants and Catholic nobles, etc. But until the Cossack uprising of 1648, a Cossack could believe he will be able to obtain, within the frame of the existing system, the status of free soldier and eventually become a noble; a Ruthenian could believe that the area around Kiev province will obtain the same status as the Great Duchy of Lithuania; each peasant could have faith that he will finally find his ideal “Good Lord”. All those hopes vanished during the “Polish Deluge” when local Cossack insurgents and foreign invaders destroyed the whole country, even if the Polish King Jan Kazimierz managed to recover his throne and tried unsuccessfully to rebuild the faith for a reformed Commonwealth. It was the last moment of real victories of the Polish army over foreign state powers, fighting with the help of peasant resistance.

Years after the hope awakened on the wave of the Russian October Revolution, Soviet Union became a state less and less tolerant toward the languages of its “peripheral republics” compared to the times of the so called “korenization” (putting down roots) of the twenties, it also adopted a much less tolerant state policy toward Islam than the one launched at the time of Sultan Galiev, when Lenin forced the Bolsheviks to accept the right to Sharia tribunals, Muslim scarf and Koranic schools (Drwęski, 2014, pp. 50–63). But, in spite of those developments creating some dissatisfaction, Soviet State passed the test of the Second World War and did not collapse under the blows of Hitler’s Germany because the majority of its citizens of different national origins and faiths still believed that this state, under the leadership of Georgian, Russian, Armenian or Kazakh leaders, was creating the possibility for promotion of culture, education, social mobility and economical progress for all its citizens.

At the same time in the United States of America, the “Red Indians” were living in impoverished and isolated reservations, Black people were submitted to segregation and were under the constant threat of lynchings; but this was not enough to weaken the belief that this country was the one of endless opportunities, of Hollywood movies creating the “American dream” where a peanut merchant was supposedly able to get into the White House of the “strongest democracy of the world”.

The strength of the so-called multiculturalism lies not in the fact that every culture has equal rights to develop its own visual specificities in a certain country at a certain time but it is mainly rooted in the fact that the majority of its inhabitants within the frames of very different social and political systems, are convinced that they have a guarantee of the minimum standard of living corresponding to the actual stage of international development and that their origin, their faith, their ideology, their nationality does not create an impassable barrier for their individual or social security and the one of their own children.

When the Christian or the Jewish resident of the “Turkish” Constantinople became convinced that the Ottoman empire was in fact a state only made for Muslims, he then chose to become more and more “Greek”. When the Syrian inhabitant of the same empire, whether Muslim or Christian, became aware that social promotion was favouring the Turks, he then became an “Arab”. When the Ruthenian Greek Catholic peasant of Eastern Galicia discovered that jobs in the Galician and later Polish State post office are in fact reserved for Roman Catholics, he then became consciously “Ukrainian”. When the Soviet citizen living in Moscow thought that he is financing without limits the development of Georgia or Uzbekistan, then he became again more and more “Russian”, at the very same time when the Lithuanian or Armenian Soviet citizen came to believe in the same “ethnocentric” understanding around its own Republic. And the multicultural Soviet Union with all its national dance ensembles began to vanish. People who massively emigrate from their homeland also, are convinced that the enormous pain linked with this decision constitutes the only way to flee poverty, war, oppression or lack of perspectives for themselves or their children. And this is also a failure of “multiculturalism”. The actual crisis of “multiculturalism” seems then to be linked to the much more profound crisis of the global economic and political system and with social tensions taking their roots in this situation, rather than to conflicts of cultures or civilizations at the time when all of them have been often reduced to the level of producers of certain goods. The example of so-called “Islamism” seems much more linked to the despair of nations, especially young “lumpenproletarians” living at the periphery of developed Western countries and at the same time observing the destruction of the last forms of their old culture under economical globalisation, than to the fact that they are really aware of the values that the real Muslim civilization had at the time of its glory.

Causes of the phenomenon of the decline of tolerance

The issues with which Western “post-modern” societies are now confronted are very similar to the ones we described above: Is the German shopkeeper financing Greece without any limits? Is the Catalonian office employee not financing Andalusia? Is the American tax payer financing with no end NATO structures or social services? Is the no longer moderately wealthy, threatened by unemployment and/or unable to pay his debts middle class French citizen not financing the limitless migrants coming from countries that his “own” military air force bomb? Et cetera.

In the globalized market we are all living in, we can no longer avoid asking the question if there is a real, fundamental difference between the world view (*Weltanschauung*) presented by, for example, the religious discourse of a Fox News TV televangelist and the one carried on by a Telefatawist TV station in the Oil Gulf States. Is there any difference between the pogroms of Burmese or Sri Lankan Muslims launched by Buddhist fundamentalists and the assassination of Yezidis carried on by ISIS/IS in Iraq? Is the fate of Palestinian refugees threatened by Israeli settlers in the West Bank very different than the situation of South African Blacks ousted from their land at the time

of apartheid? Et cetera. Is there, in each of these cases, a basically different “cultural” situation or what we have here are the same, basically identical social and economical policies based on the very same political culture? Are we dealing with some “clashes of civilizations” that could be solved by nice “multicultural” attitudes or rather a basically identical modernistic social and political structures tending to create social contradictions and tensions for other reasons than a different cultural “look”, a different appearance, a different “cultural touch”? Is there any basic difference between, let’s say, the Saudi and the WASP shareholder of the same transnational corporation, between the TV Neo-Evangelical reverend and the “Islamist” preacher, between a Syrian migrant, a Greek emigrant and a French unemployed? Do we have to concentrate first on the causes of tensions coming from the differences of cultures existing in the globalized world – Western, Muslim, Buddhist, Jewish, Christian – or do basic differences are mostly linked to ideologies and social interests – socialist, neoconservative, neoliberal, etc.? Maybe it is still possible nowadays to enclose the way each society understands common and global social issues in the cultural discourse each of them is more accustomed to hear. The basic question we have to ask can be linked to different forms and different interpretations we can notice within all existing political and ideological trends and world views which are each in fact internally divided on such issues like social goals, class points of view, philosophical interpretations of their own heritage connected to general evolution of the whole world and its global structures. In a situation where all existing religions, all existing ideologies, almost all existing nations and states already experienced in their own history moments of development, peak and decay, the basic challenge for all cultures and for the concept of multicultural cohabitation lays within the capacity of each human trend to confront the creative elements that existed and exist in each of them with the ones that were used to justify laziness, passiveness and regression. Every living organism, both individual or collective, has experienced moments of dynamism and moments of regress and ossification. It is only at the times of ossification that the cohabitation of different cultures and world views is really threatened. This fact is connected to a social crisis that cannot be understood within cultural discourses that are ossified and maladjusted to the surrounding reality. This is basically linked to the social structure existing at any given time. The spirit of emulation and mutual respect – which constitutes to be the base of every stable social consensus and equilibrium – has to be clearly distinguished from the competitive Darwinian view based on the logic “either my ethnical group or they...”.

Mechanism for dynamic societies

Our reflection is based on the fact that societies are developing dynamically within a dialectical process characterized by a constant mechanism of either emulation under a “win-win” philosophy or competition under a “either-or” philosophy, both on individual and collective levels. On collective level, this mechanism can be observed between social or cultural groups, most frequently between socio-cultural groups. This mechanism can give birth to very creative moments in human history when some form

of balance, social and structural coherence is achieved. At the very same time, we notice existence of different cultural components within this structure, which is possible because of a certain degree of tolerance toward different faiths, different ethnic groups, different world views. We also have here a leading group, or a leading class, that is able to give new perspectives of progress to majority of their countrymen. Eventually, when the state is powerful enough, other countries can be tempted to join or at least come closer to the leading power and its culture.

This means that multicultural societies can be dynamic only when there is a common political, social, economical and cultural ground. We must then be very careful to properly to define the concepts of “culture” and “multiculturalism”: a social, economical or political common behaviour under a united social, political and economical structure with different ethnical or religious forms. That excludes basically different social, economical or political principles, values and structures – taking, most of the time, different ethnical, national, ideological or religious forms. Christianity, Islam, Judaism, Buddhism, socialism, neoliberalism, neoconservatism, etc. can all function in a “multicultural” society when their leading group accepts common social and economical objectives, which can be found in most religious or ideological traditions. But each ideological trend rejects, for very logical reasons, any coexistence of different social objectives, whatever is their cultural appearance. If we are basing our Christian, Muslim, Jewish, Buddhist, socialist, liberal, etc. “values” on those elements of their historical development that are contradictory to the ones chosen from other trends, then such a multiculturalism is impossible. When, for example, a Muslim (or a traditionalist pre-Calvinist Christian) considers that usury has to be forbidden in the society he wants to live in, or when a socialist excludes the possibility of private ownership, then it is impossible for his “culture” to coexist with the nowadays dominant neoliberal culture. But a Saudi prince who is a Carlyle Group shareholder, under his very “strict” interpretation of Islam, has no problem with the global banking system and he will quite easily fit in the American way of life when he goes to the USA, even if all his wives are wearing scarves and even if he does not eat pork. He will never create a “cultural problem” in his second country as do migrants who are willing to introduce themselves in a overpopulated work market where competition, and then frustration, rules. This example shows us that when we use the term “culture”, we have to be careful to distinguish what is superficial within a culture from what tends to be considered at a certain moment as basic for this culture. It was for example easier for a Wahabi Saudi prince to live in the liberal London than to live in socialist and still Muslim Egypt at the time of Nasser. Because Nasser understood Islamic values in a socialist way, which was in opposition to the Islamic interpretation dominant in Saudi Arabia. We have then to discover the differences coming from social traditions legitimized by religion or ideology and social contradictions existing within all religions or ideologies. If we think of “culture” in a dynamic way, then competition between its different interpretations is unavoidable, if we think of “culture” as a definitively fixed social structure, then the issue can be reduced to a question of accepting the visual differences within a given social system.

The issue of cultural progress comes from the ideology of enlightenment, but this ideology did not bring us an answer concerning the origin of progress. Is it an

“immanent” process based on a material which would act independently or is it coming from a force giving life and energy to this material (Tosel, 1995, pp. 163–164). We are then arriving at a stage where we have to take into account a basic fact: two conditions for the development of a dynamic society are its openness and relative tolerance. Such a society must be a creative synthesis of several cultures and it needs dynamism and progress coming from both supporters of rationality (and even able-to-doubt materialists) and supporters of some form of spirituality able to idealize reality and imagine paths of development. Ipso facto, such a coexistence must be based on emulation and be able to ensure some forms of social balance between immanency and transcendence, in other words: unity within diversity.

Mechanism of regressive social processes

Nowadays, we can observe that our world has entered a stage of crisis and stagnation of economical development, of growing economical gap between countries and regions, of increased stratification and social atomism, especially in Europe, North America and Arabic countries. Simultaneously with the crisis of modernistic ideologies which tends to weaken the belief in rationality and progress, we observe the ossification of every religion and paradoxical development of religious relativism and individualism. That creates a situation of intellectual chaos and lack of social dynamics. It becomes difficult to see the difference between causes and effects of all those phenomena. But we can present the hypothesis that the crisis of the actual socio-economical structures is creating the basis on which the feeling of loss and lack of perspectives grows, especially in the youngest, the precarious ones, the new “lumpenproletarians”. That in turn creates the desire to search for a scapegoat, leading to intolerance, and the desire to barricade ourselves in a safe ghetto, both mental and physical – the temptation to “culturalize”, to “religify”, to “Islamize”, to “Judaize”, to “Christianize”, etc. All those negative social processes can be observed all over our globalized world. What can help us is to realise that the basic cause of this phenomenon is not linked to one culture or another, to one religion or another, to one nation or another, to one “civilization” or another, but stems the disintegration of all of them, under different conditions, but basically under the influence of the global economy and globalized culture spread in an fundamentally unequal and unfair world. This basic issue is connected to the inability to analyse the common social roots of all those phenomena. That leads us to our thesis that the fundamental cause of our problems is socio-economic and that, on this basis, we can analyse the cause of the development of all forms of sectarianism, religious and secular ones, “Islamist”, “Neo-Evangelical” or “neoconservative” ones, which are all developing, and taking different forms, from within all previous world views, religions or ideologies. But we must remember that, with the exception of fascistic ideologies, their roots all lie within the principles of religions or ideologies promoting at their very beginning peace, spirituality, intellectuality, rationality, love and justice (Esack, 2015). Those roots that have been perverted by the powerful in the course of history, and in the course of historical social, economical, political conflicts.

The real issue is not the one of multiculturalism, but the one of global “uniculturalism” which prevents every culture, every ideology, every world view from finding that which is dynamic and progressive in their heritage.

References

- Blankinship, K.Y. (1994). *The End of the Jihād State. The Reign of Hishām Ibn ‘Abd-al Malik and the collapse of the Umayyads*. Albany: State University of New York Press.
- Buresi, P. (2005). *Géo-histoire de l’Islam*. Paris-Belin: Sup-Histoire.
- Chrétiens et musulmans, le premier face-à-face VIIe-VIIIe siècle (2003). *Le Monde de la Bible*, vol. 154, novembre.
- Chagnon, L. (2008). *La conquête musulmane de l’Égypte (639–646)*. Paris: Economica.
- Drweski, B. (2014). Marx, Lénine, les bolcheviks et l’Islam. In: B. Drweski, C. Karnoouh, J.-P. Page. *La Pensée libre, Tome I: Entre tradition, modernisme et post-modernité* (50–63). Bloggingbooks.
- Drweski, B. (2015). *Islam. Le point de jonction Tiers monde – Occident – puissances émergentes*. Available at: <http://www.academiegeopolitiqueparis.com/images/Geo44/8drewski.pdf> (1.10.2015).
- Esack, F. (2015). *Progressist Islam? – interview by QuartiersXXI.org, Paris, March*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=HVIB8ftKfLs> (1.03.2016).
- Gentile, G. (1995). *La philosophie de Marx : études critiques* (transl. G. Granel, A. Tosel). Mauvezin: TER.
- Roou, D.-P. (2015). *De nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l’époque moderne*. Available at: http://hist-geo.ac-montpellier.fr/v1/IMG/pdf/Diapor_Istanbul_PDF.pdf (18.10.2015).

Bruno Drweški

PhD, Historian, Politologist
INALCO-Sorbonne Paris Cité
65 rue des Grands Moulins, 75013 Paris, France
e-mail: bruno.drweski@inalco.fr

ADNAN TUFEKČIĆ | Faculty of Philosophy, University of Tuzla, Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Problem of Terminological Determinants in Structuring Intercultural Upbringing/Education – Is Interculturalism in Education Possible when Starting from “Conflict or Compromise between Islam and the Western Culture”?

Czy międzykulturowość w edukacji jest możliwa, gdy punktem wyjścia jest „konflikt bądź kompromis między islamem a kulturą zachodnią”? Problematyka terminologii związanej z edukacją międzykulturową

Streszczenie

Artykuł ten omawia terminologię używaną do definiowania bieżących wydarzeń związanych z napływem znacznej liczby ludności z krajów azjatyckich i afrykańskich do Unii Europejskiej oraz stosowaną w zakresie planowania wytycznych dotyczących edukacji międzykulturowej. Refleksja skupia się m.in. na problematyczności takich zwrotów, jak „konflikt pomiędzy islamem a kulturą Zachodu”. Sformułowanie to denotuje jako islam *de facto* fragmentaryczne światy, definiowane przez różne kultury. Sprowadzenie różnych kultur do jednej tożsamości (np. religijnej) pozbawia indywidualnego charakteru jednostki i przeobraża konkretne postaci oraz ich cechy w mglistą, nieprecyzyjną i ideologiczną formułę. Ogólne nastawienie do imigrantów i wobec edukacji dzieci i młodzieży z różnych stron świata dotkniętych dramatyзмом wojny nie powinno być zniekształcone przez takie koncepty, jak „relacje Zachodu z islamem”. Edukacja międzykulturowa nie może opierać się na „integracji” dzieci imigrantów jedynie jako „członków” wspólnoty islamu, ale przede wszystkim jako ludzi, którzy mają swoje naturalne prawa do edukacji i których potencjał powinien być rozwijany poprzez ich uniwersalne, grupowe i indywidualne charakterystyki. Stąd też wszystkie pojęcia związane z międzykulturowością w edukacji, które bazują na nieakceptowanych definicjach terminologicznych, są, niezależnie od dobrych intencji, przeciwieństwem samej istoty idei międzykulturowości w edukacji.

Słowa kluczowe: determinanty, islam, imigranci, identyfikacja, edukacja międzykulturowa

Abstract

This article discusses the terminology used to define the current events in connection with the arrival of large number of people from Asian and African countries in the EU, which is also used to design the guidelines of intercultural education. The author underlines the imprecision and problematic phrases such as “conflict between Islam and the culture of the West”. What the above formulation denotes as “Islam” are, in fact, parts of the world where there are different cultures. The reconciliation of different cultures to only one identity (e.g. religious) means de-personalization of human individuals and to conversion of real people and their characteristics into the vague, imprecise and ideologized formulation. The attitude towards immigrants in general and towards the education of children and young people from the countries affected by the terrible war should not be blurred by concepts such as “the relationship of the West and Islam”. The intercultural education cannot be built on the “integration” of children of immigrants only as “members” of Islam, but also as human beings who have their natural right to education and whose potentials should be developed throughout their universal, group and individual characteristics. Therefore, all the concepts of interculturalism in education which are based on unacceptable terminological definitions are, regardless of the good intentions, contrary to the very essence of the notion of interculturalism in education. Upbringing and education, as such, cannot stand for development of anything other than themselves within themselves.

Keywords: terminological determinants, Islam, immigrants, identity, intercultural education

Introduction

One of the fundamental issues of multiculturalism in the contemporary world, is certainly related to intercultural education. Education, as an important and complex human social activity and also a phenomenon that refers to the most sensitive processes within “human nature”, embodies a scientific field of growing interest in this day and age. Surely, education has always been a field of scientific interest but today, in contemporary world which, in Ulrich Beck’s words, is “risk society”, it is also observed as a domain for achieving different goals, and as a field for resolving many social issues. Thus, different attempts have been made at redefining the tenets of education based on different pragmatic and ideological postulates. Those postulates ignore the idea of education as a primarily human (individual) need, and only consider it a social need (Tufekčić, 2014).

Today’s rapidly changing, increasingly virtual and abstract reality accentuates the need to revise and update the concept that carries meaningful and, at the same time, questionable (debatable) designation – “intercultural education”. It is above suspicion that education is fundamental to development of the individual and of society as a whole, that education in itself is development and that it directs towards the change that leads the individual and society to their final contours (Tufekčić, 2014). “Education is a process during which something assumes shape, idealists would say ‘its own shape’” (Hentig, 2004). Hence, education is inseparable from development and interculturalism. But it is also possible to problematize even the syntagm *intercultural education* because it raises the question: is there education against interculturalism

and what kind of education is that? Certainly, more detailed problematizing of that linguistic structure is not the subject matter of this article and our belief is that here “intercultural education” refers to the overall progress of the individual and society. That fact points out that the idea of *intercultural education* might provide a conceptual framework for making certain occurrences “more pedagogical”, especially occurrences which often contrast with upbringing and education. That way, education becomes its own antithesis (Tufekčić, 2014).

Namely, the word *interculturalism*, which is in this concept added to the word *education*, is made relative in today’s world where, alongside progress, human powerlessness, indifference, relativism and nihilism are also increased (Gudjons, 2008). Instead, presenting interculturalism as a way which leads to final form and character is replaced by ideological tendencies. They ideologically distort aforementioned final form and character – they portray distorted freedom as freedom, distorted justice as justice, distorted life as life (Tufekčić, 2014). That way, “education” which leads towards distortion might be presented as “intercultural education”. “It is unacceptable, however, when education demands one thing (values, culture, responsibility, maturity, leadership) and promotes something else” (Hentig, 2004).

It is believed that this also happens when imprecise and often suspect terminology is used in explaining intercultural education. It is possible to pose and nominate the question whether true intercultural education is possible if its determination and structuring employs problematic terminology. To put it differently: is interculturalism in education possible, if it starts with so-called “conflict or compromise between Islam and the Western culture”? This formulation, “conflict or compromise between Islam and the Western culture”, could be seen/understood as problematic. Why?

Imprecise, suspect and problematic terminology

In the context of so-called “conflict of cultures”, how can something defined as “conflict between Islam and the Western culture” exist? In the classical sociological meaning of the word, Islam is not a culture. Islam is a religion which, like all other religions, has followers in all parts of the world and in all cultures. What is being denoted as Islam in the above-mentioned formulation “conflict between Islam and the Western culture” are, in fact, parts of the world where various cultures exist. Members of those cultures cannot be reduced to only one identity, i.e. the religious identity. Within those cultures there are people with different world views, religious and sexual orientations, and they all belong to various social classes. Reducing those people to the term “Islamic culture” or using only the term “Islam” represents stripping individuals of personality and turning real people, their characteristics and human fates into an unclear, imprecise, blurred and deeply ideologized formulation, which is therefore often malicious.¹ For example, in Europe there are debates regarding whether the Constitution of European

¹ It is not possible to experience one’s religious or civilizational relationship as a comprehensive identity. For example, that being a believer is the only identity of anybody who became a member of the

Union should include a formulation related to “Christian roots”.² The Catholic Church made several announcements declaring that this formulation should stand in the Constitution. However, there is much resistance in all European countries because their citizens refuse to be identified exclusively through one component of identity, while some even do not find Christianity as part of a personal identity.

Hence, why are immigrants from the so-called Islamic world primarily members of something that is terminologically and linguistically suspect, scientifically imprecise in terminology and quasi-scientific, and yet formulated as “Islamic culture”? In numerous European countries there are domicile individuals who are Muslims by religion (descendants of Muslim immigrants who were born in Europe or those who have “converted” to Islam), and they would, accordingly, belong to the “Islamic culture”, while they are in no conflict with “the West”. There is no religion in the world that can be exclusively tied to any area in the world, since it is a spiritual category and a form of human consciousness. Spirituality does not recognize the East or the West. Islam is present in the West as well as in the East, and also Christianity is present in the East (it originated there, after all) as well as in the West, regardless of the exact number of followers of these religions on either end of the world. The same is analogous for Buddhism and other religions. There are many people in “the West” who express their spirituality through Buddhist teachings. The number of those people is not important here, their existence shows that the West is Buddhist as well.³ This applies to other spheres of human spirituality. For example, are Arabic numerals, only because they are called Arabic, in conflict with the West? On the contrary! Or why these numerals, when they “arrived” to the West a long time ago and replaced Roman numerals, were not called Islamic because they were brought by people who, aside from being expert scientists and mathematicians of that age, were also members of Islamic religion.

How is it possible that today, in the 21st century, we call people and their culture, as well as everything else that comes from certain parts of the world to Europe, exclusively “Islamic”? Of course, these people are mainly followers of that religion (albeit not all of them, lately among war immigrants, especially in the current situation, there is a significant number of Muslims but also Christians and members of other religions from the war affected areas) but they are also concrete human beings, men and women, children, with specific cultural and social characteristics and life orientations. A relation toward them must not be blurred by concepts such as “relation between the West and Islam”. What does this ridiculous concept mean in a situation where human beings are not able to satisfy their basic needs for life, food, freedom, education, development and safety?

actual religion by birth, then that religious identification would have to carry a huge burden of solving many other problems that a person faces in the rest of his/her life (Ninčević, 2009, p. 62).

2 See in: McCrea, R. (2009). The Recognition of Religion within the Constitutional and Political Order of the European Union. *LEQS Paper*, No. 10, 1–55.

3 Probably just this leaves an overwhelming impression on the people of today: with all the colourful diversity of forms and figures, all religions are still the same and still think the same thing; all notice that except for them (Ratzinger, 2004, p. 19).

When we help or do not help people who must run from the atrocities of war and needs a shelter, food, living space, that qualifies as providing or denying aid to real human beings who are victims of a conflict (not “the conflict between Islam and the West” but a conflict, in the most general sense of the word, between good and evil in human existence, between the culture and lack of culture, between the constructive and destructive fuelled by interest, greed, misconceptions, egotism, sociocentrism, culturocentrism, etc.) and not providing or denying aid to Islam. With these actions we, therefore, show our attitude toward another human being and not toward Islam. We cannot feed, dress, educate Islam, but merely a person who may belong to this or that religion, culture, geographic location and who, as all of us, was not asked where he/she wants to be born and belong. And yet that person belongs to the human race, wherever he/she lives. The suffering of people is not the suffering of Islam or any other religion.

Hence, both everyday terminology and the scientific one must be “cleansed” of notions such as “the conflict between Islam and the West”, “Islamic refugees”, “Islamic migrants”, “Islamic world”. If we use this terminology in science, we will share the intellectual habitus of those who used poisonous substances to coin the presently topical term, which is linguistic weed and that is “Islamic state”. Truth be told, the constructors of this beast employ genuine Islamic symbols and names but “truth has the structure of a fiction” and, therefore, it can often be lied through the truth. Such evident “truth” can be the best means of lying (Žižek, 2006). These terms are often very useful to justify to our own consciousness the intolerance toward all other and different in the following sense: “Islamic state” does horrible things, so, how can we then aid people who come from “the Islamic world”, since “Islam is in conflict with the West”?

It has already been noticed that we do not call these people refugees, which they became due to horrible war, which is horrible wherever it happens, but we call them migrants (refugees are a type of migrants, but not every migrant is a refugee – those people who go somewhere on vacation or for the purposes of entertainment are migrants but not refugees). This occurs because the language we use to structure intercultural education reflects and portrays the substance (the essence) of our (non-)understanding of interculturalism but also shows how we treat others and different ones. “Language is the house of Being”, let us recall Heidegger in structuring and determining of intercultural education.⁴ The language of the humanities today is partly contaminated and on the place of basic humanistic concepts and categories come ideological formulations that semantically never touch the essence of the phenomena to which they relate but only offer illusions and superficial contours.

What are the implications of all this on upbringing and education of immigrants’ children?

4 See in: Heidegger, M. (1982). *On the Way to Language* (transl. P.D. Hertz). New York–Cambridge–Philadelphia–San Francisco–London–Mexico City–Sao Paulo–Singapore–Sydney: Harper & Row; Bennett-Hunter, G. (2007). Heidegger on Philosophy and Language. *Philosophical Writings*, 4, 5–16; Vandeveld, P. (2014). Language as the House of Being? How to Bring Intelligibility to Heidegger While Keeping the Excitement. *Philosophy Compass*, 9 (4), 253–262.

The implications on upbringing and education of immigrants' children

Can intercultural education be based on unsupportable story of equal importance of all cultures, without deforming members of particular cultures by reducing them to one identity (in this case, religious identity)? Immigrants as individuals belong to a concrete culture, some are Syrians, some Iraqis, others Sudanic, Eritrean, Ethiopian, Tunisian, Moroccan, etc. They, also, belong to a concrete family, some are religious, some atheist, they have different sexual orientations, some are children, others grown-ups, etc. It is, thus, possible to propose the following questions: Is it possible for us to build any concept of multiculturalism in education by “respecting Islam as a culture”? Are we really in that way working on integration of children and youth? Can we even begin to think about intercultural educational activities in schools from the position of integrating “followers of Islam” into our education system, thus making education faceless, which it can never be, and achieve something contradictory to education instead? Interculturalism in upbringing and education would in this case represent acknowledging all characteristics of every concrete child, his/her mother tongue, family culture, culture in which he/she was formed and is forming, but also his/her individual aptitudes, potentials, possibilities and needs.

Multiculturalism cannot insist that a person's identity has to be defined by his/her community, or religion, disregarding all other relationships in their possession and that vary, ranging from language, social class, social relationships to political views and civic role, nor can it automatically give priority to the ancestral religion or tradition, as opposed to reflection and choice. The identity is not given once and for all, it is built and transformed throughout their lives (Ninčević, 2009, p. 62).

We should integrate him/her not only as a member of Islamic religion, if he/she is a Muslim, because it is possible for an individual not to feel as a follower of any religion, but also as someone who has a natural right to education, someone whose personal potential should be developed and someone who has universal, group and individual specificities.

If educational effectiveness becomes defined in terms of focusing on learning profiles according to cultural membership, there is a risk that education and training will become culturalized by highlighting inter-group differences to the detriment of intra-group and inter-individual differences. Between the ‘cultural zero’, meaning the ignorance or negation of the cultural dimension of education, and the ‘cultural all’, meaning an overemphasis on culture as the determining factor of behaviour and learning, the margin for manoeuvring is narrow. The fairly recent emphasis on culture pushes us in the direction of a ‘dictatorship’ of the cultural by reducing the individual to his/her cultural membership (Abdallah-Preteille, 2006, p. 476).

There can be no culture without people, so the notion of interculturalism in education, which seems general only at first sight, actually refers to relations between concrete individuals and their characteristics.

By educating people and making education possible for them with all their characteristics we do not educate only followers of Islam or Christianity, or any other religion,

but we also direct education toward further development of humanity which is comprised, among other features, of religions and their followers. In the same manner, by denying people these possibilities due to prejudice that they are less important or even dangerous because they “belong to Islamic culture” or “Islam”, and we apparently do not want Islam to develop (as if it depends on us!), we are not denying Islam anything or harming it. We are harming another human being as a member of humanity, the existence and survival of which is founded upon upbringing and education. Therefore, all concepts of interculturalism in education that come from the viewpoint that bridges and connections must be built between “Islamic culture” and “the West” or “the Western culture” are, regardless of existing good intentions, its own opposites, even a disgrace to educational practice and to the very notion of interculturalism.

Upbringing and education as such do not tolerate anything else happening within their processes except their own subject matter. Intercultural upbringing and education, hence, cannot be assimilation, indoctrination, socialization tailored by someone; it also cannot be integration, tolerance, “building bridges and connections between people” – it allows only for upbringing and education. Let us not integrate them, let us only take part in their upbringing and education. Otherwise, we will have a big deceit packed in a pretty “pedagogical” box, embellished with sonorous terminology which is, in the words of Sloterdijk, too beautiful to be true. Enabling every child to receive education with all his/her layers of identity is a path toward building interculturalism in education. When the Turkish writer Orhan Pamuk, upon receiving the Nobel prize, appeared in European journalistic and intellectual circles and was recognized as someone who connects and builds bridges between the East and the West with his writing (although he is also characterized by his critical relation toward certain phenomena in Turkish society), he said in an interview for popular German newspaper: “I am a writer, not a builder of bridges”. Immigrants’ children should be raised and educated by preserving their special traits. They are not only “members” of something, often they are not in the least members of something we would prefer for them.

Understood as a knowledge of the Other, cultural training, whatever the level or depth of knowledge may be, remains external to the act of training because it rests upon a discourse of categorization and attribution particularly on the basis of factual and descriptive knowledge. In this way, it produces an artefact which in return justifies culturalist analyses. The educator no longer meets Yves, Antonio, Mohamed ... but the stereotype, established and reinforced precisely on the basis of factual, limited, partial or even biased cultural knowledge, about the French, the Portuguese, the Arabs ... The abstract and globalising knowledge of cultures obstructs the recognition of the singular individual, the subject of education, and it overshadows the training dynamics by acting as a filter or even a screen (Abdallah-Preteceille, 2006, p. 477).

There is no conflict between Islam and the West on the scene here, but rather something close to what Perotti calls the boomerang effect.⁵ Colonizing, power-hungry and mercenary consciousness does not see this. It only sees “the building of bridges” and

5 See in: Perotti, A. (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Press.

“interculturalism” in the areas where others have a developed critical attitude towards what belongs to them, while they see the critique of their own self as a grave danger which demands defacing others.

Conclusion

The right to education is the natural right of every human being who in his/her individuality pacifies universal, specific and special. Intercultural upbringing and education as such necessarily have their starting points in every human being, i.e. in every strata of their identity, or in all of their identities, and must not be blurred with imprecise terminology and definitions. Many language formulations that are used for explanation of interculturalism in education contain within themselves meanings that prevent true interculturalism that would be in its essence primarily the process of upbringing and education, and not just mere schooling or inclusion of “ones” into the culture and society of “others”. A prefix “inter” refers to everything that can be developed between concrete human beings, and not between artificially made constructs that are the result of ideologized consciousness. Thus, all language formulations that signify different forms of collectivity such as “the Western culture”, “the culture of Islam”, “Islamic students”, “relationship/conflict/compromise between Islam and the culture of the West” must be submitted to critical analysis in order to avoid ideologization, politicization and abuse of intercultural upbringing and education. Imprecise and scientifically unsubstantiated term relations that dehumanize human beings and erase idiosyncratic, and therefore group and universal, characteristics cancel out options of acculturation at the very beginning. On the other side, under the guise of interculturalism, they open the doors for opposite processes such as antagonistic acculturation, social exclusion, marginalization and depersonalization of individuals due to the initial insistence exclusively on one component of their identity, and it is usually the one with which it is “placed” in a previously given collectivity. Thus, insistence of terminological precision is not just a mere language issue. Different linguistic notions that are used for structuralization of intercultural upbringing and education lead to different outcomes of interculturalism in education. Definitions of terminology of intercultural upbringing and education also determine their essence.

References

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a Paradigm for Thinking About Diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475–483.
- Batelan, P., Van Hof, C. (1996). Cooperative Learning in Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5–16.
- Bennett-Hunter, G. (2007). Heidegger on Philosophy and Language. *Philosophical Writings*, 4, 5–16.

- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* [Pedagogical basic knowledge: Overview – Compendium – Study book]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, UTB.
- Heidegger, M. (1982). *On the Way to Language* (transl. P.D. Hertz). New York–Cambridge–Philadelphia–San Francisco–London–Mexico City–Sao Paulo–Singapore–Sydney: Harper & Row.
- Hentig, H. v. (2004). *Bildung. Ein Essay* [Education. An Essay]. Weinheim/Basel: BELTZ Taschenbuch.
- Marginson, S., Sawir, E. (2011). *Ideas for Intercultural Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCrea, R. (2009). The Recognition of Religion within the Constitutional and Political Order of the European Union. *LEQS Paper*, No. 10, 1–55.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište [Interculturalism in Upbringing and Education: The Other as a Starting Point]. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59–84.
- Palaologou, N., Dietz, G. (ed.) (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Perotti, A. (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Ratzinger, J. (2004). *Vjera – Istina – Tolerancija* [Faith – Truth – Tolerance]. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Tufekčić, A. (2014). Obrazovanje za razvoj u kontekstu različitih teorijskih pravaca znanosti o odgoju [Education for Development in the Context of Different Theoretical Approaches to Educational Science]. *Proceedings of the Islamic Pedagogical Faculty in Zenica*, 12, 77–97.
- Vandeveld, P. (2014). Language as the House of Being? How to Bring Intelligibility to Heidegger While Keeping the Excitement. *Philosophy Compass*, 9 (4), 253–262.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.

Adnan Tufekčić

PhD, philosophy

Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Philosophy, University of Tuzla, Tihomila Markovića 1, 75000 Tuzla, Bosnia and Herzegovina

e-mail: adnan.tufekcic@untz.ba

MARIAN GOLKA | Instytut Socjologii UAM

Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez

Intercultural Communication. Reminder of the Main Ideas

Streszczenie

Komunikowanie międzykulturowe istnieje od dawna – pewnie od pierwszych kontaktów pomiędzy społecznościami, które już były w ten czy inny sposób zróżnicowane, odmienne, i które posługiwały się innymi językami. Intensyfikacja kontaktów między różnymi społecznościami i społeczeństwami, szczególnie w nowoczesności, sprawiła, że z natury rzeczy wzrosła ilość i zakres tego komunikowania. Różnych sytuacji wymagających komunikowania międzykulturowego jest wiele. Pomiędzy różnymi jednostkami i grupami oraz ich kulturami, a nawet pomiędzy odmiennymi cywilizacjami, może istnieć komunikowanie, może istnieć porozumienie, a nawet zrozumienie, choć nie jest ono łatwe, proste ani tym bardziej jednoznaczne. Treść prezentowanego artykułu ma charakter teoretyczny i dotyczy ona po pierwsze form komunikowania międzykulturowego, po drugie jego „istoty”, za którą uznaję fakt, iż zawsze jest ono swoistym „przekładem”, oraz po trzecie trudności i przeszkód w jego praktycznym funkcjonowaniu¹.

Słowa kluczowe: komunikowanie, wielokulturowość, międzykulturowość, porozumienie, zrozumienie, przekład

Abstract

Intercultural communication is common, although different is the degree of cultural differences between partners in communication. Every act of communication requires a certain portion of common cultural competence that is the ability to understand symbolic messages. Each act of

1 Tekst ten jest nieco zmienioną wersją rozdziału mej książki pt. *Imiona wielokulturowości* (Warszawa: WL Muza, 2010), który z kolei był rozwinięciem mego artykułu pt. Przekłady i pomosty w komunikowaniu międzykulturowym. W: J. Isański (red.). *Komunikowanie międzykulturowe – szanse i wyzwania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009.

intercultural communication is also a kind of “translation”, as it involves a “translation” from a different culture to one’s own culture. This is possible thanks to a certain similarity of cultures and a will to communicate. “Translation” makes it possible to find something common, or at least something similar, between contacting partners who belong to different cultures. Nevertheless, the understanding is rarely full, because generally in communication (and even more in intercultural communication), there are many obstacles making it difficult, that is, among others: objective language differences, stereotypes, lack of understanding of the nuances and the context of communication. Communication is, however, possible, despite the lack of full understanding.

Keywords: interaction, multiculturalism, agreement, understanding, interpretation

Sytuacji, w których w **różnych formach przejawia się komunikowanie międzykulturowe**, nie sposób zliczyć: gospodarka globalna, organizacje ponadnarodowe, turystyka, migracje, uchodźstwo, wyjazdy do innych krajów za pracą, dyplomacja, badania antropologiczne, misje ewangelizacyjne, misje pokojowe, pomoc międzynarodowa, inwazje wojskowe, wymiany studentów, muzea i działalność wystawiennicza, przekłady literatury, kultura masowa i wszelkie przejawy wielokulturowości.

Nie miejsce tu na to, by przywoływać dawny i chyba niezakończony spór o uniwersalia kulturowe – o te realne czy wyimaginowane cechy natury ludzkiej, które nie wymagają żadnego „komunikowania”, żadnych „tłumaczeń”, są bowiem rzekomo powszechnie zrozumiałe. W istocie wiele ludzkich reakcji emocjonalnych jest nader czytelnych – szczególnie wtedy, gdy nie są one świadomie, intencjonalnie wysyłanymi znakami, lecz raczej naturalnymi oznakami wyrażającymi się w mimice lub gestykulacji, a ujawniającymi wewnętrzne spontaniczne uczucia. Przyjmuje się jednak, że choć kultura nie wywiera znaczącego wpływu na sposoby manifestowania takich czy innych emocji (i dlatego są one czytelne dla wszystkich – choć na przykład nie zawsze są odróżniane dwie emocje: strach i zdziwienie), to może ona jednak wywierać wpływ na to, w jakich sytuacjach można ujawniać daną emocję (por. m.in. Price, Crapo, 2003, s. 102).

We wszystkich niemal aspektach życia społeczno-kulturowego są jakieś podobieństwa do innych kultur, ale są też mniejsze czy większe różnice. Ponadto znaczna część naszego codziennego komunikowania z różnymi ludźmi ma – przynajmniej w pewnym stopniu – charakter międzykulturowy. Dotyczy to odmienności klasowych, zawodowych, generacyjnych oraz wynikających z różnic płci. Również odmienności wynikających z różnic osobowościowych, które wszak również istotnie wpływać mogą na przebieg komunikowania. Trzeba wszak pamiętać, że wszelkie oddziaływania i różnice – w tym społeczno-kulturowe – ostatecznie i tak swoiście „odkładają się” w osobowości i poprzez nią wpływają na komunikowanie i jego przebieg, także na jego łatwość *versus* trudność. Skądinąd wszystkie te różnice można traktować jako swoistą, szeroko tu rozumianą wielokulturowość. Ruchliwość społeczna, kultura masowa, Internet i procesy globalizacyjne przyczyniły i przyczyniają się do zmiany odwiecznej różnokulturowości ludzkiego świata w jego wielokulturowość (czy transkulturowość),

uzupełniając dotychczasowe przejawy wielokulturowości miast, regionów i państw o wielokulturowość globalną. Przyjmując, że wielokulturowość jest to uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych, należy też przyjąć, iż – z natury rzeczy – przejawia się pomiędzy tymi grupami lepsze lub gorsze komunikowanie.

W komunikowaniu międzykulturowym wielką rolę odgrywa początek kontaktu. Jednym z powszechnych, choć często nader kłopotliwych i trudnych do spełnienia przejawów komunikowania międzykulturowego są więc formy grzecznościowe. Powitania i pożegnania, wyrazy gościnności i zachowanie przy stole, prośby i podziękowania, sposoby uznawania hierarchii i prestiżu, sposób okazywania pełnionych ról społecznych i stosunek do nich – wszystko to tworzy niezwykle misterne konstrukcje, które zazwyczaj nie są znane przy wstępnych, początkowych relacjach międzykulturowych. Jako pierwsze sygnały i swoiste „bramy” do ewentualnych dalszych relacji, mogą przesądzać o ich przebiegu. Konsekwencje niewinnych na pozór zachowań początkowych mogą być bardzo duże. Słowem: komunikowanie międzykulturowe może zaczynać się, ale też i kończyć – gdy przebiega niefortunnie lub przejawia zgrzyty wynikające z niezajomości odmiennych form grzecznościowych – właśnie na tych wstępnych aktach.

Wszelkie komunikowanie wymaga choćby odrobiny wspólnej kompetencji kulturowej i zwrótnie współtworzy taką kompetencję. Mimo pewnego rozmywania się tego pojęcia przywołujemy je po to, by podkreślić, iż znaczna część nabywanych umiejętności dotyczy rozumienia przekazów symbolicznych, a właściwie znajomości ich kodów – bo to jest zazwyczaj przez teoretyków uznawane za przejaw kompetencji kulturowej, a ściślej kompetencji językowej. Tak rozumiana kompetencja składa się z wielu związanych ze sobą cząstkowych kompetencji, a w tym umiejętności tworzenia znaków (np. wypowiedzania słów), umiejętności ich łączenia w szersze struktury (np. zdania czy większe wypowiedzi), umiejętności rozumienia, interpretowania znaków nadawanych przez innych, umiejętności używania i rozumienia odpowiednich znaków w odpowiednim kontekście komunikacyjnym, a wreszcie umiejętności porozumiewania się z Innymi. Jak łatwo się domyślić, nie ma możliwości, by istniała jakaś jedna absolutna kompetencja kulturowa/językowa odnosząca się do wszystkich kultur. Zawsze jest ona ograniczona do jednej czy niewielu kultur, a nawet jednego ich okresu (dotyczy to także antropologów, komparatystów czy poliglotów). Wtrąćmy, że może też istnieć coś, co można nazwać „kompetencją do komunikowania międzykulturowego” (Wielecki, 1995, s. 115 i nast.), co polega na posiadaniu pewnych dyspozycji do tego komunikowania (np. akceptacja ładu demokratyczno-liberalnego, otwarcie na świat itp.).

Mówi się też niekiedy o tzw. kompetencji międzykulturowej (Chutnik, 2007, s. 118), która – oprócz znajomości języków obcych – polega na umiejętnościach komunikacyjnych i gotowości do międzykulturowego uczenia się. Kompetencja międzykulturowa składa się z kilku innych kompetencji, a w tym m.in.: kompetencji społecznej (empatii, tolerancji, dystansu wobec pełnionej roli, zdolności do przystosowania się i współpracy) oraz kompetencji indywidualnej (optymizmu, zdolności do samokrytyki, motywacji, a przede wszystkim otwartości, chęci poznawania innych kultur i zdolności do uczenia się). Oczywiście, w warunkach rozszerzającego się międzynarodowego rynku pracy niezbędne są też odpowiednie międzykulturowe kompetencje zawodowe. Odgrywa tu rolę także specyficzna kompetencja „tłumaczeniowa”, o czym za chwilę.

Czym jest w istocie komunikowanie międzykulturowe?

Możemy przyjąć, że każde **komunikowanie międzykulturowe jest to swoisty przekład**. Należy tak sądzić z tego powodu, że w akcie komunikowania następuje jakiegoś rodzaju „tłumaczenie” odrębnych kultur (a właściwie pewnych ich elementów) na własną, co dokonuje się u obu partnerów komunikowania, choć zapewne nie w pełni symetrycznie. Ów przekład jest po prostu jakiegoś rodzaju przyswojeniem, a ono dokonuje się właśnie poprzez adaptację obcych wytworów kulturowych i znaczeń do własnych. Oczywiście odrębną sprawą jest stopień wierności i adekwatności tego przekładu.

Przekład międzykulturowy, choć niełatwy, jest możliwy dzięki relatywnemu podobieństwu kultur do siebie. Choć dawna teoria konwergencji zakładała zbyt duże ich podobieństwo rzekomo wynikające z uniwersalnej natury ludzkiej, a co za tym idzie, wspólnych idei, potrzeb i zachowań, choć kultury nie funkcjonują wobec siebie na zasadzie ekwiwalentu, choć różnice między kulturami istnieją, to nie trzeba ich demonizować, bowiem to, co wspólne, a przynajmniej podobne, nie jest takie nieznaczące, jak by chcieli to widzieć zwolennicy różnicy. Dla możliwości przekładu międzykulturowego korzystnie też działać może pewna zdolność do empatii, która, jak się zdaje, ma przejawy pozakulturowe (Hejwowski, 2006, s. 15 i nast.). Autor podkreśla, że znaczenie nie jest właściwością tekstu, lecz ludzkiego umysłu, a ten może swoiście wyobrazić sobie tłumaczoną treść. Przekład nie jest prostą operacją dekodowania, jest bowiem sposobem dostrzeżenia innej kultury. Zawsze będzie tu rolę odgrywała jakaś selekcja, jakies wnioskowanie, jakiś hipotetyczny domysł. Po prostu nie należy mieć nadmiernych i tym samym nierealnych oczekiwań odnośnie do stworzenia pełnego i całkowicie wiernego przekładu, co nie oznacza, że nie powinno się dążyć do znalezienia jakiegoś optimum w owym tłumaczeniu. Inna rzecz, że nie wiadomo, jak to optimum określić.

Do kilku rodzajów kompetencji niezbędnych do komunikowania międzykulturowego, o których już wspomniano, trzeba zatem dodać swoistą „kompetencję tłumaczeniową” (Hejwowski, 2006, s. 154), która może obejmować m.in. własną sprawność komunikacyjną, wiedzę, umiejętność dopasowywania do siebie różnych struktur kulturowych, różnych zachowań, różnych wytworów, wnikliwość w dążeniu do znalezienia sensu (czy w tym przypadku raczej konsensu), zdolność do dostrzegania i rozumienia niuansów znaczeń i zachowań oraz pewne predyspozycje i cechy charakteru, a w tym „dobrą wiarę” oraz chęć podejmowania wysiłku w celu zrozumienia innej kultury. Podkreślmy jednak, że nawet najbogatsza kompetencja przekładowa nie doprowadzi do jakiegokolwiek „zrozumienia dosłownego” innej kultury.

Skąd się bierze taka „kompetencja tłumaczeniowa” w przekładzie międzykulturowym? Jest to zapewne efekt swoistego uczenia się, czy swoistego treningu w kontakcie z innymi kulturami i ich wytworami, wspartego pewnymi predyspozycjami tkwiącymi w osobowości. Praktycznie jest to efekt ciągłego wzajemnego reagowania na siebie i na partnera poprzez pryzmat interferujących na siebie kultur stanowiących kontekst owych partnerów komunikowania.

Kto jest „tłumaczem” w takim przekładzie międzykulturowym? Są nimi wszyscy – choć w różnym stopniu – partnerzy interakcji: kontaktujący się ze sobą przedstawiciele różnych kultur oraz, co oczywiste, wszyscy „pośrednicy” (historycy, antropolodzy, komparatyści, poligloci i językoznawcy, tłumacze literatury, przewodnicy turystyczni,

dziennikarze). Taką funkcję „pośredników” w pewnym stopniu pełnią też obecne w danej kulturze stereotypy obcych jako swoiste sygnały otwierające kontakt, choć oczywiście nie zawsze pozwalające na jego dobry przebieg. Podobną funkcję spełniają pewne formy kulturowe, np. wszystkie języki bardziej uniwersalne (*lingua franca*), słowem – wszelkie języki, które choćby częściowo są wspólne dla partnerów komunikowania. Skądinąd wiele jest form języków, które taką rolę w komunikowaniu międzykulturowym odgrywają, a w tym bilingwizm, wszelkie języki hybrydalne (jidysz, ladino, ebonics, pidgin) i języki ponadlokalne (np. suahili), a także tzw. języki wehikularne (łacina), z których czerpie się wiele zapożyczeń do innych języków (Maciejewski, 1999). Jednak tylko rola tych pierwszych pośredników, czyli właściwych partnerów interakcji, jest ciekawa w kontekście niniejszych rozważań. Zazwyczaj nie jest to rola symetryczna, jako że stopień ich wzajemnej wiedzy o sobie rzadko jest jednakowy.

Czy istnieją jakieś treści kulturowe, które są na tyle wspólne, że nie wymagają żadnego przekładu – ba, nawet żadnego komunikowania? Czy jest to może płacz, albo śmiech, albo strach? Wydawałoby się, że właśnie komunikowanie niewerbalne, jako bardziej związane z czynnikami naturalnymi, jest też bardziej uniwersalne, i tym samym nie wymaga żadnego „przekładu” międzykulturowego. Jest też uznawane za powszechniejszy przekaz w komunikowaniu (Brocki, 2001, s. 198; Szopski, 2005, s. 98). Tymczasem i ono (szczególnie pozycja ciała i gesty) jest choćby częściowo uwarunkowane kulturowo i w procesie kontaktu nie zawsze czytelne i zrozumiałe (np. Dul, 1995, s. 63–64). Kulturowo uwarunkowane jest też postrzeganie kształtów, odległości i kolorów (Price, Crapo, 2003, s. 22 i nast.). Zasadniczo jednak wiele elementów komunikowania niewerbalnego pełni funkcję „tłumacza” w przekładzie międzykulturowym, stając się punktem wyjścia tego komunikowania, pośrednikiem elementarnych przekazów oraz swoistym sprawdzianem, sposobem weryfikacji porozumienia lub – przeciwnie – potwierdzeniem jego braku.

„Przekład” w komunikowaniu międzykulturowym to mechanizm pozwalający na znalezienie czegoś wspólnego, a przynajmniej czegoś bardzo podobnego lub bardzo zbliżonego pomiędzy kontaktującymi się partnerami należącymi do różnych kultur. To coś wspólnego staje się skutkiem komunikowania – coś, co zostało stworzone poprzez owo komunikowanie. Możemy to nazwać **pomostem – czyli obszarem łączącym** – który jest czymś nowym i zazwyczaj nader korzystnym. Im ten obszar jest szerszy i bardziej stabilny, tym dalsze komunikowanie jest łatwiejsze – aż do swoistego stopienia się dwóch odmiennych kultur w jedną, co oczywiście zdarza się nader rzadko i tylko wtedy, gdy towarzyszą temu silne procesy dyfuzyjne.

Komunikowanie międzykulturowe oraz związane z nim poznawanie innej kultury jest zazwyczaj działaniem dwu-, a nawet wielokierunkowym, w wyniku którego zmieniają się wzajemne relacje (Szerląg, 2001, s. 36). Nadto komunikowanie międzykulturowe oraz poznawanie innej kultury jest – przy okazji – także poznawaniem swej własnej kultury i siebie samego. Te oraz inne efekty uprawniają do przypuszczeń, że w wyniku międzykulturowego komunikowania powstaje tzw. nowa jakość. Komunikowanie międzykulturowe jest więc zazwyczaj jakimś wzbogaceniem kultury w ogóle – kultury w ujęciu atrybutywnym; jest też pewnie wzbogaceniem i rozszerzeniem kultur komunikujących się ze sobą. Choć, jak zauważył Fred L. Casmir (1996a, s. 17 i 21), komunikowania międzykulturowego nie trzeba koniecznie ujmować jako „rozwiązywania

konfliktu”, „konfrontacji” itp., to przecież jest ono wzajemnie korzystne, niosące niemal wyłącznie pozytywne skutki poprzez utworzenie nowego „terytorium wzajemności”.

Jak się rzekło, komunikowanie międzykulturowe, przebiegając dzięki swoistemu przekładowi, stwarza rodzaj „pomostu”. Jest to kategoria zbliżona do tzw. trzeciej kultury w ujęciu Johna Useema i Ruth Hill Useem (Useem, 1963) oraz Freda L. Casmira (1996b, s. 28 i nast.), choć nie identyczna z nią. Zasadnicza różnica jest taka, że „trzecia kultura” jest odnoszona do realnie istniejących form hybrydalnych powstających na wszelkich „skrzyżowaniach” kulturowych. Jest to rodzaj wspólnego „między”, jakiś przejaw *communis*, która nie tylko powstaje na czas komunikowania, lecz także ma pewną tendencję do trwania, a nawet samoodtworzenia. W procesie komunikowania tworzy się rodzaj nowych, własnych „światów społecznych” (Carey, 1989, s. 23; Griffin, 2003, s. 63), które swoiście wiążą odmienne, a często też nieznanące się światy.

Pomostem komunikowania międzykulturowego są też pewne pośrednictwa językowe (czy szerzej – kulturowe). Hieroglify egipskie tak długo były zupełnie nieczytelnymi znakami, póki Jean-François Champollion na początku XIX w. nie wykorzystał ich do rozszyfrowania tzw. kamienia z Rossetty, na którym wyryte były znaki pisane hieroglifami, pismem demotycznym i – co najważniejsze – w starożytnej grece. Trudności związane z odczytaniem pisma etruskiego (mimo że jego alfabet w dużym stopniu przypomina znany alfabet grecki) wynikają zapewne z tego, że jak dotąd nie udało się znaleźć jakiegokolwiek większej inskrypcji zawierającej tekst w języku etruskim z jego równoległym ówczesnym przekładem na język grecki czy łaciński.

Niewiele jest świadectw uczenia się jakiegoś obcego języka bez korzystania z jakichkolwiek pośrednich pomocy: nauczycieli, tłumaczy, słowników itp. – słowem, takich czy innych pomostów. I bez jakiegokolwiek uprzedniej wiedzy, a jedynie poprzez bezpośredni kontakt. Anglojęzyczny Kanadyjczyk Farley Mowat (1972, s. 148–151) opisuje swoje próby nauczania się w takiej sytuacji języka eskimoskiego plemienia Ihalmiutów żyjącego na dalekiej północy Kanady. Język poznany poprzez bezpośrednie wskazania, przykłady, wypowiedzi był jednak rodzajem „pidgin” – czyli nie zawierał żadnych subtelności, pozbawiony był odcieni znaczeniowych, bardziej skomplikowanych form leksykalnych i syntaktycznych. Owszem, umożliwiał porozumienie w sprawach codziennych, jednak wykluczał zrozumienie bardziej skomplikowanych treści.

Powszechnie stosowanym pomostem kulturowym w relacjach pomiędzy przedstawicielami dwóch odmiennych kultur jest użycie innego – trzeciego – języka, który mniej lub lepiej znany jest obu stronom. Praktycznie większość bardziej egzotycznych kontaktów polega na znalezieniu takiego wspólnego językowego pomostu, który wówczas pełni funkcję *lingua franca*. Paradoksalnie, nawet kontakty językowe między zbliżonymi plemionami, ale posługującymi się odmiennymi językami, mogą przebiegać za pomocą jakiegoś obcego i kulturowo dalekiego języka, jednak przynajmniej częściowo znanego obu stronom. Dla przykładu – australijski aborygen Waipuldanya wspomina, że kontaktując się z przedstawicielami innych plemion aborygenów, posługiwał się językiem angielskim w formie pidgin (Lockwood, 1969, s. 262). Formom werbalnym języka towarzyszą elementy pozawerbalne – głównie gesty i mimika, które uznaje się za bardziej uniwersalne niż językowe konwencje, i tym samym powszechnie zrozumiałe. Dodać należy, że swoistym pomostem międzykulturowym są też zapożyczenia z języków lokalnych – głównie leksykalne – niekiedy bardzo częste

i wyraźne (np. w języku jidysz używanym przez Żydów aszkenazyjskich czy w języku romani używanym przez Romów; takie zapożyczenia były też w niektórych sztucznych językach – np. w esperanto czy tzw. *interlingua* – które jednak same nie stały się pomostami kulturowymi w takim stopniu, jak oczekiwali tego ich twórcy). Zasadniczo wszelkie zapożyczenia językowe można traktować jako efekt integracji międzykulturowej (Habrajska, 1995).

Szczególnym pomostem w międzykulturowym kontakcie jest nader abstrakcyjna forma dźwiękowa: muzyka. Wielu podróżników i antropologów podkreśla, iż zainteresowanie muzyką jest takim łącznikiem nawet w krańcowo odmiennych relacjach kulturowych, np. Indianie z dżungli ekwadorskiej czy Penanowie na Borneo potrafili słuchać z wielkim zainteresowaniem płyt z muzyką Beethovena i Mozarta. Oto przykładowe opisy takich sytuacji w dżungli z ok. połowy XX w.: „[...] rozbrzmiewa nasza kochana symfonia Mozarta. Ta płyta wywiera po prostu magiczne wrażenie na wszystkich Indianach” (Gheerbrant, 1961, s. 305); „[...] zafascynowała ich przede wszystkim muzyka klasyczna. Przy jej odtwarzaniu siedzieli w ciszy i milczeniu, słuchając z nabożeństwem. A kiedy później prosili nas czasem, aby im znowu coś zagrać, zawsze chcieli słuchać Beethovena lub Mozarta”.

Oczywiście same wytwory kultury nie odgrywają tu czynnej roli. Pomostem międzykulturowym są bowiem zawsze ludzie, którzy wykorzystują pewne wytwory kultury mogące ich zbliżyć do innych/obcych kulturowo. To ich zamysły, inicjatywa, intencje i zachowania przyczyniają się do zbliżenia *versus* jego braku. (Trzeba tu zauważyć, iż w relacjach międzykulturowych, szczególnie tam, gdzie różnice etniczne były głębokie, takie funkcje spełniali mieszańcy – np. potomkowie Europejczyka i tubylczej kobiety. Ich sytuacja społeczna zazwyczaj nie była łatwa, bowiem często nie byli akceptowani przez żadną ze stron, jednak fakt, że żyli na pograniczu dwu światów, niejednokrotnie umożliwiał im odgrywanie roli takiego pomostu).

Dyskusyjne jest uznanie danego pomostu międzykulturowego za jakąś nową kulturę. Dyskusyjne, bo oczywiście różne można przyjmować kryteria nowości. Przyjmijmy tu, że może to jednak być nowa struktura, w której składowe ingredencje kulturowe przejawiać się mogą w mniej lub bardziej nowych powiązaniach i znaczeniach. Przy okazji komunikowania międzykulturowego tworzy się, na zasadach interferencji kulturowej (Dąbrowski, 2001, s. 70), coś wspólnego, choć odmiennego od pierwotnych składników – czyli swoiste wzajemne przenikanie do komunikujących się osób czy społeczności odmiennych wzorów kulturowych, odmiennych wartości, sposobów myślenia. Owa interferencja to nie tylko prosta interakcja międzykulturowa; to także, a może przede wszystkim, wzajemne oddziaływanie na siebie. Inna rzecz, że ten pomost, ta nowa kultura, ma niewyraźną postać, często epizodyczny i tymczasowy charakter, nie przejawia też wyraźnych granic, wyraźnej tożsamości i rzadko utrwała się na tyle, by wyraźniej zaznaczyć swe istnienie. Stąd nie jest od rzeczy określenie tych pomostów mianem „chylbotliwych”. Wskutek mnożących się przejawów wielokulturowości i wzmagających się przejawów komunikowania międzykulturowego zdaje się wzrastać liczba tych nowych epizodycznych kultur stających się mniej czy bardziej chwilowymi pomostami pomiędzy różnymi dawniej trwałymi i odmiennymi kulturami.

Jak wcześniej wspomniano, te mechanizmy Wolfgang Welsch (1998, s. 205 i nast.) trafnie nazwał transkulturowością, która sprawia, że w ten sposób zanika trwały podział

na swoich i obcych, na własną tożsamość i tożsamość nabytą, wskutek czego poszczególne komunikujące się ze sobą kultury przestały mieć charakter wyspowy, jako że zatraciły one swą wewnętrzną jednorodność i zewnętrzną odrębność. Można przy tym mniemać, że raz rozbudzona transkulturowość dalej dobrze jej służy, tworząc kolejne pomosty międzykulturowe – niestety, z realnym niebezpieczeństwem akulturacji.

Gdyby jednoznacznie opierać się na stanowisku relatywizmu, to praktycznie należałoby uznać, iż **komunikowanie międzykulturowe jest bardzo trudne**, a nawet wykluczone. Konsekwentny i skrajny relatywizm nieuchronnie doprowadza do wniosku o niemożności jakiegokolwiek wyjścia poza własną kulturę w spojrzeniu na inne, nie mówiąc już o jakimkolwiek zrozumieniu innych kultur. Kultury, w tym ujęciu, to swoiste „idiomy” czy „nazwy własne”, które są nieprzekładalne. W efekcie skrajny relatywizm proponuje zatrzymanie się wszystkich w swoich „gettach” kulturowych, co wszak ani nie jest możliwe, ani pożądane.

Jedną z prób wyjścia z ograniczeń relatywizmu jest głośny postulat „antyantyrelatywizmu”, kojarzony głównie z Cliffordem Geertzem (2005), choć tak czy inaczej obecny w postawach wielu autorów. Postulat ten opiera się na założeniu istnienia wspólnej ludzkiej natury, ludzkich zachowań symbolicznych, co nie powinno jednak przeszkadzać w spojrzeniu z tolerancją na „przygodne” wzajemne odmienności kulturowe i społeczne. Można zauważyć, że te czy inne próby starają się przejść ponad i obok argumentów uniwersalistów i relatywistów. Wynikają one z tego, że wszyscy wzajemnie jesteśmy zainteresowani innymi kulturami i mamy „prawo” do wzajemnego poznawania się – mimo niemożności „pełnego” i „prawdziwego” poznania. I tym samym mamy prawo do wzajemnego komunikowania się, mimo przejawiających się w nim trudności.

Komunikowanie z jednej strony jest ułatwione, ale też z drugiej strony utrudnione, przez taki czynnik, jak nadmierne zaufanie do uniwersalizmu, czyli przypuszczenie, iż wszyscy ludzie są podobni, i dlatego, choć z mniejszym czy większym trudem, można się z nimi komunikować. Jest to jednak złudzenie, które umożliwia komunikowanie jedynie w prostych i trywialnych zakresach spraw (Matsumoto, Juang, 2007, s. 359).

Ale też przeciwieństwo uniwersalizmu – a więc głośna hipoteza, iż użytkownicy różnych języków, nie tylko posługują się odmiennymi językami, Sapira-Whorfa, lecz także myślą inaczej – jest obecnie jeżeli nie kwestionowana, to w dużym stopniu osłabiana (np. Matsumoto, Juang, 2007, s. 326 i nast.). Wszak różnice leksykalne pomiędzy językami, które jak dotąd są najbardziej poznane, stosunkowo najslabiej potwierdzają tę hipotezę, natomiast różnice syntaktyczne są często demonizowane. Nie zmienia to faktu, iż na niemal każdym etapie umiejętności komunikowania odgrywa rolę znajomość „otoczki” znaczeniowej, konotacji, idiomów itp., a wszystko to razem przyczynia się jeżeli nie do zamykania, to przynajmniej do utrudniania możliwości pełnego międzykulturowego kontaktu. Nadto na komunikowanie międzykulturowe negatywny wpływ ma – oprócz niejasności znaczeń – poczucie niepewności oraz obawa przed ewentualnym konfliktem (Matsumoto, Juang, 2007, s. 355 i nast.).

Strategie emocjonalno-poznawcze wobec innej/obcej kultury i jej przedstawicieleli bywają różne. Można je uporządkować na skali od ciekawości, poprzez różnicowanie i ambiwalencję, do niepokoju i niepewności, a nawet lęku (Chromiec, 2004, s. 88–89 i 103; Gudykunst, 1998, s. 13 i nast.; Griffin, 2003, s. 433 i nast.). Zdaje się,

że w komunikowaniu międzykulturowym często obecny jest właśnie niepokój emocjonalny i niepewność poznawcza. Mimo że uważa się, iż minimalny stopień niepokoju i niepewności jest niezbędny, a nawet korzystny dla przebiegu komunikowania, to jednak w komunikowaniu istotne jest ich zredukowanie, czemu ma służyć wiele czynników (wzrost poczucia przynależności, wzrost kolektywizmu, wzrost kontroli własnej niepewności, wzrost poczucia pewności, zdolność do przewidywania zachowania innych osób, wzrost empatii itp.).

W tym miejscu jeszcze raz przywołać należy problem różnic międzykulturowych. Jest w tym względzie wiele różnych koncepcji, z których tu przypomniane zostaną trzy.

Klasyczny już niemal zestaw kryteriów zaproponował w 1959 r. Edward Hall (1987, s. 57 i nast.) – skądinąd w nawiązaniu do wcześniejszych licznych rozważań innych antropologów. Jego koncepcja tzw. Podstawowych Systemów Przekazu (*Primary Message Systems*) obejmuje następujące kryteria: formy interakcji, formy wspólnoty, sposoby pożywania się, relacje między płciami, przestrzeń, czas, edukację, zabawę, obronę i technikę. Jedną z bardziej popularnych koncepcji różnic międzykulturowych zaproponował Alfons Trompenaars (1993), który wyodrębnił następujące wymiary tych różnic: uniwersalizm *versus* partykularyzm, kolektywizm *versus* indywidualizm, neutralność *versus* emocjonalność, rozproszenie *versus* konkretność oraz własne osiągnięcia *versus* statusy przypisane. Jeszcze inne wymiary zaproponował Geert Hofstede (2000), według którego podstawowe różnice dotyczą: dystansu władzy, kolektywizmu *versus* indywidualizmu (podobnie jak Trompenaarsa), stosunku do kobiecości i męskości oraz sposobów unikania niepewności. Są to nader ważne wymiary, jednak należy też dostrzec inne, a w tym takie, jak: naturalność *versus* sztuczność, podatność na zmiany *versus* brak tej podatności oraz wspomniana wcześniej wysoka kontekstowość *versus* niska kontekstowość.

Jak widać, w komunikowaniu międzykulturowym należy niekiedy przebyć duże rozpiętości wzajemnych różnorodnych cech kulturowych, co wymaga pokonania rozlicznych trudności.

Każde komunikowanie, a więc także komunikowanie międzykulturowe, przebiegać może z różnym stopniem nasilenia w pokonywaniu tych różnic: od wstępnego zaciekawienia i wzajemnej obserwacji, poprzez sporadyczne inicjowanie kontaktu, wyrażanie zamiaru komunikowania się i aranżowanie odpowiednich ku temu sytuacji niewerbalnych i werbalnych, aż do specjalnego organizowania aktywności komunikacyjnej skierowanej ku partnerowi aktu komunikowania i rozumienia obcej kultury.

Można uznać, że do zrozumienia tych przejawów dobrze nadadzą się analogie architektoniczne, dzięki którym można wyodrębnić pewne stopnie międzykulturowego komunikowania i zachodzącego poprzez nie porozumienia. I tak (pomijając „kuchnię”, która jest bodaj najpowszechniejszym miejscem pierwszych spotkań międzykulturowych) owo **komunikowanie może dokonywać się na poziomie:**

- » fasady (gdy zauważa się jedynie zewnętrzne cechy obcej kultury – np. odmienność języka);
- » przedsionka (gdy zaczyna się rozumieć znaczenie pewnych przekazów, a także dostrzega zasadnicze różnice religijne, estetyczne i moralne);
- » korytarza (gdy wszelkie różnice, a przynajmniej najważniejsze, są w pełni czytelne i w umiejętny sposób odnoszone do cech własnej kultury i *vice versa*);

- » salonu (gdy udaje się poznać wszystkie niuanse odmiennej kultury i z delikatnością do nich się odnosić, uzyskując podobną reakcję ze strony partnera interakcji).

Jak wcześniej podkreślono, że nie może być absolutnej przekładalności i tym samym pełnego zrozumienia międzykulturowego, a więc dotarcie do wspomnianego wyżej „salonu” też nigdy nie jest zupełne czy też poruszanie się po nim nigdy nie jest całkowicie swobodne. Skądinąd rzadko kiedy jesteśmy w pełni kompetentnymi ekspertami we własnej kulturze, a im bardziej jest ona różnorodna i złożona, tym nasze jej opanowanie jest mniejsze. Zawsze pozostanie jakaś „reszta”, która jest z jakiegoś powodu niedostępna i niezrozumiała. I co ważniejsze, owa „reszta” jest nieokreślona – zazwyczaj bowiem nie znamy jej rozmiarów ani treści.

Podsumowując, można stwierdzić, iż komunikowanie międzykulturowe zdecydowanie utrudniają takie czynniki, jak: 1) odmienne ogólne pojęcia istnienia; 2) odmienne „logiki” rozumowania; 3) obiektywne różnice językowe; 4) unikanie kontaktów z innymi (swoista ksenofobiczna „alergia” na innych albo tworzenie dystansów, czy to wskutek poczucia obojętności, czy to poczucia wrogości wynikającego z uprzedzeń, wreszcie z poczucia braku jakichkolwiek kodów umożliwiających choćby wstępne zrozumienie i porozumienie); 5) nieumiejętność wychodzenia ze swoistych mniejszych czy większych „kolizji” towarzyszących komunikowaniu, brak w tym względzie treningu i wzorów, jako że komunikowanie międzykulturowe często dokonuje się na dziewiczym terenie; 6) myślenie poprzez „kalki”, a w tym stereotypizacja (a więc pochopna strukturyzacja i kategoryzacja innych); 7) błędne interpretowanie wzorów, zachowań i wytworów obecnych w innej kulturze oraz znaczeń im przypisywanych; 8) błędne poszukiwanie ekwiwalentów międzykulturowych (czyli zbyt jednoznacznych albo zbyt prostych analogii); 9) cechy osobowości (arogancja, niezdolność do empatii, niechęć do podejmowania wysiłku potrzebnego do zrozumienia innego, ale też obecność lęków – zarówno przed obcymi, jak i tych wynikających z własnej niepoprawności czy nieznaności kodów kulturowych); 10) nieodpowiedni kontekst (animozje, poczucie zagrożenia, wrogość, nadmierny etnocentryzm, poczucie lęku); 11) brak pragmatyki komunikacyjnej (w wyniku której wytwarzają się – zazwyczaj w komunikowaniu codziennym – pewne mechanizmy ułatwiające sprawne komunikowanie o wysokim stopniu efektywności); 12) nieznanostwo niuansów komunikacyjnych, które w nieprzewidywalny sposób mogą urosnąć do demonicznych rozmiarów i niekiedy zupełnie zniszczyć przebieg aktualnego komunikowania i uniemożliwić przyszłe; 13) nieprzewidywalna zmiana cech partnerów komunikowania w wyniku samego tego procesu (Matsumoto, Juang, 2007, s. 359 i nast.; Golka, 2008, s. 71 i nast.).

Jak widać, wiele jest powodów nieudanego komunikowania. Dziwić więc może, że w praktyce życia społecznego w różnej skali – od rodzinnej do międzynarodowej – owo komunikowanie jednak mniej lub bardziej skutecznie funkcjonuje.

Zamiast przedstawienia typowych wniosków kończę artykuł przywołaniem utworu filmowego, którego wymowa ma charakter konkluzji. Piękny, mądry i interesujący film rosyjskiego reżysera Aleksandra Rogożkina pt. *Kukułka* z 2002 r. przedstawia trójkę bohaterów – Laponkę, Fina i Rosjanina – których na pewien czas połączyły losy wojenne, a z których każdy mówi odmiennym językiem, przy czym żadna z tych osób nie zna innego języka. Żyją z konieczności razem w izolowanym miejscu w tundrze na północy Finlandii. Z konieczności muszą rozmawiać – choć nie rozumieją się

wzajemnie. Mówią przy tym o ważnych sprawach i mówią często; czasem zupełnie rozmijają się we własnych odpowiedziach, a ich konwersacje przypominają dialogi głuchych. Współpracują, by przeżyć, łączy ich też jakiś atawizm biologiczny i pewne elementy komunikowania niewerbalnego. Przetrwali, gdyż byli zależni od siebie i wzajemnie sobie pomagali. Choć utwór artystyczny nie jest oczywiście żadnym dowodem empirycznym, może być jednak wymowną ilustracją. Ten film jeszcze raz potwierdza tezę, że tak jak ze swoimi komunikowanie może przebiegać na zasadzie „rozumienia bez porozumienia”, tak z obcymi przeciwnie – może przejawiać się „porozumienie bez rozumienia”. Porozumienie jest wtedy jakiegoś rodzaju kontaktem, któremu towarzyszy poczucie psychicznej łączności mimo braku rozumienia.

Bibliografia

- Brocki, M. (2001). *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław: Astrum.
- Blomberg, R. (1966). *Złoto i anakondy* (przekł. Z. Łanowski). Warszawa: Iskry.
- Carey, J.W. (1989). *Communication as Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Casimir, F.L. (1996a). Komunikacja ludzka w perspektywie wielokulturowej (przekł. B. Chełstowski). W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (11–27). Warszawa: Instytut Kultury.
- Casimir, F.L. (1996b). Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej (przekł. B. Chełstowski). W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (28–56). Warszawa: Instytut Kultury.
- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chutnik, M. (2007). *Szok kulturowy – przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków: Universitas.
- Collier, M.J. (1996). Rozmowy między rodzimymi grupami kulturowymi: różnice kompetencji międzykulturowych (przekł. I. Parowska). W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Dąbrowski, M. (2001). *Swój/obcy/inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Świat Literacki.
- Dul, R.A. (1995). Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania* (43–65). Warszawa: Instytut Kultury.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje* (przekł. M.M. Piechaczek). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gheerbrant, A. (1961). *Wyprawa Orinoko-Amazonka* (przekł. J. Wrzowska). Warszawa: Iskry.
- Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej* (przekł. O. i W. Kubańscy, M. Kacmajor). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2000). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową (przekł. J. Rączaszek). W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (496–513). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Habrajska, G. (1995). Zapożyczenia jako jeden z efektów integracji. W: D. Bieńkowska (red.). *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące* (141–148). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Hall, E. (1987). *Bezgrośny język* (przekł. R. Zimand i A. Skarbińska). Warszawa: PIW.
- Hampden-Turner, Ch., Trompenaars, A. (1998). *Siedem kultur kapitalizmu* (przekł. D. Gostyńska). Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Hejrowski, K. (2006). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu* (przekł. M. Durska). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Isański, J. (red.) (2009). *Komunikowanie międzykulturowe – szanse i wyzwania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kapciak, A. (1995). Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (181–200). Warszawa: Instytut Kultury.
- Lockwood, D. (1969). *Ja, Australijczyk* (przekł. Z. Sroczyńska). Warszawa: Iskry.
- Maciejewski, W. (1999). *Świat języków*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa* (przekł. A. Nowak). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mowat, F. (1972). *Ginące plemię* (przekł. K. Dziewanowski, L. Jęczmyk). Warszawa: Iskry.
- Price, W.F., Crapo, R.H. (2003). *Psychologia w badaniach międzykulturowych* (przekł. A. Nowak). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szerląg, A. (2001). *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tyszka, A. (1995). Rozmowa kultur. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa – zbliżenia i impresje* (5–29). Warszawa: Instytut Kultury.
- Useem, J. (1963). The Community of Man. A Study in the Third Culture. *The Centennial Review*, vol. 4, 481–498.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury (przekł. B. Susła, J. Wieteki). W: R. Kubicki (red.). *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha, cz. 2* (195–222). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wielecki, K. (1995). Kompetencje do komunikacji międzykulturowej: problemy polityczne i edukacyjne. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.). *Komunikacja międzykulturowa – zbliżenia i impresje* (115–123). Warszawa: Instytut Kultury.

Marian Golka

Prof. dr hab., socjologia

Instytut Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ul. Szamarzewskiego 89, budynek C, 60–568 Poznań

e-mail: golka@amu.edu.pl

JERZY NIKITOROWICZ | Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku

Wartość dialogu międzykulturowego w przezwyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych

The Value of Intercultural Dialogue in Overcoming Conflicts at the Crossroads of Cultures

Streszczenie

Tezą wyjściową rozważań jest założenie, iż dialog międzykulturowy jest wynikiem trudnego procesu równoważenia emocji, wyciszania–niwelowania emocji negatywnych, nabywania umiejętności przechodzenia od reakcji do interakcji z Innymi. Brak dialogu międzykulturowego może wyzwalać negatywne reakcje w stosunku do Innych, w efekcie kształtując kulturę strachu oraz neoprymitywne myślenie i świadomość. W ostatnich latach nastąpiła koncentracja państw na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarne, a nie zauważa się zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro kreujące dialog i pokój. Współczesne społeczeństwa uruchomiły mechanizmy: izolacji i separacji oraz nadmiernej otwartości i liberalizmu z zasadami poprawności politycznej i relatywizmu. Stąd pytania o rolę pedagogiki kultury: czy są wartości absolutne, czy można je wskazać i rozwijać, czy współczesna edukacja międzykulturowa jest w stanie je realizować jako wartości trwałe i uniwersalne? Wnioski wskazują, iż współcześnie w społeczeństwach wielokulturowych winniśmy być przygotowani nie tylko do zauważania i tolerancji zdefiniowanych i tradycyjnych różnic, lecz także do uznawania i rozumienia nowych, zmiennych, dynamicznych tożsamości hybrydowych. Uważam, że edukacja międzykulturowa uruchomiła nowy model interakcji, zauważyła człowieka, jego usytuowanie w przestrzeni i w czasie. Określiła paradygmat interaktywny w rozwoju człowieka, diagnozując i prognozując zmianę społeczną w procesie uczenia się.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, edukacja międzykulturowa, wartości uniwersalne, tożsamości hybrydowe, uczenie się

Abstract

The starting proposal is the assumption that intercultural dialogue is a product of a difficult process of balancing emotions, damping down and curbing negative emotions, learning to

progress from reaction to interaction with the Others. Lack of intercultural dialogue can trigger negative emotions towards the Others, effectively forming a culture of fear and neoprimitive thinking and awareness. Over the recent years a number of countries have been focused on saving the economic, banking, and the military systems, overlooking the decline in active citizenship and the destruction of belief in democracy, in the feeling of European and global solidarity, in the common good creating dialogue and peace. The societies of today have set in motion the mechanism of isolation and separation, as well as an excessive openness and liberalism with the principles of political correctness and relativism. This raises the questions about the role of culture education. Are there absolute values? Can they be identified and developed? Is the intercultural education of today capable of realising them as permanent and universal values? The conclusions show that in this day and age, in multicultural societies, we should be prepared not only to acknowledge and tolerate differences, both defined and traditional, but also to acknowledge and understand new, changeable, dynamic hybrid identities. I believe that intercultural education has triggered a new model of interaction, acknowledging the man, his position in time and space. It defined an interactive paradigm in human development, diagnosing and projecting social change in the learning process.

Keywords: culture education, intercultural education, universal values, hybrid identities, learning

Mottem do niniejszego artykułu uczyniłem słowa Józefa Tischnera:

Rzetelny dialog wyrasta z pewnego założenia, które musi być przyjęte – wyraźnie lub milcząco – przez obydwie strony: ani ja, ani ty nie jesteśmy w stanie poznać prawdy o sobie, jeśli pozostaniemy w oddaleniu od siebie, zamknięci w ścianach naszych lęków, lecz musimy spojrzeć na siebie niejako z zewnątrz, ja twoimi, a ty moimi oczami, musimy porównać w rozmowie nasze widoki i dopiero w ten sposób jesteśmy w stanie znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to z nami naprawdę jest (Narodowa Strategia Polski dla Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego, Warszawa 2008).

W kontekście powyższego tezę wyjściową sformułowałem następująco: Dialog międzykulturowy jest wynikiem trudnego procesu równoważenia emocji, wyciszenia–niwelowania emocji negatywnych w procesie reakcji na Innych (gdzie jest wiele uprzedzeń, negatywnych stereotypów, lęków), nabywania umiejętności przechodzenia od reakcji do interakcji z Innymi (do bezpośredniego dialogu), poprzez wytworzenie potrzeby i motywacji zauważania, doświadczenia, chęci poznania i zrozumienia, współpracy, współdziałania, nabywania i wyrażania postawy tolerancji w bezpośrednim kontakcie. Brak dialogu międzykulturowego może wyzwać negatywne reakcje w stosunku do Innych, kształtować i pogłębiać negatywne stereotypy, mity, uprzedzenia, lęki itp. W efekcie kształtuje się kultura strachu i neoprymitywne myślenie oraz świadomość, jak to określił Albert Schweitzer, laureat pokojowej Nagrody Nobla, twórca zasady czci dla życia (1981). Aby uniknąć neoprymitywizmu, należy wyposażać człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się

niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu i terroryzmu.

Uważam, że szczególnej wartości dialog nabiera na pograniczach kulturowych. Przebywanie w „centrum”, z dala od tego, co „inne”, sprawia, że idea dialogu, w tym idea i zasada tolerancji, ulega szybkiemu obumarciu. Dlatego ciągle aktualne wydaje się wskazanie Michała Bachtina „otwarcia na i ku pograniczu” (Witkowski, 2000). Pogranicze możemy bowiem traktować jako strefę życiodajną, miejsce spotkania i kształtowania pozytywnych relacji, kultury współistnienia. Może stać się swoistą agorą, na której zachodzą procesy akulturacji i rozbudowywania repertuaru swojej kultury godzenia racji, tradycji, prawdy własnej oraz Innego. W tym kontekście dialog międzykulturowy traktuję jako nieodłączny element potrzeby i konieczności przekraczania granic własnej kultury, wychodzenia na pogranicza kulturowe, aby z jednej strony poznać i starać się zrozumieć człowieka ukształtowanego przez inną kulturę, kształtować postawy interpersonalne, z drugiej zaś kształtować postawy intrapersonalne, nabywanie kompetencji i umiejętności odpowiedzi na wiele pytań w kontekście kreowania tożsamości wielowarstwowej jednostki (społecznej, psychicznej, kulturowej, socjalno-bytowej, egzystencjalnej itp.) oraz wielopłaszczyznowej, w życiu grupowym (rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, narodowej, państwowej, kontynentalnej, globalnej) (Nikitorowicz, 2010, s. 168–182; Kyuchukov, Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, 2015, s. 46–56).

Sądzę, że w ostatnich latach nastąpiła koncentracja państw na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, a nie zauważa się zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro kreujące dialog i pokój. Ideologie militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie, rozwijać się. Dlatego siedemdziesiąt lat po zakończeniu drugiej wojny światowej winniśmy zwrócić szczególną uwagę na działania edukacyjne w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu. Na globie ziemskim wydają się bowiem dominować trzy kultury: 1) strachu i lęku przed Innymi i związane z tym problemy utraty bezpieczeństwa, dóbr materialnych i duchowych; 2) kultura postępu i innowacji, skoncentrowana na urzeczywistnianiu i poszanowaniu różnorodności, równości, wolności i solidarności oraz 3) kultura upokorzenia, utraty nadziei i zaufania. Ta ostatnia wydaje się umacniać terroryzm, pierwsza zaś separatyzm. Jak je przezwyciężyć, jak zmieniać i kształtować świadomość znaczenia otwarcia i wsparcia wzajemnego, dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, jak motywować do zrozumienia i porozumienia, wzajemnego doświadczenia siebie, wzbogacania się sobą, uczestniczenia i bycia jednoczesnego u siebie i w innych kulturach, jak prowadzić dialog międzykulturowy, kształtując wzajemne, symetryczne relacje, interakcje budowane na zasadzie poszanowania godności i uznania reprezentowanych wartości, jak kształtować i rozwijać kompetencje międzykulturowe i umiejętności każdego obywatela, zobowiązanego obecnie do prowadzenia dialogu międzykulturowego jako warunku do własnego rozwoju i do promowania pokoju na naszej planecie?

Współczesne społeczeństwa uruchomiły, moim zdaniem, dwa mechanizmy kreujące je w przestrzeni społeczno-kulturowej: izolacji i separacji oraz nadmiernej otwartości i liberalizmu z zasadami poprawności politycznej i relatywizmu. Uważam, że idealistyczne społeczeństwo globalnej wioski (M. McLuhan) to już historia, gdyż

nastąpiła utrata i zerwanie więzi społecznych, a trwa postępujący kryzys wspólnot. Nie uruchomił się wyraźnie mechanizm kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, mechanizm integrowania według zasady solidarności państwowej (społeczeństwo obywatelskie – A. Ferguson). Mamy problemy funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie informacyjnym, mobilnym, wielokulturowym, żyjąc oczywiście w postindustrialnym (D. Bell) społeczeństwie ryzyka (U. Beck), społeczeństwie ponowoczesnym (Z. Bauman), jak też w społeczeństwie sieciowym (M. Castells) i otwartym (K. Popper). Nastąpiła jakby synteza elementów z różnych przestrzeni: topograficznej, antropologicznej, czasowej, geograficznej, terytorialnej, demograficznej, kulturowej. Horyzontalny i wertykalny wymiar przestrzeni społecznej stał się bardziej zmienny i nieprzewidywalny. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, na tej bazie powstają tarapaty tożsamości w ciasnym świecie, gdyż ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, przeżywaniem awansu i degradacji, dynamiką i zmiennością stanowisk, szukają winowajców swoich problemów, swojej małości i licznych kompleksów (Bauman, 2004, s. 13–40). Nastąpiła utrata ścisłego związku między czasem a przestrzenią, a także między przestrzenią a miejscem, co jest charakterystyczne dla przemijającej kultury w ujęciu tradycyjnym, w której czas, przestrzeń i miejsce stanowiły główne wartości związane z poczuciem bezpieczeństwa, zakorzenienia, ufności, wiary w ciągłość tożsamości (Giddens, 2001). Tak więc proces życiowy w dzisiejszym świecie stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość ustawicznie staje się, o ile jej bycie jest kwestią starań i pracy włożonej w realizację zadań życiowych w wielkiej otchłani pozaaksjologicznej. Kultura klasyczna bowiem zanika, traci moc, a oświeceniowy projekt odchodzi w cień i współczesny człowiek ma coraz mniejszy wpływ na nowe aksjologie. Dominuje niespotykane dotąd tempo przemian, szokowanie oryginalnością, ustawiczne promowanie siebie, zadziwianie świata własną osobą. Następuje reifikacja, urzeczowienie człowieka, digitalizacja, anonimowość (Piotrowski, Górniewicz, 2015). Człowiek, jego złożona struktura, traci wrażliwość i bezpośrednie poczucie odpowiedzialności za siebie oraz najbliższych, nie jest w stanie realizować się duchowo w świecie wirtualnym, ukrytym za maską cyfr i wymyślonych znaczeń. Aksjologia administracyjna coraz skuteczniej wypłukuje tradycyjne wartości; ważne stają się nie pomysły i ich systematyczna, długotrwała realizacja, a szybko osiągniany dorobek liczbowy, punktowy, zadziwiające i szokujące pomysły oraz przedsięwzięcia, symulacje.

W tym kontekście rodzą się pytania o to, czy są wartości absolutne, czy można je wskazać i rozwijać, czy pedagogika kultury i edukacji międzykulturowej jest w stanie je realizować jako wartości trwałe i uniwersalne, czy współczesny nauczyciel ma możliwość stwarzania warunków do samodzielnego myślenia, prowadzenia wewnętrznego dialogu, ukształtowania nawyku prowadzenia wewnętrznego dialogu z samym sobą, milczącego dialogu, który od czasów Sokratesa i Platona nazywano myśleniem (Arendt, 1991, s. 7), jak nauczyć wątpić, ryzykować samodzielnym myśleniem i podejmowaniem decyzji, być w niezgodzie ze sobą i światem, tak aby rozwiązywać problemy, a nie rezygnować z rzeczywistego świata i przechodzić do świata uzależnień i bezradności.

Promując od ponad dwudziestu lat idee i cele edukacji międzykulturowej, często odwoływałem się do kategorii pogranicza kultur (w tym etnicznego, narodowego, wyznaniowego i religijnego, jak też światopoglądowego). Wskazywałem na pogranicza

terytorialne (stykowe i przejściowe), treściowe, powstałe w wyniku procesów akulturacji, na bazie wielowiekowego dziedzictwa wzorów, wartości i reguł kulturowych, przeżyć i losów grup, następnie interakcyjne, związane z komunikacją społeczną, wymianą, współpracą i współdziałaniem, oraz osobowe, dotyczące stanów i aktów świadomości (pogranicze psychiczne). Każde z pograniczy, moim zdaniem, immanentnie zawiera i kształtuje dialog między kulturami, kształtuje postawy otwarte i uczy umiejętności przejścia od reakcji na inność kulturową do interakcji z różnicą kulturową. Jednocześnie każde z pograniczy może być źródłem konfliktów, nieporozumień i niejednokrotnie może być powodem rozbudowywania uprzedzeń, niechęci i wyzwać poważne antagonizmy. Konflikt jest wynikiem istnienia i określania granic terytorialnych, kulturowych i świadomościowych, określenia warunków i sytuacji ich przekraczania. Granice, które tradycyjnie określały i kształtowały tożsamość jednostkową i społeczno-kulturową, jako coś niepodlegającego kontestacji, w zależności od warunków, sytuacji, losów i wydarzeń historycznych zastępował niejednokrotnie fenomen pogranicza, immanentnie związany z procesem kształtowania się specyficznej tożsamości kulturowej i międzykulturowej człowieka pogranicza (Nikitorowicz, 2015, s. 125–134).

Przyjmując, że dzisiejszy świat jest światem pogranicza, już nie tylko jako tradycyjnie rozumiana przestrzeń, miejsce bezpośrednich spotkań i wymiany, zachodzi istotna potrzeba podejmowania ustawicznego dialogu międzykulturowego, który staje przed nowymi wyzwaniami i zadaniami przewyższającymi narosłych konfliktów i tworzących się nowych. Stąd w działaniach przewyższających konflikty należy w pierwszej kolejności zauważyć i wyróżnić przedmiot i źródła konfliktów. Konflikt na pograniczach kultur może być konfliktem wewnętrznym (wielość kultur w jednym człowieku), jak też kulturowym, zachodzącym w mikro-, mezo- i makrostrukturach (etniczny, narodowościowy, wyznaniowy, państwowy, kontynentalny). Można wskazać na wiele sytuacji i okoliczności, w których jednostka ludzka przeżywa dylematy identyfikacji (rozproszenie, podwojenie i rozszczepienie tożsamości). Członkowie określonych grup, posiadający świadomość przynależności do niej, mogą identyfikować się z odmiennymi elementami kulturowymi, prezentować sprzeczne wartości, motywy, zachowania. Wielu teoretyków konfliktu (np. C. Wright Mills, Ralf Dahrendorf, Randall Collins) koncentrowało się na konflikcie pomiędzy różnymi rasami, grupami etnicznymi, narodowościowymi, religijnymi, jak też na konflikcie płci, klasowym itp. (Kwaśniewski, 1982; Dahrendorf, 1993; Nowicka, 1996; Stephan i Stephan, 1999; Helnarski, 2001). Stąd można wyróżnić i wskazać na:

- » przedmiot i jego treść (m.in. rasowy, etniczny, narodowy, religijny, wyznaniowy) w zakresie etnicznej rywalizacji, przekazu dziedzictwa kulturowego, komunikacji z Innymi, zapożyczeń kulturowych, spójności w grupie, czystości kulturowej, stosunku do tradycji, jakości i częstotliwości działań chroniących tradycje, form obrzędowości, rytuałów, zasad życia grupowego itp.;
- » uczestników (jednostki i grupy motywowane interesem, potrzebami, chęcią zmiany bądź utrzymania istniejącej sytuacji kulturowej, dążeniem do zwiększenia lub utrzymania dotychczasowych zasobów kulturowych, ich zaangażowanie, dynamika, formy pracy w tym zakresie itp.);
- » przebieg i strategie rozwiązywania (konflikt ukryty, zmiany kulturowe, warunki, sytuacje, konflikt jawny, przyczyny, regulacje, negocjacje, mediacje, kompromisy, rozwiązania humanistyczne, instytucjonalne, prawne itp.).

Badacze analizujący problem konfliktu często wychodzą z założenia, że w społeczeństwie występują naciski asocjacyjne (łącznie) i dysocjacyjne (dezintegrujące), a relatywna siła tych nacisków zmienia się w zależności od czasu. Według Z. Komorowskiego wizje kulturowej przyszłości świata sprowadzają się do dwóch podstawowych modeli: „[...] ludzkości zmierzającej do zwartej jedności, w której wszelkie różnice muszą stopniowo zanikać, oraz ludzkości zachowującej wielość różnorodnych kultur jako elementów dialektyki niezbędnej dla rozwoju” (Komorowski, 1975, s. 259). Obecnie, w kontekście dylematów uchodźców i migracji zarobkowej, można zauważyć i wskazać na większą liczbę modeli. Istotą wydaje się wzajemna gotowość do prowadzenia dialogu i analiza źródeł konfliktu oraz jego znaczenia dla funkcjonowania jednostki i grupy. Konflikty mają różne źródła i nie zawsze dają się określić i jasno wyodrębnić. Podejmowane są więc ustawiczne próby analitycznego przedstawiania źródeł konfliktów. Analizuje się najczęściej przyczyny:

- » strukturalne – konflikt tkwi w strukturze systemu poprzez ujawniającą się sprzeczność interesów kulturowych, celów, podziału dóbr, niezgodność wartości, stylów funkcjonowania itp.;
- » behawioralne – interakcje i stosunki przybierają charakter współzawodnictwa i walki, gdy cele oraz wartości są trudne do pogodzenia;
- » psychologiczne – konflikt jest rozpatrywany jako stan wrogości, antagonistycznych relacji między grupami i osobami;
- » związane z niekończącym się procesem kształtowania tożsamości kulturowej, jej dezorganizacji, wielopłaszczyznowości, podwajania, niesprecyzowania, ambiwalencji, rozproszenia, rozszczepienia itp.

A. Jasińska-Kania (2001), poszukując możliwości wyjaśniania i rozwiązywania konfliktów etnicznych i narodowych, odwołuje się do następujących teorii:

- » socjobiologicznych, zakładając pierwotne, biologiczne uwarunkowania więzi etnicznych i naturalną potrzebę obrony tożsamości grupowej;
- » racjonalnego wyboru, uznając, że przeciwieństwo interesów i walka o dominację są podstawową przyczyną konfliktów narodowościowych, a identyfikacje etniczne i hasła nacjonalistyczne spełniają funkcje instrumentalne;
- » modernizacji i globalizacji, które wiążą powstawanie nowoczesnych narodów i pojawienie się ruchów etnonacjonalistycznych z wymogami strukturalnymi procesów industrializacji i tworzenia się światowego systemu gospodarczego.

Analizując powyższe perspektywy teoretyczne i odwołując się do wyników badań, stwierdza, że każda z nich ma pewne potwierdzenie empiryczne, jednak żadna nie daje satysfakcjonujących wyjaśnień i perspektyw rozwiązywania konfliktów. Sądzę, że coraz częściej możliwości przeciwdziałania poszukuje się w dialogu międzykulturowym, w dynamicznej polityce wielokulturowości, przeciwdziałaniu izolacjonizmowi i etnocentryzmowi poprzez działania edukacyjne, rozwijanie kontaktów, komunikacji społecznej i komunikacji międzykulturowej. Konfliktowe teorie rozwoju społecznego wskazują na wszechobecność i nieuniknioną konfliktów jako generatorów zmian. Ralf Dahrendorf stwierdza, że brak zakłóceń w rozwoju społeczeństwa jest wynikiem niezmiennego, sztywnego funkcjonowania, braku innowacji i twórczego funkcjonowania (1993). Jeżeli system społeczny jest otwarty na konflikty, zachęca do ich ujawniania, to tym samym sprzyja ich rozwiązywaniu. Specyfiką pograniczy kulturowych

jest obecność konfliktów i jednocześnie duże możliwości ich przewycięzania, jak też rozbudowywania. Problemem zawsze było pytanie o granicę, jej rodzaj i jakość. Uważam, że winna być wytyczana i powinna odgrywać istotną rolę w procesie kształtowania się tożsamości, „choć przybiera postać płynną, zmienną, podatną na wpływ sytuacyjnych wyborów i sposobu autokreacji. Jest to więc granica otwarta, przepuszczalna dla bodźców, które uczestniczą w jej zmianie” (Miluska, 2006, s. 208). Współczesny człowiek coraz częściej funkcjonuje na pograniczach innych kultur, coraz częściej świadomie selekcjonuje i synkretyzuje. „Nieuprawianie terenu »pomiędzy« dopuszcza instrumentalne traktowanie kwestii kultury (i kultur), ignorancję i powrót do kategorii zużytych, »przeterminowanych« i z tego powodu szkodliwych” (Czajka, 2012, s. 13). Z pewnością badania nad pograniczem mają charakter interdyscyplinarny i są trudne do porównań. Wydaje się, że ich cechą wspólną jest to, że opisują i interpretują sytuację na pograniczu, obszarach przygranicznych, zwracają uwagę na jego specyfikę, zachodzące procesy.

Socjolodzy wskazują na rozszerzanie się dotychczasowego rozumienia kategorii pogranicza, wskazując na kilka elementów składowych: terytorium, więź społeczną, stosunki międzykulturowe, ład społeczny (Bojar, Wojakowski, 2008, s. 7). Zdaniem Andrzeja Sadowskiego pogranicze społeczno-kulturowe to „ogół pozostających ze sobą w trwałych kontaktach przedstawicieli dwóch lub więcej zbiorowości etniczno-kulturowych, realizowanych w kontekście ich szczególnego związku z terytorium (terytorium zamieszkania lub wyobrażonym), działania których zmierzają do jego utrzymania (lub zawłaszczenia), a także rezultaty tych działań” (Sadowski, 2008, s. 24). Rezultatem jest określony ład społeczny pogranicza zróżnicowanego kulturowo, partnerski rodzaj kontaktów międzykulturowych, interkulturowość. Sadowski podkreśla, że na pograniczach mamy do czynienia z wielością tożsamości społecznych, w których strukturze odzwierciedla się zamieszkiwanie w warunkach pogranicza. Hipotetycznie wyróżnia trzy typy tożsamości zbiorowych: tożsamości o charakterze fundamentalistycznym, pograniczne, intergraniczne (Sadowski, 2008, s. 27–28). Uważam, że te trzy typy tożsamości, na które wymieniony autor wskazuje, mogą występować zarówno na pograniczach, jak i poza nimi. Problemem jest nieład współczesnego świata, w którym człowiek poszukuje przestrzeni sprzyjających jego rozwojowi i realizacji potrzeb. Bycie na pograniczach coraz częściej staje się stanem niepewności, zagubienia i dezorientacji, wywołuje lęk połączony z utratą bezpieczeństwa, uznania i wzajemnego szacunku. Zygmunt Bauman wskazuje, że jest to skutek rozbudowania się w czasach współczesnych wolnej przestrzeni przepływów, nieskolonizowanej przestrzeni będącej poza kontrolą kultury, poza jej wartościami, normami, uznawanymi i cenionymi autorytetami, a sankcje kulturowe rozmyły się i przestały działać. Stąd każdy poszukuje takiej przestrzeni społecznej, w której może się realizować pozytywnie bądź negatywnie (Bauman, 2006).

Uznając za Baumanem, że przestrzeń naszej planety nabrała charakteru globalnego (Bauman, 2006, s. 107), uważam za szczególnie zasadne rozbudowywanie kategorii pogranicza i formowania w tym kontekście tożsamości człowieka pogranicza. Jestem przekonany, że człowiek zdolność rozumienia siebie uzyskuje poprzez ustawiczne próby interakcji z Innymi. James Clifford, przedstawiając autokreację Bronisława Malinowskiego i Józefa Conrada, podkreślił, że zdolność zrozumienia siebie

uzyskali poprzez próbę zrozumienia Innych. Jak pisze Dariusz Wojakowski, „Jeżeli pograniczność (pomiędzy) buduje w nas dystans do nas samych, wtedy można liczyć na kreatywny efekt takiego doświadczenia” (Wojakowski, 2015, s. 8–9). Uważam, że przybysze (ludzie mobilni) mogą wpływać na zmianę i ukierunkowywać kształtowanie się postaw, z dotychczasowej walki, wrogości, uprzedzeń i negatywnych reakcji na siebie, na interakcje, współpracę i współdziałanie. Jak pisze Aleksandra Rybińska (2007), jedno z najbardziej niebezpiecznych osiedli, gdzie dochodziło do napadów na „obcych”, imigrantów i miejscowych katolików, zmienia się po osiedlaniu Polaków. Działalność powstałego w tej dzielnicy Centrum Społecznego, Welcome House, zmienia nastawienie miejscowych do innych. W Welcome House uczy się cudzoziemców angielskiego, a Irlandczyków polskiego, którzy także uczęszczają na lekcje polskiej historii. Podejmuje się tam próby nauki wspólnej historii, zapoznaje się z tradycjami i doświadcza się ich, świętując wspólnie. Powoli dzielnica nienawiści zmienia się w prawdziwą wspólnotę. Polacy pierwsi wyciągnęli rękę do protestantów i obecnie odczuwają szacunek do siebie jako katolików. Powodzenie w budowaniu wspólnoty chrześcijan inspirowane do podjęcia prób integracji z muzułmanami. Jak wskazywał Albert Schweitzer (1971, s. 11), „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi”. „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy” (Schweitzer, 1971, s. 54).

Z powyższego jednoznacznie wynika potrzeba podejmowania trudu przezwyższania konfliktów poprzez dialog międzykulturowy. Stąd w działalności edukacyjnej nadajemy szczególną wartość dialogowi międzykulturowemu prowadzonemu na pograniczach kultur, gdzie zachodziła i zachodzi bezpośrednio wymiana doświadczeń, gdzie występuje szczególna ruchliwość społeczna horyzontalna i wertykalna (Sorokin, 2009). Poprzez analizę historii pogranicza kultur możemy zauważyć, poznać i zrozumieć znaczenie miejsc i sytuacji kreujących więzi i wspólnoty, aby następne pokolenia, znając historię, wyciągały i formułowały wnioski, planując przyszłość. Szewach Weiss, były ambasador Izraela w Polsce, wspomina i opisuje szczególne miejsca, wskazuje na ich wartość i moc międzykulturową, którą należy zachować dla potomnych. Między innymi pisze, wspominając Brunona Schulza z Drohobycza: „W takich miasteczkach jak Drohobycz żyło wielu zdolnych ludzi. To w tych wielokulturowych, wielonarodowych, wielojęzycznych miejscowościach stworzyła się niesamowita energia. Ciągle mimo Zagłady jej część można odnaleźć. Na przykład podczas Festiwalu Kultury Żydowskiej im. Brunona Schulza, który odbywa się w Drohobyczu” (Weiss, 2010). Jest to szczególne miejsce, symbol współistnienia wielu kultur, a ulica Krokodyli zawiera tak wiele symboliki, że może łączyć ludzi z całego globu ziemskiego, nie tylko mieszkańców tego pogranicza.

Obecnie pilnym obowiązkiem edukacji międzykulturowej, w tym dialogu międzykulturowego, jest ukazywanie przykładów z historii wielowiekowej tolerancji Rzeczypospolitej wielu narodów. Wielowiekowe funkcjonowanie pogranicza przejściowego, splot wartości kultury Zachodu z dziedzictwem Wschodu był i jest szczególnym bogactwem. Kultura polska wiele zawdzięcza temu cywilizacyjnemu pograniczu, gdzie przez wieki czerpano ze spuścizny łacińskiej i bizantyjskiej w otoczeniu i współpracy z żydami oraz muzułmanami, którzy obok budowali swoje świątynie i modlili się w nich. Przez wieki Polacy modlili się po łacinie do ruskiej ikony, a ich system wartości,

sposób bycia i wojowania sprawiły, że od końca wieku XVI elity w Moskwie zaczęły ubierać się i mówić po polsku. Zamieszkiwanie w Rzeczypospolitej wielu narodów przyczyniło się do ukształtowania naturalnej tolerancji i specyficznego otwartego patriotyzmu. Rozbiory Polski dodały do polskiej spuścizny kulturowej nowe elementy wschodnie, a na terenach między Polską a Rosją kształtowała się w XIX w. świadomość narodowa Litwinów, Białorusinów, Ukraińców i nowoczesnego narodu żydowskiego z literackim językiem jidysz. W Polsce międzywojennej, w granicach II Rzeczypospolitej, wiedza o Litwinach, Białorusinach, Ukraińcach, którzy zamieszkiwali niemal połowę terytorium państwa polskiego, była znikoma i trudno było o poprawne stosunki z tymi narodami. Obecnie narosłe problemy uprzedzeń, stereotypów możemy podejmować na innej płaszczyźnie, wolnej od nacisków i nakazów silnych sąsiadów. Istnieje możliwość dokonania rzetelnej analizy wspólnego dziedzictwa kulturowego, bilansu mocnych i słabych stron naszej sytuacji w zakresie znajomości kultury sąsiadów, ich planów i aspiracji. Istnieje szansa przedstawiania wzajemnych ofert w różnych dziedzinach życia, korzystania i przekazywania takich wartości, które będą sprzyjać kształtowaniu postaw otwartości, porozumienia i współpracy z zachowaniem własnej tożsamości. Głównym problemem wydaje się interpretacja dążeń narodów z odrzuceniem nacjonalistycznej optyki i z uwzględnieniem kwestii narosłych uprzedzeń, kompleksów, lęków, fobii, megalomanii itp.

W kontekście powyższego zauważam i zwracam uwagę na procesy kreowania się tożsamości ponadnarodowej, międzykulturowej i transkulturowej, potrzebę i umiejętność wychodzenia poza tożsamość narodową, bez jej utraty, charakteryzującą się nieskończonością, wielowariantowością, dynamiką. Uważam bowiem, że nikt nie jest „zakładnikiem” kultury pochodzenia. W kształtujących się obecnie społeczeństwach wielokulturowych winniśmy być przygotowani nie tylko do zauważania i tolerancji zdefiniowanych i tradycyjnych różnic (to już jakby mamy poza sobą), lecz także do uznawania i rozumienia nowych, zmiennych, dynamicznych tożsamości hybrydowych. Uważam, że edukacja międzykulturowa uruchomiła nowy model interakcji, zauważyła człowieka, jego usytuowanie w przestrzeni i w czasie. Określiła paradygmat interaktywny w rozwoju człowieka, diagnozując i prognozując zmianę społeczną w procesie uczenia się. Zauważyła wartości uniwersalne, a także specyficzne dla miejsca i grupy, wskazała na nowe i tradycyjne postrzeganie rzeczywistości oraz jej wartościowanie jednostkowe i grupowe, czyniąc dialog obu stron istotą edukacji, wskazując na wartość dialogu symetrycznego. Uważam także, że ukształtowała drogę wyprowadzania człowieka z uprzedzeń i stereotypowego postrzegania oraz interpretowania świata, podjęła kształtowanie odpowiedzialności za kulturowe wartości i kształtującą się tożsamość jednostkową oraz kulturową, uruchamiając trening wrażliwości wobec niejednoznaczności współczesnego świata (Nikitorowicz, 2005, 2009). Sądzę, że można mówić już o tradycji w rozwoju edukacji międzykulturowej. Za sprawą działalności Rady Europy została uznana za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, porozumienia, zrozumienia międzykulturowego, nabywania kompetencji międzykulturowych. Stąd, podejmując dialog międzykulturowy w trudnym procesie przezwyciężania konfliktów, nawiązując do filozofii dialogu, do szkoły dyfuzjonistów, interakcjonizmu i funkcjonalizmu, badań terenowych Bronisława Malinowskiego i innych antropologów.

Bibliografia

- Arendt, H.H. (1991). *Myslenie* (przekł. H. Buczyńska-Garewicz). Warszawa: Czytelnik.
- Bauman, Z. (2004). O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: W. Kalaga (red.). *Dylematy wielokulturowości* (14–39). Kraków: Universitas.
- Bauman, Z. (2006). *Spoleczeństwo w stanie oblężenia* (przekł. J. Margański). Warszawa: Sic!
- Czajka, A. (2012). Wstęp. W: A. Czajka (red.). *Kultury świata w dialogu* (9–30). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Bojar, H., Wojakowski, D. (2008). Wprowadzenie. Socjologia pogranicza w poszukiwaniu nowych horyzontów, *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XIV, 5–14.
- Dahrendorf, R. (1993). *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Helnarski, S. (2001) (red.). *Nacjonalizm. Konflikty narodowościowe w Europie Środkowej i Wschodniej*. Toruń: KNP PAN.
- Jasińska-Kania, A. (red.) (2001). *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*. Warszawa: Scholar.
- Komorowski, Z. (1975). Pluralizm – wielokulturowość – diaspora, *Kultura i Społeczeństwo*, 2–3, 259–263.
- Kwaśniewski, K. (1982). *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa: PWN.
- Kyuchukov, H., Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. (red.). *Intercultural Education: Concepts, Practice, Problems*. München: lincoln.
- Miluska, J. (2006). Zmiana granic (i) tożsamości kulturowej w procesie transformacji kultury. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, *Kultury narodowe na pograniczach* (201–209). Białystok: Trans Humana.
- Mucha, J. (1978). *Konflikt i społeczeństwo. Z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*. Warszawa: PWN.
- Narodowa Strategia Polski dla Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego (2008). Warszawa: <http://www.dialog2008.pl/pliki/9.pdf>.
- Mucha, J. (1978). *Konflikt i społeczeństwo. Z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. (2010). Tolerancja w procesie kreowania dialogu edukacyjnego w wielokulturowym świecie. W: I. Jakubowska-Branicka (red.). *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej* (168–184). Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nikitorowicz, J. (2015). Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*. Nr 7, 125–134.
- Nowicka, E., Nowicki, J. (1996). *Inny – Obcy – Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Piotrowski, P., Górniewicz, J. (2015). *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Rybińska, A. (2007). Lekcje tolerancji w dzielnicy nienawiści. *Rzeczpospolita*, 22 lutego 2007.
- Sadowski, A. (2008). Pogranicze – pograniczność – tożsamość pograniczna. *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XIV, 17–30.

- Stephan, W.G., Stephan, C.W. (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji* (przekł. M. Kacmajor). Gdańsk: GWP.
- Sorokin, P.A. (2009). *Ruchliwość społeczna* (przekł. J. Słomczyńska). Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Schweitzer, A. (1981). *Z mojego życia...* (przekł. I. Salamon). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Schweitzer, A. (1971). *Życie* (przekł. J. Piechowski). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Witkowski, L. (2000). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Weiss, S. (2010). *Moje miejsca. Rzeczpospolita*, 24–25 grudnia 2010.
- Wojakowski, D. (2015). Wstęp: Świat pomiędzy – tworzenie miejsc i ludzi. W: A. Chudzik (red.). *Na pograniczach. Kulturowe obrazy ludzi i miejsc (7–17)*. Sanok: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jan Grodka w Sanoku.

Jerzy Nikitorowicz

Profesor, pedagogika wielokulturowa

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet w Białymstoku

ul. Świerkowa 2, 15–328 Białystok

e-mail: jeryzniki@wp.pl

VILIJA TARGAMADŽĖ | Vilnius University Faculty of Philosophy, Lithuania

The New Generation at the Crossroad of Cultures: Socialization Aspect

Nowa generacja na skrzyżowaniu kultur: aspekt socjalizacji

Streszczenie

Globalizacja jest procesem postępującym, widocznym w ekonomii, edukacji, kulturze i innych obszarach. Otwiera nowe możliwości na rynku pracy, w ekonomii, edukacji i relacjach międzykulturowych. Niemniej jednak w tym samym czasie indywidualne aspekty socjalizacji stają się coraz bardziej skomplikowanym procesem. Wymagają oceny oddziaływań środowiskowych, kulturowych i dopasowania do nich. W centrum zainteresowania artykułu jest problem nowych pokoleń jako przekroju kultury i aspektów socjalizacji.

Pytania badawcze:

- » Jak zdefiniować nową generację (pokolenie) poprzez kontakty z kulturą i ich indywidualną socjalizację?
- » Jaki jest schemat (przebieg) rozwoju procesów socjalizacji nowych pokoleń w kontakcie z kulturą?

Metodologiczną podstawą badań jest konstruktywizm społeczny. Wnioski obrazują procesy rozwoju i przebiegu socjalizacji nowych pokoleń w aspekcie kulturowym. Wyróżniono trzy modele dla tych procesów: *Pre-arrival* – przed spotkaniem, *Encounter* – spotkanie, *Metamorphosis* – metamorfozy. Każdy z tych stanów ewoluuje na poziomach mikro, makro i mezo, a ich elementy oddziałują na socjalizację indywidualną. Wnioski mogą pomagać nowym pokoleniom unikać trudności w zglobalizowanym świecie, identyfikując główne elementy socjalizacji, jak: wartości, standardy i role.

Słowa kluczowe: nowe pokolenie, kultura, socjalizacja, poziomy mikro, makro i mezo

Abstract

The globalization process – rapid in economic, educational, cultural and other spaces – opens a few possibilities in labour market, economics, education and intercultural interchange.

However, at the same time individual's socialization becomes more complicated because it is necessary to estimate the environment changing under the influence of different cultures and adjust to it. The subject of the article is the new generation at the intersection of cultures in the aspect of socialization. The aim is to highlight the peculiarity of the new generation's socialization at the intersection of cultures and indicate the possibility for its development.

Objectives:

- » defining the new generation by identifying essential contact points of culture and individual's socialization;
- » creating the model of development of the new generation's socialization at the intersection of cultures.

The article highlights the new generation and essential contact points of its socialization. The model of development of the new generation's socialization at the intersection of cultures is presented. It is possible to use the three stage-scheme for the new generation's socialization: pre-arrival stage, encounter stage, and metamorphosis stage. In each stage, it is necessary to evaluate micro, meso, macro levels and their elements that influence individual's socialization. This might help the new generation to avoid confusion in the globalising world and identify essential contact points of its socialization: values, standards, and rules. This determination may help create basis for decision-making and overcoming difficulties of socialization.

Keywords: new generation, culture, socialization, micro level, meso level, macro level.

Introduction

The globalization process – rapid in economic, educational, cultural and other spaces – opens a few possibilities in labour market, economics, education and intercultural interchange. However, at the same time individual's socialization becomes more complicated because it is necessary to estimate the environment changing under the influence of different cultures and adjust to it. This is problematic enough because every culture possesses its visible side (external culture) as well as the hidden one (internal culture), an individual also possesses his/her values, standards, certain expression of his/her behaviour and so on. Referring to culture as an iceberg, we can state that almost two thirds of the culture are under water. Thus, we can only envision what it is truly like. But, in any case, there are values in the deep level (Schemerhorn, Hunt, Osborn, 1994). In the human being's socialization process, his/her thinking and behaviour should be related to certain standards, rules (more in: Targamadze, 2010) and be shaped on the basis of certain values. We can *a priori* state that contact points of culture and his/her individual values will influence individual's socialization process.

In this context, it is necessary to point out that both the values laying in the depths of culture and human individual values are not so easily identified – they might be only declared, imaginable, conceivable values, etc. In addition, in the real life we face certain subcultures, contra-cultures, individual's expression of certain values, different understanding of the culture, its identification (with the nation, country, different generations, etc.) and alike. This particularly happens in the globalising world, in which technologies take more important place, the impact of virtual environment increases, greater differences among generations emerge (independent from the country

of residence). Particularly, the new generation is different enough from the previous generations (it is called Generation Z or the Zero Generation because new contact points originate here). In the globalising world, Generation Z faces different cultures. Thus the following question arises: Are there any common contact points in the intersection of the new generation's socialization and cultures?

This generation has been investigated in different aspects: various features (Lumpjjeva, Volkov, 2013; Palfri, Gasser, 2011; Prensky, 2012; Soldatova, Zotova, Lebeševa, Šliapnikov, 2013, etc.), the peculiarity of reading (Falschlehner, 2014), values (Sandomirsky, 2011) and others; however, it was hard to find any research showing aspects of improvement of this generation's socialization.

The subject of the article is the new generation at the intersection of cultures in the aspect of socialization. The aim is to highlight the peculiarity of the new generation's socialization at the intersection of cultures and indicate the possibility for its development. Objectives:

- » defining the new generation by identifying essential contact points of culture and individual's socialization;
- » creating the model of development of the new generation's socialization at the intersection of cultures.

Methodological attitude: social constructivism. As B. Kim (2001) states, *socium* members create reality and this depends on their thinking, which influences their actions. Their knowledge is the fruit of their thinking influenced by culture. Individuals create it by their actions, jointly with others, in the environment they inhabit.

Theoretical and practical relevance: in the intersection of the new generation's socialization and cultures; the construction of the model is new in the theoretical approach, it can be modified for a specific individual in order to improve his/her socialization.

The new generation and essential contact points of its socialization

The new generation is defined with the use of following terms: digital, children of virtual environment, natives of digital generation, Generation Z and so on. Identification of its emergence is problematic. For example, A. Ferincz, L. Hortovanyi, R. Szabó, D. Taródy (2011) think that the date of birth of Generation Z is 1991; A. Cross-Bystrom (2010) indicates 1994, Western sociologists (McCrinkle, Wolfinger, 2010) point to 1995 and connect it to the information technologies. Considering that in Lithuania information technologies have developed fast enough and have attained high level of development, it is possible to identify 1995 as the first year of the Generation's Z, although no researcher in Lithuania expressed an opinion on this subject.

However, all authors agree that it closely related to technologies and that it spends most of the time in virtual environment (Палффри, Гассер, 2011). So, virtual environment has great influence on this generation. But what is characteristic to it? In order to closely characterize it, I will refer to scientists, researches, empirical research conducted by me in Lithuania in 2014/2015 as well as the research conducted in Georgia

in 2014 based on the same methodology (in Georgia, N. Sharashenidze carried out the research and interpreted the results).

Having analysed works of different authors (Falschlehner, 2014; Lumpjieva, Volkov, 2013; Palfri, Gasser, 2011; Prensky, 2012; Sandomirsky, 2011; Soldatova, Zotova, Lebeševa, Šliapnikov, 2013, etc.), I identified the following essential features of the new generation in the scientific study entitled “The New (Z) Generation – Lost or Undiscovered yet? Identification of Essential Aspects of New (Z) Generations Child’s Learning Processes” (Targamadžė, Girdzijauskienė, Šimelionienė, Pečiuliauskienė, Nauckūnaitė, 2015):

- » “loop” thinking – information is received in small chunks (the amount of information placed on computer screen);
- » finding and processing of information is different than in other generations, superficial reception of information, not founded by deep analysis;
- » fast finding of information, inability to structure it and present it orally;
- » hyperactivity;
- » non-linear teaching/learning process. In the field of information, teaching/learning is eclectic, independent; however, it motivates a learner to apply different than traditional paradigm of teaching;
- » tendency to social autism;
- » vast interest in social networks and communicating through those networks in virtual space;
- » consumerism;
- » infantilization;
- » high level of anxiety;
- » sensitiveness;
- » inability to control stress;
- » raised level of self-satisfaction;
- » expressed individualism, orientation on oneself, lack of attention to other people, own interests valued above those of others and protected, striving to be independent and autonomous;
- » insufficient efforts to satisfy requirements of the society and established standards of behaviour;
- » carelessness, impulsiveness, tendency to behave hastily, lack of concern for the future;
- » ineptitude and unwillingness to reflect upon own actions, frequent impulsive acting, inability to independently formulate the programme of own behaviour, lack of criticism of own actions;
- » inability to organize own time, frequent changing of aims, lack of real planning of activities;
- » all self-regulation mechanisms reduced (prognostication, control, modelling, evaluation of results) – to teach and learn self-regulation by modelling particular circumstances of real life;
- » different concept of career conception than in previous generations – career is as sort of “shopping”, searching for something new and interesting, balance of leisure and profession is important and choice of profession/career is only a secondary objective;

- » variety of activities performed at the same time – a child of Generation Z wants everything and now – he/she at the same time can watch TV, do his/her homework, put pictures on Facebook and eat;
- » different reading – a book does not remain the main source of knowledge, reading changes its character – loop reading, not the linear one, dominates (the latter gets weaker);
- » the change of identity – both personal and social identity is modelled particularly in virtual environment;
- » lack of confidentiality;
- » lack of critical thinking;
- » active and long-time participation in virtual life;
- » insufficient concern for security of own dossier;
- » innovativeness;
- » values are formed mostly by the Internet.

Other features are also characteristic for children of the new generation. After all, they can be both creators and victims of aggressive bullying, casualties and executioners alike. The attention should be paid to the fact that the definition of this generation is closely related to virtual environment, for example: to loop thinking, variety of activities, change of identity, dossier, social autism and so on.

The respondents (students of Generation Y who plan to become pedagogues) interviewed in Lithuania and Georgia in 2014–2015 highlight the involvement of Generation Z in the virtual environment. They point out, among other features, hyperactivity of Generation Z, its involvement in the virtual world, impaired concentration, different modes of communication with friends and teachers, inability to plan own activities, involvement in social networks. Their answers show that the respondents perceive strong connection of Generation Z to the virtual world. In fact, some respondents pointed out that they master technologies rather rapidly and it seems natural to them. No respondent tackled the issue of values directly. However, the subject of values should be important to all the educators, because one of the most important objectives of education is to help the pupils develop the value basis and create own navigation systems, which would help them properly behave in real life. Educators should create awareness that virtual space is not a separate world, it is, however, an important information space that allows for fast obtaining of necessary information and knowledge, which can be applied in real life. Thus, they need the help to form the value basis which would become the datum-point for thinking, decision-making and behaviour. However, such formation of the basis is not a simple process, particularly for the new generation which is greatly influenced by the virtual environment. And the value formation does not take place in a vacuum. Thus, a person is influenced by the social networks in which he/she communicates and by the chosen referent groups. It is often noted that representatives of the new generation while communicating experience confrontation of virtual and real environments – representatives of Generation Z, used to communicating in virtual environment, are often confused by communication in real environment which can result in destructive conflicts.

Peculiarities of this generation can be most clearly seen in comparison with other generations (see Table I).

Table 1. The concept of four generations (Scholz, 2013, p. 1)

	Generation of Baby Boomers	Generation X	Generation Y	Generation Z
Date of birth	Since 1950	Since 1965	Since 1980	Since 1995
Attitude/philosophy direction	Idealism	Scepticism	Optimism	Realism
Main feature	Self-realisation	Lack of perspectives	Motivation	“Nonchalance”
Involvement/participation	Local community	Local community	International society	Global society
Role	Collectivism	Individualism	Collectivism	Individualism
Level of activeness	Moderate	Low	Moderate	High
Amount of knowledge/information	Moderate	Low	Moderate	High and strong
Qualification	Learning for business	Little learning	Paid studies	Learning only for oneself
Guides	Only profession	Personal needs / privacy (despite profession)	Profession is related to personal needs / privacy	Personal needs / privacy (dissociated from profession)

Table 1 presents four generations (of Baby Boomers, X, Y, and Z) in the light of eight defining features: attitude (philosophic direction), main feature, involvement/participation, role, level of activeness, amount of knowledge/information, qualification and guides. Generation Z is oriented towards pragmatism, is defined as “flighty”, participates in the global society, performs roles related to individualism, has high level of activeness as well as high and strong amount of knowledge/information, learns only for oneself, is guided mainly by personal needs and privacy (separated from the profession). In fact, this is different from features of Generation Y or X. The attention should be paid to the philosophical direction: realism is characteristic for Generation Z, whereas Generation Y is defined by its optimism, Generation X – by scepticism, Generation of Baby Boomer – by idealism. Respectively, peculiarities of each generation become obvious. It is evident that certain features, enumerated above, are characteristic for Generation Z. They should not be understood as thorough characteristics of Generation Z, in all probability this is only an outline. However, it is important to enumerate those features in order to find contact points with individual’s socialization.

As individual’s socialization does not take place in the vacuum but in certain cultural environment, it is necessary to find the contact points of culture and person’s socialization.

As A. Juodaitytė and D. Martišauskienė (2007, p. 19) note, “culture is the main area of person’s socialization involving the knowledge, values, standards and examples accumulated by the humankind that represent the inward world of separate individuals, social groups, communities and the entire society”. Generally, standards and rules are coded in values carried by culture.

The analysis of levels of organizational culture (Schemerhorn, Hunt, Osborn, 1994, p. 427) shows that it can be explored on three levels:

- » noticeable cultures (it is clear, tangible, manifesting in ceremonies, rituals, traditions, symbols);
- » overlapping values (level of attitudes, behaviour rules);
- » common transactions (visible in organization’s philosophy, educational values, etc. – supporting values which are considered important by an organization).

If we get deeper to person’s socialization, we will see that it also contains standards and rules (which an individual recognizes as fundamental or not) formed on the basis of values. To be more precise, an individual accepts them and follows or rejects them in his/her activity, and finally adapts to the environment but these standards and values do not become his/her own. M. Steers (1994) illustrates this process evidently enough by grouping socialization into three stages: pre-arrival stage, encounter stage, metamorphosis stage. The first stage is receiving information about certain institution – this can be an organization, country’s culture and alike. In the second stage, the confrontation takes place – a person identifies the possessed information about the institution or culture and it becomes for him/her acceptable or not. If it is acceptable, he/she intercepts certain standards and rules; if it is not, he/she rejects it or adapts to the environment – to be more precise, he/she adjusts. In other words, this is more of a mimicry of individual’s behaviour in certain environment.

Thus, values of any culture and individual’s socialization as well as the standards and rules formed on their basis are essential contact points.

The model of development of the new generation’s socialization at the intersection of cultures

The new generation is distinguished by certain features, which are influenced by information technologies. Special attention should be paid to involvement of the new generation into virtual environment and communication in social networks. In large part, social networks influence formation of their values. The attention should be paid to the remarks made by G. Soldatova, J. Zotova, M. Lebeševa, and V. Šliapnikov (2013, p. 8) that globalization process, development of information technologies, mobile connection, the Internet and other virtual environments influence identification and formation of this generation’s values. In this context, special attention should be paid to the remark of O. Schneck (2010, p. 3) that education without values is worthless and that values do not emerge out of themselves. In general, values of this generation are differently emphasized. According to M. Sandomirsky (2011), it is possible to distinguish four main groups of values of the new generation: health (security and physical

health), family, social values (career, material status) and inward values (education, culture). Health is the most relevant value for them. It is expected that this value will become even stronger because the contemporary speed of life requires additional efforts. Unfortunately, family as a value, according to M. Sandomirsky (2011), will experience gradual devaluation. They will pay greater attention to career and material well-being (social values). As a result of their hyperactivity, emotional problems and conflicting natures, their inter-competition can intensify and the new generation, wishing to attain their goals, will display more aggressive behaviour towards people around them. For Generation Z inward values will gradually become irrelevant – the number of those who will care for education, personal self-development and alike will decrease.

Values as a contact point of culture and an individual contribute to individual's acceptance (or lack of it) of standards and rules of certain culture. Thus, the very first step should be identification of culture and individual's values. It is necessary to search for contact points and their realization. If sometimes values are conflicting, it is necessary to search for contact points and their awareness. Otherwise, individual's socialization process will be unsuccessful.

Thus, in the first, pre-arrival stage (Steers, 1994) it is possible only to presume about values of certain organization, group, social layer, which lie within the country's culture and to get certain information about them. Undoubtedly, at this time it is hard to clearly identify the value level. It is possible to get more information about overlapping values (standards, rules) and external culture (traditions, symbols, language, myths, ceremonies and so on). In the second stage, encounter stage, an individual already faces culture and all three levels become clear. Undoubtedly, it is hard to identify the first level – common agreements, but it is already possible to feel through standards and rules that usually form the basis of common agreements. External culture also has to fit them. An individual identifies standards and rules and, if they are acceptable, he/she accepts them and models its behaviour according to them in the third, metamorphosis stage. If standards and rules do not fit him/her, the behaviour of the individual does not change, only some certain aspects of it may be adapted.

In every stage, it is necessary to evaluate different factors influencing individual's socialization. So it is possible to invoke factors of micro, meso, macro socialization levels.

Figure 1 presents the levels influencing socialization and their elements which impact our learning how to be human and humane in the society:

- » Me (and my significant others) is the centre of this scheme. It is the micro level. It also contains family, networks of friends, and local clubs as socializing agents. It is related to local organizations and community.
- » The second level is meso. It involves political parties and religious denominations that transmit values. This level might be related to national organizations, institutions and ethnic subcultures.
- » The third level is macro – socialization for national loyalty and patriotism. It is related to society. Another component belonging to the macro level would be socialization for tolerance and respect across borders. The second component of the macro level is related to global community.

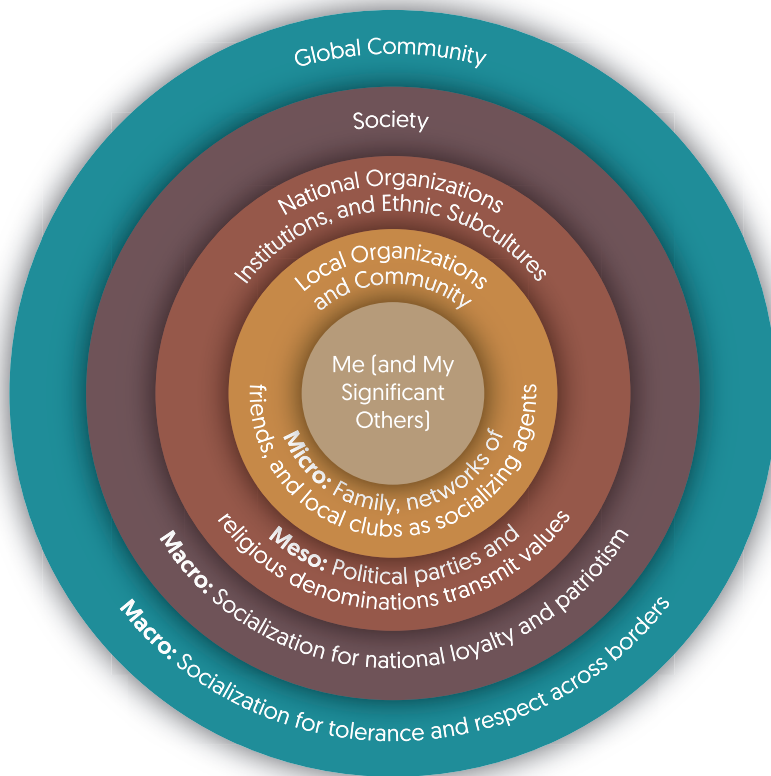


Fig. 1. The micro, meso and macro levels (based on: Ballantine, Roberts, Korgen, 2015, p. 93)

Three levels influencing individual's socialization, which should be related to culture, are important as "Whether at the micro, meso, or macro level, our close family and friends plus various organizations help us learn how to be human and humane in our society. Skills are taught, as are values such as loyalty and care-giving" (Ballantine, Roberts, Korgen, 2015, p. 92). Obviously, all three levels and their elements influence individual's socialization, and they can affect each individual distinctively. At all levels an individual faces specific cultures, for example, at the micro level it can be family and friends networking, at the meso level – political parties, religions and so on, at the macro level – different societies or groups. And, considering that the new generation is strongly connected to the virtual environment, it is expected that social networks can have great influence on an individual as they present varying information, which is not always analysed and evaluated by a particular person. Thus, it is necessary to evaluate the levels and their elements influencing an individual in each socialization stage. This will manifest for everyone in a distinctive way. Thus, it is necessary to consider cultures and individual's socialization according to their contact points – values, standards and rules. Their cohesion can improve socialization of the representatives of the new generation. And in order to improve their socialization, it is possible to follow the above-mentioned three stages enumerated by M. Steers (1994).

Discussion

Globalising and dynamic world provokes pondering the changes in culture, individual's socialization in changing political, cultural, economic, educational and other contexts. This process is encumbered by immersion of the new (Z) generation into the virtual world, in which it is hard to enumerate specific factors influencing individuals. A human being can belong to different social networks, it is evident that reference groups will not be homogeneous as well. Considering that educational factors can be casual, it is hard to identify their influence upon a human being *a priori*. With general characteristic of the Generation Z in mind, three stage-scheme for the socialization created by M. Steers (1994): pre-arrival stage, encounter stage, and metamorphosis stage at possible micro, meso, macro socialization levels might be used to improve socialization of representatives of the new generation at an organization or a society as a whole. However, it is necessary to evaluate how each person is influenced by these factors, as well as other factors not mentioned earlier: personal emotions, perceiving and understanding culture and values, moral values, influence of virtual environment, psychological climate and so on. These aspects were not evaluated and references to them were not presented in the article. Thus, in searching for possible factors influencing a person, possible factors and their influence should be more thoroughly studied in each stage of socialization. This should help in proactive management and allow for directing an individual towards positive socialization. The schemes presented in the article should not be modified to fit particular situation. They have to be evaluated in specific contexts and modelled to them.

Conclusions

The new generation is characterized by certain features, the formation of which is influenced by the virtual world. For most of them, the world splits into two separate ones: virtual and real. The latter is understood by the new generation very individually, often confused with the virtual world. Thus, their thinking and actions sometimes are inadequate, resulting from improper understanding of values, standards and rules of other generations in the real world.

The new generation faces socialization problems because very different cultures (of countries, nations, organizations, individuals' virtual and real environment, etc.) – which have their own values, standards, and rules – intersect. Such intersection also requires individual's decision which standards and rules to accept, which values to agree with, which to contradict or to reject. Thus, it is necessary to help them to decide, avoiding coercion, by encouraging making conscious decision in choosing certain standards and rules. Values, on the basis of which standards and rules are formed, will be the essential axis of individual's socialization at the intersection of different cultures.

The globalising world gives an individual the possibility to choose certain space in which he/she wants to live and choose his/her referent group. It is possible to use the three stage scheme for the new generation's socialization: pre-arrival stage, encounter stage, and metamorphosis stage. In each stage it is necessary to evaluate micro, meso,

macro levels and their elements influencing individual's socialization. This might help the new generation to avoid confusion in the globalising world and identify essential contact points of its socialization: values, standards, and rules.

References

- Ballantine, J.H., Roberts, K.A., Korgen, K.O. (2015). *Our Social World: Condensed*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cross-Bystrom, A. (2010). *What is you need to know about Generation Z*. Available at: <http://www.imediaconnection.com/content/27425.asp> (5.07.2014).
- Falschlehner, G. (2014). *Die Digitale generation. Jugendliche lesen anders [The Digital generation. Jugendliche read differently]*. Wiena: Verlag Carl Ueberreuter.
- Juodaitytė, A., Martišauskienė, D. (2007). Darželio-mokyklos bendruomenės dalyvavimas kuriant organizacijos kultūrą: sąlygos ir galimybės [Nursery-school Community in the Development of Organizational Culture: Conditions and Opportunities (case study)]. *Journal Pedagogika*, 2007 (88), 19–24.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. In: M. Orey (ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available at: <http://www.netgen.unimelb.edu.au> (4.08.2015).
- Lumpijeva, T.P., Volkov, A.F. (2013). *Покорение Z: психологические особенности современных студентов [Generation Z: The Psychological Characteristics of Students Today]*. Donetsk: Donetsk National Technical University.
- McCrinkle, M., Wolfinger, E. (2010). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generation*. Australia: University of New South Wales Press Ltdity.
- Palfri, D., Gasser, Y. (2011). *Дети цифровой эры [Born digital: understanding the first generation of digital natives]*. Москва: Эксмо.
- Premsky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom Hopeful Essays for 21st Century Learning*. USA: Corwin Press.
- Sandomirsky, M. (2011). *Покорение Z: те, кто будет после [Generation Z: the ones who will come after]*. Available at: <http://www.felicidad.ru/2011/07/z.html> (5.07.2014).
- Sharashenidze, N. (2015). [Manuscript] *The Key Characteristic Features of the New Generation in Georgia*. Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Soldatova, G., Zotova, E., Lebeševa, M., Šliapnikov, V. (2013). *Интернет: возможности, компетенции, безопасность [Internet: Opportunities, competence, security]*. Москва: Фонд Развития Интернет ФГАУ “Федеральный институт развития образования” Министерства образования и науки РФ Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
- Scholz, Ch. (2013). *Generation Z: Willkommen in der Arbeitswelt [Generation Z: Welcome to the world of work]*. Available at: <http://derstandard.at/1325485714613/Future-Work-Generation-Z-Willkommen-in-der-Arbeitswelt> (4.08.2015).
- Schneck, O. (2010). *Die neue Generation Y als Herausforderung für die Diversity-Strategie an Hochschulen [The new Generation Y as a challenge for the diversity strategy at universities]*. Reutlingen: Reutlingen university.
- Schemerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, R.N. (1994). *Managing Organizational Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Steers, R.M. (1994). *Introduction to Organization Behavior*. New York: HarperCollins.
- Targamadžė, V. (2010). *Alternatyvios mokyklos naratyvo kontūro brėžtis [Narration outline of alternative school]*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Targamadžė, V., Girdzijauskienė, S., Šimelionienė, A., Pečiuliauskienė, P., Nauckūnaitė, Z. (2015). *Naujoji(Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas [The New (Z) Generation – Lost or Undiscovered yet? Identification of Essential Aspects of New (Z) Generations Child's Learning Processes]*. Šiauliai: Titnagas.

Vilija Targamadžė

Associate professor in Social Science (Educology)

Department of Educology, Lithuanian University of Educational Sciences

Universiteto str. 9/1, Vilnius 01513, Lithuania

e-mail: vilija.targamadze@gmail.com

ALICJA SZERŁĄG | Uniwersytet Wrocławski

Polacy na wileńskim pograniczu kultur: przestrzenie (nie)porozumienia a budowa międzykulturowej wspólnoty

Poles in the Vilnius Borderland of Cultures:
The Areas of [Non-]Agreements
and Establishing Cross-Cultural Community

Streszczenie

Cechą specyficzną współczesnej wielokulturowości jest wzajemne przenikanie się i mieszanie kultur, a w ich konsekwencji konstytuowanie się wielu pograniczy kulturowych w obrębie jednej struktury. Zewnętrzne i wewnętrzne zależności oraz powiązania tej struktury konstruują i konceptualizują jej wewnętrzne przestrzenie, w których odmienności kulturowe pozostają ze sobą w określonym stosunku – najogólniej rzecz ujmując – konfliktu bądź porozumienia. Istotne jest więc odniesienie się do kategorii miejsca, pojmowanego jako przestrzeń doświadczania, którego wielokulturowa specyfika z jednej strony istotnie waży na identyfikacji kulturowej oraz kształtowaniu się tożsamości społeczno-kulturowej jednostek i grup, a z drugiej strony sprzyja powstawaniu praktyk społecznych, których sens i znaczenie ma (wielo)kulturową proveniencję.

Dlatego w odniesieniu do miejsca (pogranicza kultur) ważne jest zwrócenie uwagi na identyfikatory konfliktu oraz porozumienia, dzięki którym dochodzi do konfliktu, kompromisu na stykach kultur, a w jego efekcie budowy wspólnoty. Miejszem, w którym pograniczność w sposób ewidentny się uobecnia, jest Wileńszczyzna. Jej etniczno-kulturowa i narodowa pograniczność pozwala na określenie uwarunkowań społeczno-kulturowej identyfikacji Polaków (jako mniejszości narodowej), jakości stosunków społecznych na stykach kultur oraz otwartości na odmienne kultury. Dzięki czemu możliwe jest przedstawienie wielowymiarowej przestrzeni doświadczania oraz przestrzeni porozumienia na wileńskim pograniczu kultur.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, Wileńszczyzna, przestrzeń doświadczania, przestrzeń porozumienia.

Abstract

A mutual permeation, mixing of cultures and, as a consequence, forming of many cultural borderlands within one structure are features specific to the contemporary multiculturalism. Subsequently, external and internal relations and links within such structure construct and conceptualize its inwards areas where cultural diversities remain in a defined relationships, i.e. conflict or agreement. Thus, referring to the category of the place is of key importance, as it entails the domain of experiencing multicultural specificity, determines the cultural identity, and shapes social and cultural identities of the individuals and groups. Notwithstanding, it contributes to the emergence and coming into existence of public practices, which meaning and sense are of (multi)cultural provenance.

Therefore, with reference to the place (borderlands of cultures) it is of paramount importance to concentrate on the identifications of conflicts and agreements, thanks to which conflict, or compromise, takes place at the meeting points of cultures, the latter resulting in the establishment of a community. The Vilnius region is a place where such borderland specificity reveals its features evidently as its ethnic, cultural and national borderland character allows to determine the social and cultural conditions of the Pole's identification (as a national minority), the qualities of social relations at the meeting points of cultures, and the openness to different cultures. Thanks to the above, it is possible to cast light on the multidimensional area of experience, and the area of the agreement in the Vilnius borderland of cultures.

Keywords: multiculturalism, the Vilnius region, space of experience, space of agreement.

Wprowadzenie

W ponowoczesnym świecie, który w wymiarze kulturowym znamionuje radykalna wielość (Glinka, Kostera, 1998, s. 79), detronizacji uległy społeczna jednorodność, etniczne zjednoczenie oraz wyraźne interkulturowe granice (Welsch, 1998, s. 198). Wielość w swej istocie „[...] nie jest już alternatywą czy rozwinięciem jedności, stała się punktem wyjścia” (Glinka, Kostera, 1998, s. 80). Każda kultura bowiem, jak słusznie zauważa M. Golka, „skrywa mniejsze czy większe wewnętrzne zróżnicowanie, a także mniejsze czy większe zewnętrzne powiązania. [...] Kultury nie mają dziś struktury wyspowej, gdyż w istocie utraciły swą jednorodność i odrębność” (Golka, 2010, s. 29, 57). Zdaniem W. Welscha, aż po rdzeń charakteryzuje je przemieszanie i wzajemne przenikanie (Welsch, 1998, s. 203). W konsekwencji wielokulturowości nie należy pojmować wyłącznie jako „uświadomiona współwystępowania na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspirowania do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o względnie odmiennych kulturowych (niekiedy też rasowych) cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami [...]”, ale przede wszystkim jako „przejawianie się między nimi zależności i powiązań czy, mówiąc najszerszej – relacji, które mogą tworzyć nader misterne struktury” (Golka, 2010, s. 64–65). W swej istocie mogą one, z jednej strony, generować antagonizmy, wzbudzać nacjonalizm czy separatyzm, a z drugiej strony tworzyć dogodne warunki

do dialogu, porozumienia i współdziałania. O jakości relacji na stykach kultur zdaje się jednak przesądzać to, w jakim stopniu i zakresie różnice kulturowe postrzegane są jako zagrożające, a w jakim poddające się uznaniu i pogranicznemu współistnieniu. W tym kontekście istotne znaczenie przypisać należy kategorii miejsca, w którym odmienności kulturowe się uobecniają. Miejsce bowiem jest przestrzenią doświadczania, która, będąc społecznie konstruowaną, kreuje tożsamość jednostki oraz społeczną tożsamość grupy (Muszyńska, 2014a, s. 12, 13). Tak pojęte miejsce, jak podkreśla J. Muszyńska, jest miejscem bycia, które „wymaga od jednostki świadomości, identyfikacji z nim, inaczej mówiąc, świadomości znaczenia tego miejsca [...] jest tym elementem, który w znacznym stopniu wpływa na jej »zakorzenienie«. Społeczne osadzenie jednostki w określonej przestrzeni lokalnej staje się również wyznacznikiem jej działań i zachowań społecznych. Te zaś kreują, konstruują zarówno trwałość wspólnoty lokalnej, jak i jej specyficzny charakter” (Muszyńska 2014a, s. 14). O specyficzności miejsca przesądzą tym samym praktyki społeczne, będące „rezultatem interioryzacji struktur świata społecznego i jako takie ściśle wiążą się z habitusem [...]”, który jako „element tożsamości składa się z wielu poznawczych, emocjonalnych i zachowaniowych nawyków, które są wkomponowane w szersze formy społeczne: instytucji, zwyczajów, tradycji” (Muszyńska, 2014b, s. 51). Habitus, będąc, jak podkreśla P. Bourdieu, społecznie wytworzonym systemem dyspozycji ustrukturuowanych i strukturujących, nabytych w trakcie praktyki, pełni funkcje praktyczne (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 107). Umożliwia bowiem kulturową identyfikację jednostek i grup społecznych, konceptualizuje relacje społeczne oraz, legitymizując określony społeczno-kulturowy porządek, eksponuje oczekiwane postawy, nastawienia czy wartościowanie. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera sytuacja, gdy miejsce, pojmowane jako przestrzeń doświadczania, konstruowane jest przez porządki społeczno-kulturowe specyficzne dla odmiennych kultur, które w jego obrębie współwystępują, wzajemnie przenikają się i mieszają. W efekcie tworzy ono „sytuacje pograniczności w sensie psychologicznym i kulturowym” (Muszyńska, 2014b, s. 51). Warto zatem przedmiotem analiz uczynić takie miejsce, w którym różnice i podobieństwa kreują wielowymiarową przestrzeń doświadczania jednostek i grup, by wykazać identyfikatory konfliktu i kompromisu, a także porozumienia umożliwiające budowanie wspólnoty na pograniczu kultur.

Wileńszczyzna historycznie ukształtowanym pograniczem kultur

Miejscem, dla którego pograniczność stanowi cechę specyficzną, jest Wileńszczyzna. Stanowi ona bowiem swoiste pogranicze historyczne (jednocześnie pogranicze etniczno-kulturowe oraz pogranicze narodowe), ukształtowane „w rezultacie długotrwałych procesów społecznych i kulturowych” (Babiński, 2001, s. 77), na którym mogą zachodzić procesy zmierzające do restytucji kultury narodowej i obrony wartości narodowych (Kurcz, 2005, s. 31). Jej „odrębność kulturowa powstawała na przestrzeni wieków, w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-politycznych litewsko-białorusko-polskiego pogranicza etnicznego. Podzielona arbitralnymi decyzjami politycznymi pomiędzy Litwę i Białoruś, cechuje się nadal przenikaniem wpływów

trzech podstawowych etosów, niezależnie od państwowej przynależności jej poszczególnych części” (Kowalski, 2010, s. 85). Litewską część Wileńszczyzny zamieszkują przedstawiciele różnych wspólnot narodowych. Chcąc wskazać występujące wśród nich dominacje, warto przedstawić strukturę narodową państwa litewskiego (Kuzborska, 2011, s. 64–65). Otóż współczesna Litwa, podobnie jak w przeszłości, jest państwem narodowym (według danych spisu powszechnego przeprowadzonego w 2011 r. zamieszkują ją 3 mln 244 tys. mieszkańców), którego przeważającą większość stanowią Litwini (83%), a 17% jej mieszkańców to osoby deklarujące inną niż litewska przynależność narodową. Warto przy tym dodać, że od 1989 r. można zaobserwować tendencję spadkową liczebności populacji mniejszości narodowych (z wyjątkiem mniejszości białoruskiej, której liczebność w latach 2001–2011 ustabilizowała się na poziomie 1,2%), a wzrost liczby mieszkańców deklarujących narodowość litewską. Najlichnieszą mniejszością narodową są Polacy, którzy stanowią 6,6% (212,8 tys.) populacji mieszkańców Litwy. Drugą co do liczebności mniejszością są Rosjanie, których odsetek wynosi 5,4% społeczeństwa (174,9 tys.). Pozostałe mniejszości to: Białorusini 1,3% (41,1 tys.), Ukraińcy 0,6% (21,1 tys.), Żydzi 0,1% (3,4 tys.), Łotysze 0,1% (2,4 tys.), Tatarzy 0,1% (3,1 tys.), Niemcy 0,1% (3 tys.) oraz Romowie 0,1% (2,9 tys.). Zaznaczyć należy, iż do innych niż wyróżnione narodowości zalicza siebie 8 tys. mieszkańców Litwy, a 50,4 tys. nie zadeklarowało żadnej przynależności narodowościowej. Mniejszość polska w przeważającej większości zamieszkuje na terenie Wilna (18%) i w rejonie wileńskim (60%). Najwięcej Polaków mieszka w Solecznikach, gdzie stanowią około 80% mieszkańców, Świącianach – 28,8% oraz w Trokach – 33,2%. Mniejszość rosyjska jest natomiast rozproszona po terytorium całej Litwy. Niemniej jednak największe jej skupiska występują w Kłajpedzie (19,6% mieszkańców) oraz w Wilnie (14%). Z kolei najwięcej przedstawiciele mniejszości białoruskiej zamieszkuje w Wilnie (3,5%), Kłajpedzie (1,7%), i w zdecydowanie mniejszym odsetku w Szawłach (0,3%), Kownie (0,2%), a także w Ignalinie, Trokach, Druskiennikach i Wisaginie. Ukraińcy zamieszkują głównie w Kłajpedzie (1,9%), Wilnie (1%), Szawłach (0,5%), Kownie (0,4%) oraz w Poniewieżu (0,3%). Jak wynika z powyższych danych, Wileńszczyzna jest najbardziej zróżnicowanym narodowo regionem na Litwie, gdyż w przeważającym odsetku zamieszkują ją Litwini, Polacy, Rosjanie i Białorusini. Stanowi tym samym swoistą przestrzeń doświadczania różnic kulturowych, społeczno-kulturowych kontekstów relacji z przedstawicielami odmiennych kultur, które z jednej strony generują konflikt, a z drugiej strony pograniczne współistnienie. Ze względu na dominację polskiej mniejszości narodowej na Wileńszczyźnie, która jest szczególnie widoczna w sferze politycznej, publicznej, społecznej, a także kulturowej i edukacyjnej, interesująco jawi się problematyka:

- » uwarunkowań społeczno-kulturowej identyfikacji Polaków,
- » jakości stosunków społecznych na stykach kultur,
- » otwartości na odmienne kultury.

Mając powyższe na uwadze, eksploracji badawczej poddano: status społeczny Polaków mieszkających na Wileńszczyźnie, ze szczególnym uwzględnieniem wskaźnika dystansu społecznego, ich stosunki społeczne w zróżnicowanym narodowo środowisku lokalnym, odczuwany przez Polaków dualizm narodowy oraz specyfikę społeczności lokalnej postrzeganej przez pryzmat wspólnoty, by określić specyfikę przestrzeni

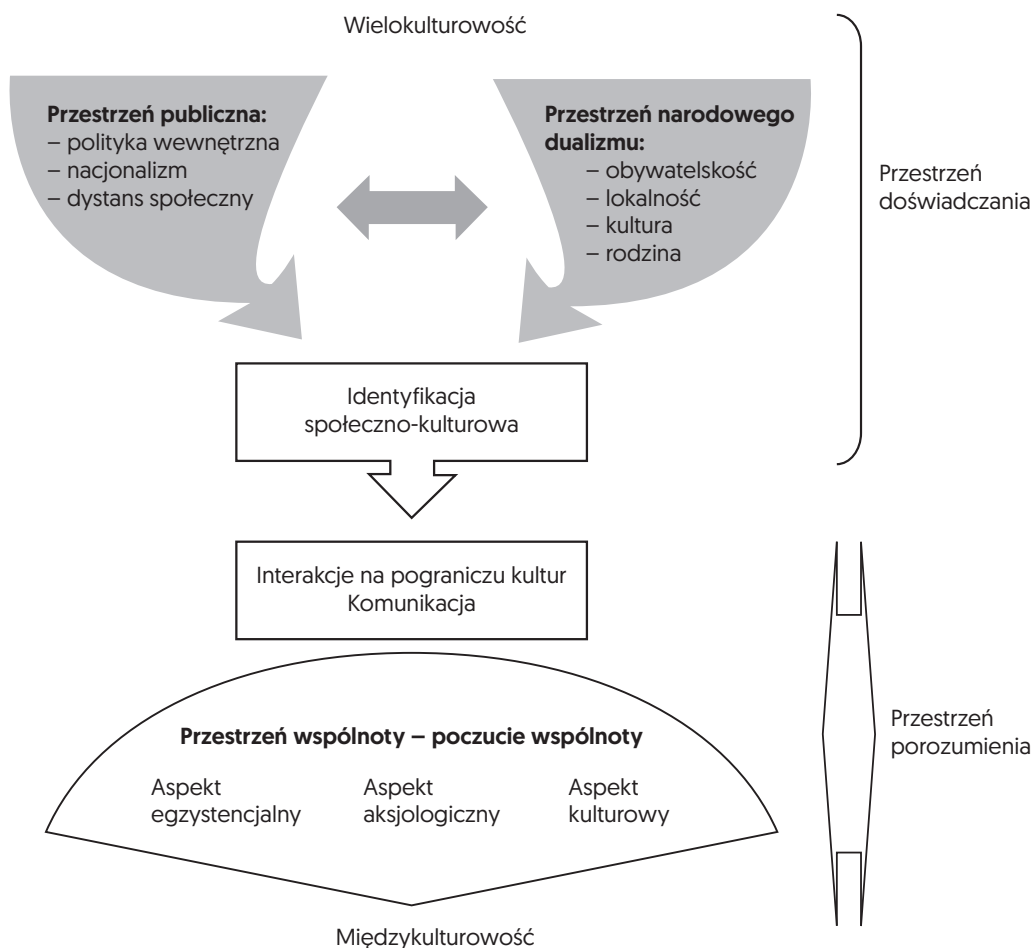
doświadczania, generującej konflikt bądź dialog i kompromis, oraz wskazać przesłanki porozumienia na wileńskim pograniczu kultur¹.

Odmienność narodowa czynnikiem konceptualizującym przestrzeń doświadczania

Wileńszczyzna, jak już stwierdzono, to mozaika wielu kultur. To zarazem swoista przestrzeń doświadczania, w której z jednej strony uobecnia się „[...] poczucie ciągłości biograficznej jednostki jako efekt narracji zbudowanej z doświadczeń własnych i innych oraz refleksyjnej kontroli rzeczywistości” (Muszyńska, 2014a, s. 14), a z drugiej strony ujawniają się pogranicza kulturowe stanowiące przyczynek nie tylko do pluralizacji kultury, lecz także do rywalizacji o prawo pierwszeństwa konkurencyjnych ze sobą etni (Kurcz, 2005, s. 13). Doświadczanie zatem w miejscu znaczącym, jakim jest Wileńszczyzna, dokonuje się przez pryzmat własnej kultury oraz innych odmienności kulturowych, na pograniczach kulturowych kreujących określone społeczno-kulturowe porządki, które mogą być zarówno źródłem konfliktów, jak i porozumienia.

Na Wileńszczyźnie głównych podziałów kulturowych poszukiwać należy w obrębie kultur o odmiennej proveniencji narodowej, szczególnie między Litwinami a Polakami. Biorąc pod uwagę specyfikę kulturową Wileńszczyzny, z ekspozycją jej litewskości i polskości, można wskazać na zasadnicze przesłanki owych podziałów. Pierwsza z przesłanek ma charakter historyczno-polityczny, bowiem w kształtowaniu się litewsko-polskich stosunków istotną rolę odgrywa przeszłość historyczna Wileńszczyzny oraz obecna sytuacja społeczno-polityczna na Litwie. W efekcie Litwinów i Polaków charakteryzuje wzmożone poczucie narodowej przynależności. Litwini są bowiem narodem państwowym, „[...] a ich ideologowie odwołują się do porządku prawno-państwowego i do racji stanu, Polacy z kolei są mniejszością narodową, których ideologowie sięgają do tradycji i autochtonicznego charakteru grupy lub też odwołują się do międzynarodowych standardów ochrony mniejszości” (Kurcz, 2005, s. 13). Odradzanie się natomiast etniczności wśród zróżnicowanej ludności Wileńszczyzny, jak zauważa Z. Kurcz, „wywołuje obopólne poczucie zagrożenia, a działania rewindykacyjne poszczególnych uczestników rywalizacji są odbierane przez strony jako zaborczość. [...] Pielęgnowanie własnej odrębności może oznaczać rekonstrukcję tłumionej etniczności lub prowadzić do wyzwolenia nacjonalizmu” (Kurcz, 2005, s. 13). W konsekwencji występujące między Litwinami a Polakami konflikty mają zdecydowanie charakter etniczny, gdyż koncentrują się wokół etnicznych odmienności i stymulowanej etnicznością sprzeczności interesów. Ze względu na swoją specyfikę podtrzymują więc i wzmacniają odmienności, które dają o sobie znać w sposób szczególnie w polityce wewnętrznej państwa litewskiego i kreowanej przez nią przestrzeni publicznej, wysycanej również przez litewski nacjonalizm. Powyższe znajduje potwierdzenie w opiniach badanych

1 W latach 2012–2014 Autorka przeprowadziła badania empiryczne wśród polskich rodzin zamieszkujących na Wileńszczyźnie, których celem było m.in. określenie społeczno-kulturowych przesłanek kształtowania się ich tożsamości kulturowej oraz jakości funkcjonowania na stykach kultur.



Schemat 1: Przestrzenie doświadczania i porozumienia na wileńskim pograniczu kultur
Źródło: opracowanie własne.

Polaków, którzy jako główne przyczyny występowania konfliktów z Litwinami wskazywali: nacjonalizm litewski oraz antypolską politykę państwa litewskiego, następnie brak tolerancji wobec odmienności narodowych na Litwie, ograniczenie prawa do posługiwania się językiem polskim, a także niechęć Litwinów do dialogu, wypaczenie przez nich faktów historycznych, w mniejszym zaś stopniu problem zwrotu ziemi oraz propagandę polityczną (Szerłaż, 2013, s. 202). Niebagatelną rolę w kreowaniu negatywnego wizerunku Polaków odegrały również litewskie media, w których Polacy byli przedstawiani jako „komuniści, kołchoźnicy i wrogowie Litwy, którym bliżej do radzieckich niż europejskich porządków” (Kurcz, 2005, s. 191). W efekcie po stronie Polaków zrodziło się poczucie dyskryminacji i społeczno-kulturowego marginalizowania czy wręcz wykluczania, a po stronie Litwinów negatywny stosunek do polskiej mniejszości narodowej i przejawów kultywowania polskiego dziedzictwa kulturowego

na Wileńszczyźnie, co można zobrazować wskaźnikiem dystansu społecznego. W latach 2005–2009 niechęć Litwinów do Polaków lokowała się w zasadzie na poziomie 7,3%–14,9%, natomiast radykalny wzrost negatywnego stosunku do Polaków nastąpił w 2011 r., osiągając poziom 48,1% (Szerłąg, 2016). Znamienne jest przy tym to, iż najwyższe wskaźniki niechęci do polskiej mniejszości narodowej wykazywali Litwini zamieszkujący w środowiskach miejskich i wiejskich, w których odsetek zamieszkujących tam Polaków jest znikomy. Można zatem przyjąć, iż propaganda polityczna, negatywny wizerunek Polaków przedstawiany w mediach oraz kontestowanie przez Polaków wprowadzanych od 2011 r. regulacji prawnych, dotyczących zwłaszcza podwójnego obywatelstwa, używania języka mniejszości narodowych, prawa do pisowni imion i nazwisk w języku mniejszości narodowej, prawa do oświaty i szkolnictwa mniejszości narodowych (w tym prawa do nauki języka ojczystego i pobierania nauki w języku ojczystym mniejszości narodowej), wykreowały nieprzychylną Polakom przestrzeń publiczną, która stała się *de facto* źródłem ich negatywnej oceny. Stąd wzmożone działania Polaków na rzecz należnych im, jako mniejszości narodowej, praw – zwłaszcza ochrony i kultywowania polskiego dziedzictwa kulturowego, trwale wpisanego w kulturę Wileńszczyzny – które jeszcze bardziej zaostrzają narastające konflikty. Polacy, co należy podkreślić, nie odżegnują się przy tym od związków z Litwą, o czym świadczy występujące wśród nich poczucie narodowego dualizmu. Sytuuje ich ono na styku kultury polskiej i litewskiej, z tendencją do przenikania i mieszania się tychże kultur. W efekcie wykreowana została przestrzeń narodowego dualizmu uobecniająca się w czterech podstawowych wymiarach ich społeczno-kulturowego funkcjonowania (Szerłąg, 2013, s. 197–198). Pierwszy z nich to wymiar obywatelski, który wiąże się z posiadaniem przez Polaków litewskiego obywatelstwa, z ich zobowiązaniami wobec państwa litewskiego i jego rozwoju, szacunkiem do symboli i obywatelstwa państwowej, języka litewskiego, a także z miejscem urodzenia i życia. Co istotne, ta sfera funkcjonowania jest znacznie wyżej ceniona przez młode pokolenie Polaków, dla których szacunek wobec litewskiej ojczyzny oraz przejawianie wobec niej postaw obywatelskich to jedno z ważniejszych wartości. Natomiast pokolenie rodziców traktuje te wartości zdecydowanie jako mało znaczące (Szerłąg, 2014, s. 33).

Kolejny wymiar przenikania się litewkości i polskości wiąże się z lokalnością – społecznością lokalną, a zatem zamieszkiwaniem wspólnej przestrzeni terytorialnej przez odmienne kulturowo wspólnoty, pomiędzy którymi powstały subiektywne więzi wynikające zarówno z zamieszkiwania w podobnych warunkach (Muszyńska, 2014b, s. 37–38), jak i ze wspólnej przeszłości historycznej, zakorzenienia z pokolenia na pokolenie oraz identyfikacji z dziedzictwem kulturowym Wileńszczyzny. Tym bowiem, „[...] co wspólne i tym, co łączy członków społeczności lokalnej, są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)” (Theiss, 2001, s. 11–12). W przypadku Polaków zamieszkujących na Wileńszczyźnie, którzy postrzegają ją jako „małą ojczyznę”, owa lokalność daje o sobie znać w ich poczuciu kulturowej przynależności. W pierwszej kolejności czują się zdecydowanie Polakami, w drugiej Wilnianami, a w znacznie niższym odsetku Litwinami – polskimi Litwinami (Szerłąg, 2010, s. 192). Ową lokalność budują pozytywne

relacje z odmiennymi narodowo sąsiadami, głównie Litwinami i Rosjanami², którym sprzyja dobra znajomość języków odmiennych narodowo sąsiadów, duża częstotliwość bezpośrednich kontaktów, a także: tolerancja, wzajemny szacunek, obejmujący również odmienność narodową sąsiadów, oraz poczucie człowieczeństwa i wspólnoty (Szerląg, 2013, s. 205). Polacy postrzegają siebie zatem jako członków zróżnicowanej narodowo społeczności lokalnej, która współdziałała we wspólnocie i dla dobra tej wspólnoty. Tak zorientowane współdziałanie stwarza także dogodne warunki do wzajemnego przenikania się i mieszania kultur, osadzając polskość i litewskość w wymiarze kulturowym przestrzeni narodowego dualizmu. Otóż, jak pokazały badania, wśród Polaków zamieszkujących Wileńszczyznę występuje orientacja zarówno na kulturę polską, jak i kulturę litewską. Polskość w swej istocie zasadza się na trzech filarach: mowa – dziedzictwo kulturowe – wiara, stanowiących wspólny kanon kulturowy, odgrywający istotną rolę w procesie kształtowania się zbiorowej tożsamości, której efektem jest świadomość narodowa (Misiejuk, 2004, s. 53). Badani stwierdzili bowiem, iż ostoją polskości jest język ojczysty, dzięki któremu możliwe jest trwanie i przekaz polskiego dziedzictwa kulturowego, w szczególności pielęgnowanie polskich tradycji, obyczajów i świąt oraz wiara, a w związku z nią prawo do odprawiania mszy św. w języku polskim. Odnotować jednak należy różnice między pokoleniami w zakresie ich ważności. Dla pokolenia rodziców zdecydowanie najważniejszy jest język polski, a dla pokolenia dzieci głównie polskie dziedzictwo kulturowe. Dominacje te w przypadku rodziców zdają się mieć swoje uzasadnienie w podejmowanej przez nich walce o prawo do języka ojczystego ze wszystkimi jego odniesieniami (zwłaszcza edukacyjnymi), zaś w przypadku dzieci (tych uczęszczających do polskich szkół na Wileńszczyźnie) są uwarunkowane nasyceniem szkolnej edukacji treściami i formami kultywowania polskiego dziedzictwa kulturowego. Niezależnie jednak od wskazanych dominacji poczucie polskości, w opisanym zakresie, stanowi istotne odniesienie w procesie kulturowej identyfikacji badanych Polaków. Na jej przebieg wpływa również kultura litewska. Dla Polaków przybiera ona postać głównie „ojczyźnianą”. Kulturowo lokują się oni bowiem w przestrzeni litewskiej ojczyzny oraz Wileńszczyzny jako „małej ojczyzny”. Znacząca dla nich jest wspólna historia, wspólna litewska kultura, język litewski, a także litewska oświata, która stwarza szanse na zawodowe, społeczne i kulturowe zaistnienie w strukturach państwa litewskiego.

Wskazane kulturowe orientacje ogniskują się w środowiskach rodzinnych Polaków, przesądzając o rodzinnym wymiarze przestrzeni narodowego dualizmu. Kultywowanie polskości odbywa się poprzez międzygeneracyjny przekaz polskiego dziedzictwa kulturowego oraz przekaz wzorców i wytworów kultury litewskiej, w efekcie których kształtuje się stosunek członków rodziny do własnej kultury oraz kultury litewskiej, jak również do jednostek i grup z tymi kulturami się identyfikujących. Dla tych rodzin ważne jest zatem wychowanie dzieci w kulturze polskiej, gdyż jest to dziedzictwo kulturowe przodków, którzy z pokolenia na pokolenie żyli na Wileńszczyźnie, a w kulturze litewskiej dlatego, bo to dziedzictwo narodowe kraju, w którym żyją, a także dziedzictwo ich kulturowo odmiennych sąsiadów, z którymi pozostają w bezpośrednich

2 Ograniczony charakter relacji z Białorusinami, Żydami i Ukraińcami wynika ze stosunkowo niskiego odsetka przedstawicieli tych wspólnot zamieszkujących w bezpośrednim sąsiedztwie Polaków.

i pozytywnych relacjach. Warto przy tym dodać, że jedynie 13% spośród rodzin badanych Polaków w procesie rodzinnej socjalizacji orientuje się wyłącznie na polskość, a 0,9% wyłącznie na litewskość. Powyższe ewidentnie dowodzi, iż w zdecydowanej większości polskich rodzin występuje przenikanie się polskości i litewskości będących przesłankami ich społeczno-kulturowej identyfikacji, skutkującej kształtowaniem się wielowymiarowej tożsamości. Zaznaczyć jednak należy, że zasadnicze znaczenie w owej identyfikacji ma zdecydowanie polskość, która w głównej mierze konstruuje tożsamość, a litewskość w tym procesie ma charakter inkluzywny. Taka struktura tożsamości, jak dowodzą wyniki badań, stanowi kulturowy kapitał na pograniczu kultur, który sprzyja porozumieniu i budowaniu wspólnoty.

Atrybuty przestrzeni porozumienia

Zaistnienie jednostek i grup odmiennych kulturowo na pograniczu kultur uwarunkowane jest w głównej mierze interakcjami, dzięki którym, jak zauważa L. Korporowicz, zachodzą procesy wzajemnego uczenia się, włączania w obszar własnych standardów i wartości kulturowych innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji (Muszyńska, 2014b, s. 53). Wchodząc w interakcje, ich uczestnicy winni posiadać niezbędne dla porozumienia kompetencje komunikacyjne. Zdaniem F. Casmira do owych kompetencji zaliczyć należy (Korporowicz, 1997, s. 68):

- » otwartość w określaniu celów i środków interakcji,
- » zdolność poszerzania kontekstualnych granic komunikacji, dzięki czemu możliwa jest redefinicja znaczeń oraz włączanie wątków będących efektem negocjacji (dialogu między odmiennymi kulturowo jednostkami i grupami) oraz kompromisu,
- » zdolność pozytywnej odpowiedzi na intencjonalne działania innych ludzi lub doświadczenia powstałe w kontakcie z odmiennym systemem wartości, wraz z gotowością zmiany obrazu siebie,
- » zorientowanie ku przyszłości, które stymuluje i podtrzymuje interakcje na pograniczu kultur.

Dzięki tym kompetencjom komunikacyjnym interakcje na pograniczu kultur sprzyjają współdziałaniu w zróżnicowanej kulturowo społeczności lokalnej, stwarzając dogodne warunki dla społecznego konstruowania przestrzeni wspólnoty, dla której konstytutywne jest poczucie wspólnoty. Czynnikiem natomiast konceptualizującymi owo poczucie są (Muszyńska, 2014b, s. 81–83):

- » członkostwo dające poczucie, że się jest częścią określonej społeczności na skutek wniesienia do niej swojego wkładu, dzięki czemu możliwe jest wyznaczanie granic przynależności, zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego, poczucia przynależności i identyfikacji, zaangażowanie emocjonalne oraz wypracowanie wspólnego systemu symboli;
- » wpływ, pojmowany zarówno jako wpływ jednostki na grupę, podkreślający jej podmiotową rolę w funkcjonowaniu grupy, jak i wpływ grupy na jednostkę poprzez socjalizację, adaptację, kulturalizację czy akulturację;

- » integracja i zaspokajanie potrzeb, a zatem skuteczność w ułatwianiu realizacji potrzeb każdego z członków wspólnoty poprzez integrację potrzeb;
- » emocjonalne połączenie jednostki z grupą, przejawiające się w dzieleniu się wspólnymi przeżyciami, umocowane we wspólnej historii, biografii rodziny czy biografii miejsca.

Zgodnie z teorią poczucia wspólnotowości D.W. McMillana i D.M. Chavisa: „wszystkie wymiary poczucia wspólnotowości są współzależne od siebie, a ich dynamika wewnętrzna decyduje o istnieniu poczucia wspólnotowości i jego trwałości” (Muszyńska, 2014b, s. 83).

Tak pojęte poczucie wspólnoty, jak pokazują wyniki badań, rozpatrywać należy w trzech aspektach: aksjologicznym, kulturowym oraz egzystencjalnym. Pierwszy z nich – **aspekt aksjologiczny** – tworzą wartości znaczące, które są istotnymi regulatorami stosunku Polaków do własnej kultury oraz kultury litewskiej. Przyjmują one postać wartości:

- » wynikających z kanonu kulturowego, a mianowicie: szacunek dla dziedzictwa kulturowego, szacunek dla odmiennego języka oraz szacunek dla innej religii; dzięki ich uznaniu możliwa jest ochrona własnej kultury, a także ochrona innych kultur;
- » wyznaczających stosunek do macierzy, do dwóch ojczyzn: ojczyzny przodków ujmowanej w kategoriach kulturowych oraz więzi duchowej (szacunek wobec kraju pochodzenia), a także do litewskiej ojczyzny ujmowanej w kategoriach obywatelskości podbudowanej patriotyzmem wobec Litwy;
- » międzykulturowych, dzięki którym możliwa jest interakcja kultur i w jej konsekwencji współistnienie grup o odmiennych kulturach; do wartości tych zaliczyć należy: tolerancję, otwartość na odmienne kultury, współdziałanie mimo różnic kulturowych oraz międzykulturowy dialog.

Powyższe wartości uznać należy zatem za aksjologiczne przesłanki porozumienia na wileńskim pograniczu kultur, gdyż w swej istocie nie tylko otwierają na różnice kulturowe, ale także, sankcjonując dualność społeczno-kulturowych praktyk, przesądzają o kulturowym kompromisie na pograniczu kultur. Co istotne, wartości te są również znaczące dla Litwinów, którzy zamieszkują w bezpośrednim sąsiedztwie Polaków i utrzymują z nimi bezpośrednie pozytywne stosunki (Szerląg, 2016). Zakorzenie zatem w ich subiektywnej świadomości organizują zróżnicowaną kulturowo społeczność lokalną oraz konstruują praktyki społeczne, nadając im międzykulturowy charakter. Tak zorientowane praktyki eksponują to, co wspólne i ważne dla wspólnoty. Dlatego można wskazać na kolejne dwa aspekty poczucia wspólnoty.

Aspekt kulturowy, który tworzy wspólna historia, wspólne dziedzictwo kulturowe, wspólna litewska ojczyzna, wspólne miejsce zamieszkiwania, a także wiara i wspólnie uznane wartości chrześcijańskie.

Aspekt egzystencjalny, dzięki któremu zróżnicowana kulturowo społeczność lokalna orientuje się na wspólne codzienne problemy, dobrosąsiedzkie stosunki, wspólne interesy oraz wspólną troskę o przyszłość.

Wykazane aspekty poczucia wspólnoty wykazują transkulturową konotację. Członkowie zróżnicowanej kulturowo społeczności lokalnej, doświadczając odmienności kulturowej, konstruują bowiem wspólnotowe porządki społeczne, które stanowią

istotną przesłankę kształtowania się kultury pogranicza. Biorąc więc pod uwagę następujące cechy transkulturowości: budowanie sieci, hybrydyzację, rozległość zmian kulturowych oraz zanik rozróżnienia na obce i nasze własne (Welsch, 1998, s. 204–205), można przyjąć, iż przestrzeń porozumienia ma charakter transkulturowy, gdyż w codzienności zróżnicowanej kulturowo społeczności lokalnej zachodzą naturalne procesy wzajemnego uczenia się oraz budowania kultury pogranicza.

Konkluzje

Wileńskie pogranicze kultur, mimo że charakteryzuje je wielość odmiennych wzorców i wytworów kulturowych, stwarza dogodne warunki dla społecznego konstruowania międzykulturowości bez konieczności rezygnacji z rdzennych tożsamości. Proces ten zachodzi w dwóch wielowymiarowych przestrzeniach – doświadczania i porozumienia. W pierwszej z nich – przestrzeni doświadczania – mamy do czynienia z powstawaniem konfliktów (przestrzeń publiczna) oraz z wzajemnym przenikaniem się i mieszaniem kultur (przestrzeń narodowego dualizmu). Jednak dokonywane w tej przestrzeni (przez pryzmat lokalności i narodowej dualności) autopercepcja oraz identyfikacja społeczno-kulturowa powodują zdystansowanie się do przestrzeni publicznej z jej polityczno-nacjonalistyczną konotacją i otwarcie się na odmiennosc kulturową. Sprzyjają temu również pozytywne interakcje oraz dialogiczna komunikacja (odkrywanie sensu i nadawanie znaczenia) na pograniczu kultur, które także odgrywają znaczącą rolę w procesie tworzenia się wspólnoty oraz poczucia wspólnoty, w ich aksjologicznych, kulturowych i egzystencjalnych aspektach. Konceptualizują więc przestrzeń porozumienia, która wyznacza praktyki społeczne na stykach kultur. Tym samym można zaryzykować stwierdzenie, iż konfliktogenny charakter wielokulturowości przewyżcza lokalność, a zatem miejsce znaczące i jego kultura, wspólnota i poczucie wspólnotowości, konstruuje międzykulturowe praktyki na stykach kultur.

Bibliografia

- Babiński, G. (2001). Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych. W: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.). *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty* (19–33). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej* (przekł. A. Siwisz). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Glinka, B., Kostera, M. (1998). Nauka. Od one best way do wielości? W: R. Kubicki (red.). *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (79–90). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Korporowicz, L. (1997). Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.). *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (64–72). Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Kowalski, M. (2010). Wileńszczyzna – region pogranicza litewsko-białorusko-polskiego. W: A. Szerłaż (red.). *Wileńszczyzna małą ojczyzną* (65–89). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Kurcz, Z. (2005). *Mniejszość polska na Wileńszczyźnie. Studium socjologiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kuzborska, E. (2011). *Ochrona prawna mniejszości narodowych na Litwie*. Wilno: UAB Artprint.
- Misiejuk, D. (2004). Tożsamość ukraińska w Polsce. Odtwarzanie czy tworzenie? Uwagi o kreacji tożsamości mniejszościowej. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.). *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie* (53–65). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Muszyńska, J. (2014a). Miejsce jako przestrzeń doświadczana. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.). *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (12–23). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Muszyńska, J. (2014b). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szerłaż, A. (2010). Mała ojczyzna – przestrzeń autoidentyfikacji. W: A. Szerłaż (red.). *Wileńszczyzna małą ojczyzną (...)*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Szerłaż, A. (2013). Narodowy dualizm w codzienności polskich rodzin na Wileńszczyźnie. W: J. Nikitorowicz (red.). *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* (190–214). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szerłaż, A. (2014). Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci. W: S. Walasek, A. Szerłaż (red.). *Tożsamości rodzin na przestrzeni XIX i XXI wieku* (23–40). Wychowanie w Rodzinie, t. IX.
- Szerłaż, A. (2016). Cross-cultural orientations of young generation of Poles and Lithuanians – axiological connotations in the context of interaction of cultures. W: A. Szerłaż, J. Pilarska, A. Urbanek (red.). *European atomization or integration? Transborder aspects of (multi) pedagogy*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Theiss, W. (2001). Mała ojczyzna. Perspektywa edukacyjno-utilityarna. W: W. Theiss (red.). *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny* (5–12). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: R. Kubicki (red.). *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (195–222). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Alicja Szerłaż

Profesor, edukacja międzykulturowa
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50–527 Wrocław
e-mail: alicja.szerlag@uwr.edu.pl

JUSTYNA PILARSKA | Uniwersytet Wrocławski

Integracja na styku kultur. Islamsko-chrześcijańskie pogranicze Bośni i Hercegowiny

Chances for Integration at the Cultural Meetings Points:
The Muslim-Christian Borderland of Bosnia-Herzegovina

Streszczenie

Wspólnoty muzułmańskie na Bałkanach, w których praktyka islamu rozwijała się w środowisku europejskim, mogą posłużyć jako pomost między islamskim Wschodem i chrześcijańskim Zachodem. Oto bowiem, choć przez ponad 400 lat Bośnia znajdowała się pod władzą Osmanów, muzułmanie pozostali tylko jedną z wielu społeczności, dzieląc kraj z prawosławnymi, katolikami i niewielką wspólnotą żydowską. Historia kontaktów muzułmańsko-chrześcijańskich zawiera zarówno przykłady zderzeń, jak i spotkań, inicjowanych tak przez chrześcijan, jak i przez muzułmanów. Choć nie sposób nie dostrzec, że więcej w niej było zderzeń, nie wolno jednak przeoczyć istnienia spotkań. Artykuł ten analizuje w historycznym i współczesnym kulturowo-społecznym kontekście pogranicze wyznaniowe Bośni i Hercegowiny, wskazując na jego specyfikę, dynamikę i (często nieudane) próby jego konceptualizacji z perspektywy europocentrycznego dyskursu.

Słowa kluczowe: pogranicze kulturowe, islam bośniacki, dialog międzywyznaniowy, Bośnia i Hercegowina, wielokulturowość

Abstract

Muslim communities in the Balkans, in which the practice of Islam developed in the European context, can be used as an exemplification of the bridge between the Islamic East and the Christian West. Although for over 400 years Bosnia was under the Ottoman rule, Muslims became one of the many communities contributing to the dynamic area of ontological and axiological negotiations within the cultural borderland, sharing the living space with members of the Orthodox church, Catholics, and a small Jewish community. The history of the Muslim-Christian contacts in Bosnia includes the examples of collisions as well as encounters

initiated both by Christians and Muslims. This article analyses the religious borderland in the historical and contemporary cultural and social context of Bosnia-Herzegovina, revealing its specificity, dynamics and (often unsuccessful) attempts to conceptualize it from the perspective of the Eurocentric discourse.

Keywords: cultural borderland, Bosnian Islam, inter-religious dialogue, Bosnia-Herzegovina, multiculturalism

Wprowadzenie

Bośnia i Hercegowina¹ to jedna z sześciu byłych republik Jugosławii, a obecnie państwo federacyjne powstałe na mocy porozumień w Dayton, którego częścią było uchwalenie konstytucji nadającej jej obecny kształt i ustrój polityczny. Efektem tego jest obowiązujący podział kraju na dwie główne, autonomiczne jednostki administracyjne – Federację Bośni i Hercegowiny oraz Republikę Serbską, a także znajdujący się pomiędzy nimi Dystrykt Brčko. Zgodnie z konstytucją uchwaloną 1 grudnia 1995 r. oraz podpisanym w Paryżu 14 grudnia 1995 r. porozumieniem w skład republiki Bośni i Hercegowiny wchodzi proporcjonalnie Federacja Bośni i Hercegowiny (51% powierzchni), oraz Republika Serbska (49%). Owe statystyczne fakty nie oddają jednak specyfiki społecznej i kulturowej tego państwa, podzielonego na entitety według, wydawałoby się, etno-narodowego klucza. Jednakże, przyglądając się dynamicznej konsolidacji kulturowych i społecznych wpływów w tym rejonie Bałkanów, dostrzegalna jest pewna przestrzeń „pograniczna”, która stanowi kontrpunkt dla tak przedstawionej statystyki. Górzyste ukształtowanie Bośni, położonej w dorzeczu Sawy i Driny, oraz Hercegowiny, wyodrębnionej w XV w. ze stolicą w Mostarze, przyczyniało się do ich swoistej, wielowiekowej izolacji od świata zewnętrznego. Ta geograficzna lokalizacja stała się tym samym areną ścierania się wpływów prawosławia oraz katolicyzmu, „skutkującego chwiejną identyfikacją religijną już przed podbojem osmańskim” (Wróbel, 1997, s. 84–85), w rezultacie czego w obliczu ekspansji islamu w pierwszej połowie XV w. konwersja stanowiła drogę do społecznego awansu i przynależności do muzułmańskiego *milletu* (Wróbel, 1997, s. 84–85). Unikatowość pogranicza wyznaniowego w Bośni ilustruje przykład czterech wieków supremacji tureckiej, które przełożyły się nie tylko na islamizację części ludności, lecz także przyczyniły się do osadnictwa Żydów sefardyjskich, których kultura stanowić miała odtąd czwarty filar bośniackiego dziedzictwa wyznaniowego oprócz islamu, prawosławia i katolicyzmu. W 1984 r. Sarajewo zorganizowało zimową olimpiadę, a prasa europejska dużo uwagi poświęciła zgodnie współzyciu różnych grup wyznaniowych w wielokulturowym społeczeństwie jugosłowiańskiej Bośni. Niestety, osiem lat później „Sarajewo i Bośnia stały się areną wojny wszystkich ze wszystkimi” (Hryniewicz, 2011, s. 18), przez co (między innymi)

1 Na potrzeby niniejszego artykułu w dalszej części skrótownym pojęciem „Bośnia” określam terytorium państwa federacyjnego, jakie powstało na mocy układu pokojowego wynegocjowanego w Dayton w listopadzie 1995 r.

w masowej wyobraźni zakorzenił się mit o „odwiecznej nienawiści” narodów bałkańskich. I choć wojna w Bośni i Hercegowinie pochłonęła 278 tysięcy osób, a na skutek masowych wysiedleń, czy też toczących się walk, swoje domostwa opuściło 58,2% mieszkańców kraju (Wojciechowski 2003, s. 336), wnikliwi obserwatorzy przemian zachodzących w byłej Jugosławii, a zarazem ich naoczni świadkowie, znajdują niezwykle zasadne argumenty, iż konflikt ten nie miał charakteru wyznaniowego (Sokolović, 2005, s. 115–130). Jednym z argumentów przemawiających za taką tezę jest m.in. fakt, że znaczny odsetek w szeregach wszystkich trzech stron konfliktu stanowili ideologiczni komuniści (s. 121), co niestety nie przeszkadzało im ulec etno-nacjonalistycznej propagandzie, która w sposób instrumentalny traktowała religię i jej symbolikę w retoryce wojennej. Ponadto nie należy zapominać, iż wśród pokolenia zaangażowanego w walki wielu pochodziło z tzw. związków mieszanych, gdzie jeden z rodziców był np. katolikiem, drugi muzułmaninem bądź oboje byli chrześcijanami, lecz jeden obrządku wschodniego, a drugi rzymskokatolickiego. Trudno było więc jednoznacznie określić wyznaniową proveniencję osób pochodzących z tak heterogenicznych religijnie środowisk socjalizacyjnych. Miało to też przełożenie na niejednoznaczność określeń swojej tożsamości wyznaniowej, która nie mogła tym samym stać się istotą zainicjowanego konfliktu. Inny argument przemawiający za taką optyką dotyczy roszczeń wysuwanych przez strony konfliktu, które dotyczyły aspektów terytorialnych (i politycznych), a nie odwołujących się (bądź odwołujących się tylko pośrednio i instrumentalnie) do retoryki świętej wojny czy potrzeby nawrócenia „heretyków”. Biorąc pod uwagę powyższe, niniejszy tekst ma na celu teoretyczną charakterystykę specyficznej przestrzeni kulturowo-wyznaniowej historycznej i współczesnej Bośni, ukazując, jak mimo politycznej demagogii w regionie oraz europa- i zachodniocentrycznych interpretacji bośniackiego dyskursu wyznaniowego obszar ten, w kontekście refleksji uprawianych w ramach edukacji międzykulturowej, stanowi poznawczo niezwykle interesujący przykład pogranicza. To ostatnie, za J. Nikitorowiczem, rozumiem jako obszar wspólny znajdujący się pomiędzy różnymi ze względu na narodowość lub pochodzenie etniczne centrami kulturowymi, oraz jako strefę społeczną wzajemnie się przenikającą i bezpośrednio na siebie oddziałującą, uwzględniając jego interakcyjny, stykowy, terytorialny i treściowo-kulturowy charakter (Nikitorowicz, 1995).

Specyfika bośniackiego pogranicza

W starożytności obszar Bośni był zamieszkiwany przez plemiona Ilirów, Traków i Celtów. Jednakże w połowie I w. n.e., gdy Ilirię podbili Rzymianie, jej teren stał się częścią silnie zromanizowanej rzymskiej prowincji Dalmacji, następnie zasiedlony w VII w. przez Słowian. W X w. Bośnia stała się samodzielną jednostką polityczną rządzoną przez własnych banów. W XI w. podlegała przejściowo najpierw Bizancjum, następnie Serbii, a od XII w. utrwały się w niej wpływy Węgier, które pod pozorem zwalczania uznanego przez Kościół za herezję ruchu bogomilów narzuciły Bośni swoje zwierzchnictwo. Pod koniec XIV w., za rządów Stefana Tvrtka, Bośnia przejściowo zdobyła niepodległość. Następcy Tvrtka znów stali się wasalami Węgier, a Bośnia rozpadła się

na drobne księstwa feudalne. Wyodrębniła się wówczas jej południowo-zachodnia część, której władca Stefan Vukčić przyjął w 1448 r. tytuł Herceg od svetoga Save (stąd nazwa Hercegowiny). Moment przejścia władzy przez bana Kulina (1180–1204) był istotny dla kształtowania się wyznaniowego pogranicza, ponieważ wiązał się ze sprowadzeniem przez niego na teren Bośni manichejskich bogomiłów, których obecność w przestrzeni kulturowej i wyznaniowej wyznaczyła nowe ramy autoidentyfikacyjne dla społeczności bośniackiej (Meier, 2005, s. 194). Wydarzenie to zorientowało Bośniaków na procesy kształtowania własnej wykładni teologicznej, pokłosiem czego było powstanie Kościoła bośniackiego (*crkva bosanska*) (Cirković, 1992, s. 120–158). Był to ruch o niejasnej proveniencji, często jednak wiązany ze wspomnianym, zapoczątkowanym w X w. bułgarskim ruchem bogomiłów, który odwoływał się do manichejskiej, dualistycznej teologii głoszącej równość mocy szatańskiej i boskiej (Malcolm, 1994, s. 23)². Bogomiłowie (zwani też w literaturze przedmiotu paterenami), włączyli się w nurt działalności Kościoła bośniackiego, który uznany został przez papieża za schizmatyczny, dostarczając ważnego argumentu katolickim Węgrom do podejmowania walki zbrojnej z heretycką Bośnią. Nie był to bowiem Kościół należący ani do Kościoła Rzymskiego, ani Wschodniego Kościoła Prawosławnego, choć pełnił w Bośni funkcję Kościoła „oficjalnego”, a jego przedstawiciele i duchowni (tzw. *djedovi*) czerpali korzyści materialne otrzymywane od bana (nadania ziemskie). Ten „bałkańsko-słowiański protestantyzm” miał swoje głębokie socjalno-etyczne korzenie i miał ważne miejsce w bośniackim pejzażu wyznaniowym.

Po podboju Turków osmańskich w latach 1463–1878 Bośnia weszła w skład imperium osmańskiego, a następnie Austro-Węgier³, przez które została oficjalnie anektowana w 1908 r.

Nowe państwo osmańskie miało charakter teokratyczny, wyznaczony przez prawodawstwo islamskie, czyli *szari'at*, co odznaczyło się szczególnym piętnem na polityce prowadzonej na podbitych terytoriach. „Niewierni chrześcijanie (zwani także *raja*) pozbawieni byli opieki prawa, nie mogli nosić broni, jeździć konno na dobrych wierzchowcach, budować nowych cerkwi i ładnych domów” (Fine, 2007, s. 147–148),

2 O bogomiłach pisała też polska badaczka Bałkanów w okresie międzywojennym, H. Siennicka, według której bogomiłowice to „[...] zawleczone z Persji, czy też Syrii sekta gnostyczno-manichejska. [...] prześladowani w Serbji, schronili się Bogomili w Bośni, gdzie pozyskali sobie bardzo szybko przytłaczającą większość ludności, szlachty i nawet rodzinę książęcą”; H. Siennicka, *Uroda Jugosławji*, Warszawa 1936, s. 211. Autorka wskazuje również na bezpośredni związek między bogomiłami a masowym przechodzeniem na islam po podboju przez Turków Bośni i Hercegowiny, wskazując, iż „Bogomili, zarówno ci, którzy schronili się do dawnej Hercegowiny, jak i Bośniacy sekciarze, przyjęli islam, z którym łączyła ich wspólna cecha – brak hierarchii kościelnej. Nie budowali świątyń, nie uznawali rzeźb, obrazów, nie dawali jałmużny, nie jadali mięsa, ryb, nabiału i jaj, odrzucali Stary Testament, proroków, sakramenty święte i wiarę w czyściec, domagali się pracy fizycznej od każdej jednostki”, *ibidem*, s. 212–213.

3 W tym miejscu warto przytoczyć za Magdaleną Rekść, iż „czterdzieści lat panowania austriackiego to nie tylko podkreślany [...] rozwój zacofanych ziem, likwidacja pańszczyzny i postęp cywilizacyjny, ale także zmiany w strukturze etnicznej społeczeństwa. Prowadzona przez Wiedeń polityka osadnictwa, połączona z napływem żandarmerii i pracowników administracyjnych wraz z rodziną oraz służbą, wkomponowała w bośniacki pejzaż elementy kulturowe z całego obszaru monarchii habsburskiej” (Rekść, 2009, s. 158).

aczkolwiek *szari'at* nakazywał jednocześnie szanować i „łagodnie obchodzić się z ludnością niewyznającą islamu” (Fine, 2007, s. 147–148). Ponadto: „w oczach zdobywców podstawowym celem wojny nie było narzucanie islamu siłą [...] podbite ludy zachęcano do przyjęcia islamu na różne sposoby, choćby przez niższe podatki, nikt ich jednak to tego nie przymuszał” (Lewis, 1995, s. 27). Co więcej, „muzułmanie nie wymagali wprawdzie od podbitej ludności przejścia na islam, ale zakładali, że ich poddani kiedyś to uczynią [...]” (Armour, 2004, s. 63).

Powszechnie obowiązywały zasady dobrosąsiedztwa, tzw. *komşuluk* (Serdarević, Omanić, 2000, s. 189–192), oraz ustanowionej prawa, na mocy którego funkcjonowały *millety*, a więc dzielnice zamieszkałe przez niemuzułmańskie społeczności religijne, żyjące w imperium osmańskim. Tym samym powstawać zaczęły pogranicza stykowe, w obrębie których dochodziło do kontaktów między przedstawicielami poszczególnych grup wyznaniowych. Wyznawcy islamu powstałi z etnicznie jednolitej, ale też religijnie heterogenicznej masy wyznawców Kościoła bogomiłów, wyznania katolickiego i prawosławnego, z biegiem czasu wytwarzając swoją psychomentalną i kulturową tożsamość. Bośnia zaistniała więc jako pewien rodzaj strefy przejściowej pomiędzy Bałkanami a Śródziemniem, a na swych północnych rubieżach jako teren przejściowy do świata katolickiego Europy kontynentalnej.

Ze względu na ograniczony format niniejszego opracowania dalsza analiza historycznej dynamiki kształtowania się bośniackiego pogranicza wyznaniowego dotyczyć będzie już okresu po zakończeniu II wojny światowej. Wydarzenia, jakie zaszły w międzyczasie, miały ogromne znaczenie historyczne, jednakże dla tematyki pogranicza wyznaniowego stanowią wątek poboczny. Ustanowienie bośniackiej państwowości zwieńczone zostało powołaniem do życia pierwszej Narodowej Konstytucji Republiki Bośni i Hercegowiny 31 grudnia 1946 r. W rezultacie utworzone zostały konstytucyjne ramy, które umożliwiły Bośniakom rozwój ekonomiczny, polityczny i kulturalno-duchowy. Zgodnie z zasadami rozdziału państwa i Kościoła w pierwszych latach po wojnie przywrócone zostały wolność sumienia i wyznania, głoszone przez Konstytucję SFRJ i konstytucje poszczególnych państwowych republik, organizacje i działania islamskiej wspólnoty wyznaniowej. Podczas pierwszego po wojnie spisu ludności w Jugosławii Bośniacy mogli się „określić” według uznania jako przynależni do innej nacji (Serbowie, Chorwaci, Czarnogórcy itd.) czy też pozostać „nieokreśleni”. Podczas spisu ludności w 1953 r. dla wszystkich osób pochodzenia jugosłowiańskiego, „którzy nie są narodowościowo bliżej określenni”, a to przede wszystkim dotyczyło 998 697 Bośniaków, wprowadzona została nowa kategoria „Jugosłowianin-nieokreślony”. W 1961 r. wprowadzono z kolei po raz pierwszy statystyczny termin „Muzułmanin w sensie etnicznym”, których ówczesnie było 972 960 (w Bośni 842 248). W tym samym czasie w roku 1961 w Bośni 265 731 muzułmanów zadeklarowało się jako „Jugosłowianin narodowo nieokreślony” (Imamović, 2007 s. 563). Powyższe dane pokazują pewną elastyczność Bośniaków w podejściu do etnonimów i pola semantycznego za nimi się kryjącego oraz umiarkowaną siłę religijnej identyfikacji i jej wpływu na kształtowanie wyobrażeń o Swoim i Obcym. Podejście do wyznania mieszkańców byłej Jugosławii można więc, uogólniając, określić jako modernistyczne, a nawet sekularne. To z kolei sprzyjało podtrzymaniu pogranicza wyznaniowego w dynamicznym i pełnym napięciu, jednakże nie konfrontacyjnym dyskursie.

W przededniu wojny domowej Bośnią zamieszkiwało 4,5 mln ludności niezwykle zróżnicowanej pod względem etnicznym, narodowościowym i wyznaniowym. Około 40% stanowili Muzułmanie bośniaccy, 37% Serbowie i 20% Chorwaci. Być może sprzyjał temu rosnący dobrobyt w strefie gospodarki wolnorynkowej, co pomagało wzmocnić popularność koncepcji państwa wielonarodowego, o czym świadczy chociażby wysoki odsetek „mieszanych” małżeństw w latach 1945–1990 sięgający 47% czy fakt, że w latach 80. XX w. co piąte bośniackie dziecko pochodziło z takiego związku (Janjić, Shoup, 1992, s. 32–33). Znaczna laicyzacja życia społecznego w duchu socjalistycznej koncepcji *bratstvo i jedinstvo* przyczyniała się do harmonijnie przebiegającego dialogu międzykulturowego w obrębie narodowości jugosłowiańskich, a cerkwie, meczety i świątynie katolickie nie były uczęszczane ani tłumnie, ani często. Wszak mówiło się, że w byłej Jugosławii Muzułmanie byli Bośniakami, którzy nie chodzą do meczetów, Serbowie to Bośniacy, którzy nie chodzą do cerkwi, a Chorwaci to Bośniacy, którzy nie chodzą do katedry. To anegdotyczne sformułowanie dosyć wyraźnie nakreśla swobodny stosunek do wyznania mieszkańców ówczesnej Bośni.

Warto też pamiętać, iż w momencie upadku komunizmu bośniaccy muzulmanie byli jednym z najbardziej zlaicyzowanych społeczeństw muzulmańskich na świecie, choć zachowali liczną grupę duchowieństwa i inteligencji o religijnych sympatiach. Stąd też na przykład pod koniec lat 80. XX w. 61% młodych Muzułmanów zadeklarowało, że nigdy nie było w meczecie (Bougarel, 2001, s. 83). Bośniacki islam znajdował odzwierciedlenie w unikatowym sufickim tarikacie⁴, czy synkretycznym islamie „ludowym”, jako efekcie wielowiekowego współżycia muzulmańskich Bośniaków z chrześcijańską większością lub liczną mniejszością. Ponadto: „bractwa [...] w ciągu wielowiekowej obecności w wieloetnicznym substracie bałkańskim zatraciły [...] wiele z dawnego orientально-tureckiego charakteru. Acz trwały ślad ich istnienia przetrwał w tradycjach bałkańskiej mentalności” (Hauziński, s. 25). Tradycja ta łączy elementy kultury i tradycji chrześcijańskiej i muzulmańskiej, tworząc swoiste pogranicze treściowo-kulturowe grecko-bizantyjskiej (prawosławnej), zachodnioeuropejskiej (katolickiej) i osmańskiej (islamskiej) proveniencji. Według danych spisu republik federacyjnych Jugosławii z 1991 r. zamieszkiwało ją 23,5 mln osób, w tym ponad 2 mln Muzułmanów. Z kolei z 4,1 mln mieszkańców Bośni i Hercegowiny do 1991 r. Muzułmanie stanowili 44%, Serbowie 31,5, a Chorwaci 17% (Kuczyński, 1999, s. 37). Ta wielokulturowa republika, a od marca 1992 r. suwerenne państwo, funkcjonowała w swoim tyglu wyznań, konstytuujących to kulturowe, a więc i wyznaniowe, pogranicze. To zaś istniało, gdyż identyfikacja religijna nigdy nie była kluczowym czynnikiem, decydującym o konceptualizacji tożsamości kulturowej, choć faktem jest, że nie tylko na Bałkanach była najkorzystniejszym narzędziem etnonacjonalistycznej manipulacji⁵.

4 Jednym z ciekawszych przykładów bośniackiego islamu jest sufizm bałkański, który trafił na Bałkany wraz z podbojami tureckimi. „Większość sufickich tarikatów na terytoriach bałkańskich zaczęła prowadzić własną indoktrynację, w sposób pokojowy przenikając do ludności chrześcijańskiej (prawosławnej), zwłaszcza na obszarach wiejskich. Przenikanie ułatwiło różnym szkołom sufizmu istnienie na Bałkanach przed pojawieniem się islamu wspólnot dualystyczno-gnostycznych (bogomiłów, paulikian, patarenów itp.)” (Hauziński, 2009, s. 16).

5 Mimo że Bośnia dzięki przeszłości historycznej, położeniu geograficznemu oraz zasięgowi wpływów kręgów cywilizacyjnych traktowana była jako symbol wielokulturowości, „wystarczyło zmanipulować

Nie należy też zapominać, iż „Bośnia ma w swoich dziejach politycznych [...] okresy, które ją, z dzisiejszego punktu widzenia, określają jako uczestnika pewnych przedsięwzięć integracyjnych dokonujących się w Europie Środkowej” (Stankowicz, 2004, s. 72). Co ciekawe, dokonywały się one w okresie, gdy Europa zmagala się z licznymi napięciami i podziałami, podczas gdy sami Bośniacy próbowali wytworzyć wspólny paradygmat w skomplikowanej mozaice politycznej wpływającej na kulturowy kształt rzeczywistości jej uczestników. I choć nie ułatwia tego administracyjny podział separujący grupy etniczne, mentalność mieszkańców Bośni wydaje się wykraczać poza te polityczne sztywne granice, sytuując swój topos na styku kręgów cywilizacyjnych.

Europocentryczne problemy z bośniackim pograniczem

W czasie wojny w Bośni (1992–1995) rozgłos zdobyła teoria zderzenia cywilizacji Samuela Huntingtona, prognozująca, że wiek XXI będzie erą starć między cywilizacjami zbudowanymi na odrębnych systemach religijnych (Huntington, 1997). Co prawda w trakcie wojny każda ze stron posługiwała się instrumentalnie dyskursem religijnym, ale zaangażowanie USA po stronie Muzułmanów i poparcie zachodniej opinii publicznej dla Bośniaków sprawia, że konfliktu w Bośni nie można uznać za klasyczne, huntingtonowskie zderzenie cywilizacji, a raczej należy go traktować jako symbol ksenofobicznej agresji przeciwko wielokulturowości⁶.

W kontekście islamskiego dyskursu podejmowanego w akademickiej przestrzeni Europy Zachodniej i USA Edward Said wskazał na praktykę zachodnich intelektualistów w łączeniu obrazu Bałkanów z orientalizmem, stawiając retoryczne pytanie: „czy można dzielić ludzkość – jak w istocie jest podzielona – na ewidentnie różne kultury, historie, tradycje, społeczeństwa, a nawet rasy, i przetrwać, w sensie ludzkim, konsekwencje takiego podziału?” (Said, 2005, s. 85), ujawniając w ten sposób ontologię podziałów, różnicy i inności. Niezrozumienie epistemologiczne specyfiki Orientu czy Bałkanów z ich bośniackim islamem ilustruje saidowska koncepcja samoescjalizacji Zachodu: „[...] mieszkańcy Zachodu definiują [...] Orient w kategoriach Zachodu, lecz również Inni określają siebie w kategoriach Zachodu, tak jak wszyscy określają Zachód w kategoriach Innego [...] oczywiście sposób, w jaki to przedstawiłem, stawia Zachód w pozycji uprzywilejowanej, jako standard, wobec którego określa się wszystkich Innych, co odpowiada zarówno historyczno-politycznej, jak i gospodarczej przewadze Zachodu” (Carrier, 1992, s. 207). Co więcej, w dyskursie o stosunku Bałkanów do domniemanego Zachodu i w dyskursie o Oriencie zachodzi szczególny związek paralelny, jako że utrzymuje się tendencja do traktowania Bałkanów jako strukturalnej postaci orientalizmu, a więc bałkanizm i orientalizm czyni się wariantami tego samego rodzaju” (Bakić-Hayden, 1995, s. 917–931).

Jak słusznie zauważa Maria Todorova, „podczas gdy poszukiwanie początków myśli zachodniej wiedzie nas na ogół do Egiptu, Mezopotamii, Indii i hebrajskiej Biblii,

masy szowinistyczną ideologią, by dotychczasowi sąsiedzi z dnia na dzień stali się wrogami” (Rekść, 2009, s. 157).

6 Por. Sokolović, *op. cit.*

organizmy społeczne i polityczne, w których rozwinęły się te tradycje, zostały zrzęcznie odesłane do innego, trzeciego świata. Ta część Europy, która jako pierwsza nosiła tę nazwę (starożytni Grecy zwali »Europą« ląd bałkański po drugiej stronie wysp), została jej pozbawiona, a otrzymała, w najlepszym razie, w kontekście czysto geograficznym, atrybut południowo-wschodni, zaś w prawie wszystkich pozostałych dyskursach *Schimpfwort* »bałkański«, bez atrybutu »europejski« (Todorova, 2008, s. 341).

Wyraźnie staje się zarazem, że wizerunek Bałkanów (i Bośni z jej wyznaniowym pograniczem) jako forma samookreślenia mieszkańców tego rejonu nie koresponduje z jego percepcją przez świat zachodni. W tym też miejscu warto postawić pytanie, czy wspomniane wcześniej domniemanie o „odwiecznej nienawiści narodów bałkańskich” jest dorobkiem bałkańskiej autorefleksji, czy być może stanowi niezależny wytwór myśli zachodniej, poddającej ten obszar „orientalizacji” w myśl dyskursu Saida. Tak postawione pytanie wyraźnie ukazuje rozbieżność pomiędzy faktycznym potencjałem kulturowym bośniackiego pogranicza a europejskim dyskursem wielokulturowości, który marginalizuje Bałkany, stygmatyzując tej rejon, odzwierciedlając zarazem pewien „epistemologiczny kłopot” z Bałkanami i swoisty kompleks Starego Kontynentu. Podkreśla to cytowana już Todorova, historyczka i filozofka urodzona w Sofii, a wykładająca współczesną historię Bałkanów na Uniwersytecie Illinois w USA. Wydaje ona surowy osąd dotyczący demonizacji Bałkanów przez „cywilizowany świat” i pograżeniu tych pierwszych w poczuciu kulturowej niższości, zwracając uwagę na fakt, iż stereotypy o Bałkanach nie są wytworzone przez mieszkańców Bałkanów (Todorova, 2008).

W świetle powyższego bośniackie pogranicze wydaje się przełamywać ową umowną, pojęciową reorientację kultury europejskiej wzdłuż osi Wschód–Zachód. Warto się tym samym zastanowić, jak owo dynamiczne, realne i choć pełne napięć pogranicze koresponduje z dychotomicznym oglądem S. Huntingtona między „człowiekiem Davos a *homo balcanicusem*”, gdzie „Davos Man” urzeczywistnia racjonalne, technokratyczne podejście do rozwiązywania problemów, które maksymalizuje znaczenie poszczególnych liderów i minimalizuje emocjonalne działanie nacjonalizmu i historycznego doświadczenia, podczas gdy *homo balcanicus* jest „dzieckiem romantyków”, dla których znaczenie ma pozyskiwanie mas i narodów (Bardos, 2003, s. 128–133). W świetle powyższego dosyć karkołomnie brzmią tezy Huntingtona, jakoby światowa polityka zdominowana była przez różnice i konflikty między kulturami i cywilizacjami, zaś wśród cywilizacji, które „stanowią potencjalne niebezpieczeństwo dla Zachodu, na pierwszym miejscu wymieniana jest cywilizacja islamu” (Huntington, 1996, s. 266).

Pochylając się nad zagadnieniem chrześcijańsko-muzułmańskiego pogranicza, warto więc zastosować pewną metodologiczną roztropność, pamiętając, że badania nad Bliskim Wschodem czy islamem często uwikłane są w tzw. dyskurs europocentryczny, etnocentryczny czy orientalistyczny. Ten ostatni termin odnosi się do orientalizmu, w rozumieniu E. Saida, jako dyskursu dominacji, będącego zarówno skutkiem, jak i narzędziem podporządkowania Bliskiego Wschodu przez Europę. Wyłania się tym samym swoista instrumentalność oznaczająca negację kultury i historii „ujarzmionych” ludów oraz ignorowanie ich oporu wobec dominacji, czyniąc ukłon w stronę teorii dyskursu i władzy Michaela Foucaulta (Foucault, 1977).

Ponadto, jak podkreślają orientaliści i historycy, „konflikty militarne między wyznawcami chrześcijaństwa a wyznawcami islamu, trwające od pierwszych wieków istnienia

islam, często, po bliższym przyjrzeniu się ich przyczynom i przebiegowi, tracą przypisywany im zdecydowanie religijny charakter” (Nalborczyk, Grodz, 2003, s. 148). Quasi-histeryczne stereotypy odwiecznej bałkańskiej nienawiści pomiędzy religiami i narodami „żyją” swoją własną narracją, podczas gdy „kultury każdego z narodów (Bośniaków, Chorwatów i Serbów) ulegały przenikaniu wraz ze swoimi charakterystycznymi cechami, kontaktowały się ze sobą, wchodząc w interakcje, czasem w charakterze cyklicznej zmiany priorytetów, ale nigdy kosztem unicestwienia jednej z nich” (Miočinić, s. 53). Stąd też uwagę zwraca swoisty kapitał pogranicza wyznaniowego Bośni, ukryty dla europocentrycznego oglądu pod warstwą uprzedzeń i masowych, stereotypowych wyobrażeń o tym regionie.

Konkluzje

Pogranicze bośniackie to kompozyt kultury katolicko-chorwackiej, prawosławno-serbskiej i islamskiej, które „poprzez podobny język i mentalność tworzy przestrzeń etniczno-kulturową i wyznaniowo-cywilizacyjną” (Lovrenović, 1989, s. 9). I choć religia staje się aspektem praktyk społecznych, zaś „jej rytuały ulegają polityzacji, jej instytucje stają się filarami władzy i stają się siedliskiem nietolerancji, jako że jest najprostszym, najbardziej ewidentnym, o ile nie najbardziej ewidentnym, sposobem kodyfikowania cech charakterystycznych dla danej grupy etnicznej” (Miočinić, s. 53), pogranicze wyznaniowe w Bośni wydaje się istnieć na przekór politycznej demagogii, wojennym resentymentom i materialnie wydzielonym etniczno-wyznaniowym entitetom. W historycznym i społecznym kontekście istnieje wiele korzystnych uwarunkowań podtrzymujących to symboliczne pogranicze, włączając w to elementy językowe, kulturowo-historyczne, regionalne czy też geograficzne i polityczne (Imamović, 2010, s. 40).

Jednakże aby bośniacka wielowyznaniowość i jej chrześcijańsko-islamskie pogranicze – jak pisze Ivan Lovrenović, eseista i publicysta bośniacko-hercegowiński – „stała się bogactwem, a przestała być przekleństwem”, Bośnia potrzebuje społeczeństwa, w którym w sferze religijnej przeważać będzie jego duchowy i indywidualny wymiar, a nie etniczno-kulturowa, grupowa identyfikacja (Lovrenović, 2000, s. 119). Wtórą tym przemyśleniom Abdulah Šarčević, podkreślając, iż możliwość epistemologicznego porozumienia między wyznawcami islamu i chrześcijaństwa dyktowana jest wspólną historią, znajomością kodu kulturowego, a także podzielaną pamięcią historyczną (Šarčević, 2000, s. 224–254). Jednakże prawdziwa akceptacja innych religii i form życia wymaga czegoś więcej niż tolerancji ich obecności [...] lub nawet społecznej solidarności (Guidelines for teachers; tolerance and principles of religion, s. 87). Potrzebna jest bowiem wspólnota doświadczeń i przestrzeni życia, a także pewnego rodzaju fundament aksjologiczny, który podzielany przez wszystkich członków pogranicza, stanowi istotny punkt odniesienia dla tworzenia swoich biografii i narracji codzienności na podstawie współpracy, otwartości, empatii czy gestów przyjaźni i życzliwości. W ramach refleksji nad modelami edukacji międzykulturowej warto więc pochylić się nad tym nietuzinkowym, bośniackim pograniczem, które wydaje się istnieć na przekór politycznym wizjom bałkanizacji, nacjonalistycznej antagonizacji i traumie konfliktu, jaki był udziałem *de facto* kilku pokoleń mieszkańców tegoż pogranicza.

Wielokulturowość bośniacka jest wynikiem wielowiekowego przenikania się kultur, nakładania wzorów kulturowych i politycznych aspiracji dążących do dominacji. Uwagę przykuwa fakt, iż słabo wytworzone atrybuty narodowościowe (jako konsekwencja historycznych dziejów i politycznych przetasowań) oraz przenikanie się na stosunkowo małym obszarze wpływów kulturowych na cywilizacyjnym pograniczu Wschód–Zachód uwarunkowały niezwykle właściwość chrześcijańsko-islamskiego pogranicza. Jak słusznie zauważa politolożka Magdalena Rekść, Bośnia była „swojego rodzaju kalejdoskopem mieszczącym w sobie całą mozaikę grup etnicznych” (Rekść, 2009, s. 162), jednakże zarazem jej przykład pokazuje „[...] jak łatwo pokojowa egzystencja przeistacza się w krwawe walki; warto więc zadać sobie pytanie, jakie kroki należy przedsięwziąć, aby zahamować potencjalne ogniska konfliktów” (Rekść, 2009, s. 172). W świetle tak postawionego pytania szczególnego znaczenia nabierają wszelkie, zorientowane na wspomniane cele, projekty i inicjatywy, gdzie istotną rolę przypisuje się wydostaniu jednostki poza kręgi odizolowanej wspólnoty etnicznej, tym bardziej że „w społecznościach zamkniętych agresja jest projektowana na zewnątrz” (Flowers, 2007, s. 42).

Tak zorientowane projekty społeczne i edukacyjne czynią motywem przewodnim dialog. Ten zaś, według Jana Pawła II, „rodzi się z doświadczenia codziennego współżycia obok siebie w łonie tej samej wspólnoty i kultury” (Jan Paweł II, Eugeniusz Sakowicz, 2001, s. 73) oraz „pozwała dostrzec, że różnorodność jest bogactwem, i skłania umysły ludzi do wzajemnej akceptacji, prowadzącej do autentycznej współpracy, zgodnej z pierwotnym powołaniem całej ludzkiej rodziny do jedności” (Jan Paweł II, Eugeniusz Sakowicz, 2001, s. 68). Warto więc podtrzymywać wysiłki, by wbrew wszelkim pesymistycznym prognozom politologicznym zachować bogactwo takiego pogranicza, którego cechy dystynktywne wyznaczają:

- 1) wspólna duchowa matryca,
- 2) islam i europejskie wartości, które nie wykluczają się zupełnie (można być muzułmaninem i Europejczykiem)⁷,
- 3) rozwijanie idei tolerancji rozumianej jako otwarcie się na Inność poprzez systematyczne interakcje z Innymi związane z organizacją życia społecznego we współczesnej Bośni;
- 4) brak wpływów europocentryzmu jako szczególnej bariery komunikacji międzykulturowej,
- 5) ujawniające się w toku komunikacji międzykulturowej otwartość, towarzyskość, serdeczność, ufność, pomocność, ciekawość poznawcza, bliskość emocjonalna (Pilarska, 2014),
- 6) zbieżności doktrynalne⁸.

7 Choć Bałkany, a szczególnie Bośnia, były na przestrzeni wieków areną starć światowych cywilizacji, rozłamu cywilizacji, bałkańska strefa cywilizacyjna zapewniała rozwój trzech głównych procesów systemowych: feudalizacji, chrystianizacji oraz konsolidacji etnicznej, przez co stosunkowo szybko nastąpiło dostosowanie się bałkańskiej strefy cywilizacyjnej do zachodniego systemu wartości i stanowiło ono podstawę kultury socjalnej społeczeństw bałkańskich.

8 Z pięciu filarów islamu, a więc głównych punktów wiary i praktyki religijnej muzułmanów, wspólna dla chrześcijaństwa i islamu jest modlitwa, jałmużna i post (Armour, 2004).

Jednym z ciekawszych przykładów ilustrujących istotę bośniackiego pogranicza kulturowego jest powołana do życia w 1997 r. Międzyreligijna Rada Bośni i Hercegowiny. Aktywny w niej udział podejmują czołowi profesorowie z Wydziału Nauk Islamskich (promujący umiarkowany dyskurs wyznaniowy) oraz zaprzysiężony 15 listopada 2012 r. *reisu-l-ulema* Bośni i Hercegowiny, Husein ef. Kavazović. Zakładając Radę, 9 czerwca 1997 r., przedstawiciele władz duchownych islamu, prawosławia, katolicyzmu i judaizmu (a więc religii od wieków przenikających się na tym kulturowym pograniczu) podpisali Deklarację Wspólnych Wartości Moralnych, zobowiązując się do współpracy na rzecz pokojowej edukacji (Bońkowski, 2010, s. 131–132).

W przypadku chrześcijańsko-islamskiego, bośniackiego pogranicza wyłania się system wartości podzielanych, przez co aktywność zróżnicowanej kulturowo grupy zmierza do wytworzenia reguł postępowania czytelnych i akceptowanych przez wszystkich jej członków, wpływając na ukształtowanie specyficznych dróg i sposobów komunikacji w danej kulturze i społeczeństwie (Mrozek-Dumanowska, 2005, s. 76). I choć pluralizm (również wyznaniowy), tak wyraźnie zaznaczający swą obecność na pograniczu, pociąga za sobą nieuchronność konfliktu (Kekes, 1996, s. 30), z natury pluralistyczne wysiłki na rzecz dialogu są szczególnie ważne dla życia kulturowego współczesnych społeczności, jako że wzbogacają one życie społeczne o nowe możliwości, dostarczając bodźców do wzajemnego poznania i zapożyczania treści kulturowych (Kekes, 1996, s. 30). Bośniackie pogranicze tworzy tym samym aksjologiczny kontekst, w którym dokonuje się realizacja wartości wychowawczych o wadze międzykulturowej, kluczowej dla współczesnych (re)orientacji edukacyjnych i społecznych.

Bibliografia

- Armour, R. (2004). *Islam, chrześcijaństwo i Zachód. Burzliwe dzieje wzajemnych relacji* (przekł. I. Nowicka). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Babić, M., Đorđević, M., Fischer, S., Last Stone, S., Mahmutćehajić, R. (2006). Guidelines for teachers. Tolerance and principles of religion, *Forum Bosnae*. 36/06, 163–166.
- Bakić-Hayden, M. (1995). Nesting orientalism. The Case of Former Yugoslavia. *Slavic Review*. 54, 4; 917–931.
- Bardoš, G.N. (2003). Review. Davos Man Meets „Homo Balcanicus”. Reviewed Works: *Bosnia After Dayton. Nationalist Partition and International Intervention* by Sumantra Bose; *Understanding Ethnic Violence: Fear, Hatred, and Resentment in Twentieth-Century Eastern Europe* by Roger D. Petersen. *The National Interest*. 73, 128–133.
- Bońkowski, R. (2010). *Słowianie środkowopodniowi na przełomie XX i XXI wieku. Język – religia – naród – państwo*. Katowice: Para Agencja Artystyczna.
- Bougarel, X. (2001). L’islam bosniaque, entre identité culturelle et idéologie culturelle. W: X. Bougarel, N. Clayer (red.). *Le nouvel Islam balkanique. Les musulmans, acteurs du post-communisme, 1990–2000* (79–132). Paris: Maisonneuve et Larose.
- Carrier, J. (1992). Occidentalism: The world turned Upside-Down. *American Ethnologist*. 19, 2; 195–212.
- Ćirković, S. (1992). *Istorija srednjovekovne bosanske države*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Elsässer, J. (2007). *Jak džihad przybył do Europy. Wojownicy Boga i tajne służby na Bałkanach*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.

- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy* (przekł. A. Siemek). Warszawa: PIW.
- Fine, J.A.V. (2007). *The Bosnian Church: Its Place in State and Society from the Thirteenth to the Fifteenth Century*. London: Saqi in association with the Bosnian Institute.
- Flowers, B. (2007). *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Hauziński, J. (2009). Sufizm bałkański – perspektywa dialogu czy konfrontacji. *Balcanica Posnaniensia*. 15, 15–26.
- Hryniewicz, J.T. (2011). Imigracja i wielokulturowość w warunkach dużego dystansu kulturowego. *Studia Regionalne i Lokalne*. 3 (45), 5–25.
- Huntington, S.P. (1997). *Zderzenie cywilizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Imamović, M. (2007). *Historija Bošnjaka*. Novi Pazar: Centar za bošnjačke studije.
- Imamović M. (2010). Dijalog civilizacija i bon jaki identitet na početku XXI stoljeća, *Odjek, Sarajevo*, LXIII, 4.
- Janjić, D., Shoup. P. (1992). *Bosna i Hercegovina između rata i mira*. Belgrade: Dom Omladine.
- Kekes, J. (1996). *The Morality of Pluralism*. Princeton. New York: Princeton University Press.
- Kuczyński, M. (1999). *Bałkańska pożoga. Wojny i konflikty na Bałkanach w latach 1991–1999*. Warszawa: BPI MON.
- Lewis, B. (1995). *The Middle East: A Brief History of the Last 2,000 Years*. New York: Simon & Schuster.
- Lovrenović, I. (1989). *Labirint i pamćenje. Kulturnohistorijski esej o Bosni*, Sarajevo: Oslobođenje.
- Lovrenović, I. (2000). Paradoksi bosanskoga konfesionalizma, *Forum Bosnae*, 7–8, 112–120.
- Malcolm, N. (1994). *Bosnia. A short history*. London: MacMillan.
- Meier, V. (2005). *Yugoslavia. A History of its Demise*. New York: Routledge.
- Messori, V., Jan Paweł II, Sakowicz, E. (2001). *Islam a chrześcijaństwo, konfrontacja czy dialog*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Mioćinović, M. (2002). The pluriform south Slav identity: controversy and destruction. *Forum Bosnae, Reconstruction and Deconstruction*. 15/02, 53–55.
- Morony, M.G. (1990). The Age of Conversions: a reassessment. W: M. Gervers, R.J. Bikhazi (red.). *Conversion and Continuity. Indigenous Christian Communities in Islamic Lands, Eighth to Eighteenth Centuries (135–150)*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies.
- Mrozek-Dumanowska, A., Zdanowski, J. (2005). *Globalizacja i regionalizacja: dwa oblicza komunikacji międzykulturowej*. W: A. Mrozek-Dumanowska (red.). *Islam a globalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Akson.
- Nalborczyk, A.S., Grodź, S. (2003). Muzułmanie i chrześcijanie – droga w kierunku dialogu? W: A. Parzymies (red.). *Islam a terroryzm (143–166)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- Pilarska, J. (2014). Axiology of the borderlands in the context of intercultural education and socialisation. *Pedagogika Lietuvos Edukologijos Universitetas*. 116, 4; 200–209.
- Pilarska, J. (2014). *Wielowymiarowa tożsamość współczesnych Bośniaków*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Rekć M. (2009). Między pokojową koegzystencją a bratobójczym walkami. Bośnia i Hercegowina jako egzemplifikacja społeczeństwa wielokulturowego. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, seria Res Politicae*. T. III, 157–173.
- Todorova, M. (2008). *Bałkany wyobrażone*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Said E. (2005). *Orientalizm* (przekł. M. Wyrwas-Winiewska). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Serdarević, M., Omanić, A. (2000). *Bošnjačka kultura ponašanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Siennicka, H. (1936). *Uroda Jugosławji*. Warszawa: Biblioteka Polska.
- Sokolović, Dz. (2005). How to Conceptualize the Tragedy of Bosnia: Civil, Ethnic, Religious War or...? *War Crimes, Genocide, & Crimes against Humanity*. 1, 1; 115–130.
- Stankowicz, A. (2004). *Między bośniackością a jugosławizmem. Z dziejów kultury bośniackiej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH.
- Šarčević, A. (2000). Dijalog s kulturama i religijama. *Forum Bosnae*. 7–8, 224–254.
- Velikonja, M. (2003). *Religious Separation and Political Intolerance in Bosnia-Herzegovina*. College Station: Texas A & M University Press.
- Wojciechowski, S. (2003). Wojna w Bośni i Hercegowinie. W: W. Malendowski (red.). *Zbrojne konflikty i spory międzynarodowe u progu XXI wieku. Analiza problemów i studia przypadków*. (319–337). Wrocław: Wydawnictwo Alta 2.
- Wróbel P. (1997). Bośnia wobec ekspansji islamu w pierwszej połowie XV wieku. *Balcanica Posnaniensia*. 8, 84–85.

Justyna Pilarska

Doktor, nauki społeczne
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50–527 Wrocław
e-mail: justine_p@op.pl

BARBARA JAŃCZAK | Polsko-Niemiecki Instytut Badawczy,
Uniwersytet Europejski Viadrina, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Integracja kulturowa polsko-niemieckiego borderscape'u na przykładzie dwumiasta Słubfurt: jedność czy różnorodność

Cultural Integration of German-Polish Borderscapes
on the Example of Slubfurt City: Unity or Diversity

Streszczenie

Borderscapes są przestrzeniami społecznej i językowej dyfuzji, miejscami kulturowej i ekonomicznej hybrydyzacji. Są to miejsca stwarzające mieszkańcom możliwość, a zarazem obligujące ich do otwarcia się na język i kulturę sąsiada. Opierając się na teorii integracji społecznej Heckmanna (2006), w niniejszym artykule podejmuje się próbę oceny integracji kulturowej na pograniczu polsko-niemieckim na przykładzie Słubfurtu (dwumiasta Słubice/Frankfurt nad Odrą). Dwoma głównymi wyznacznikami integracji kulturowej są dwukulturowość oraz dwujęzyczność. By osiągnąć te cele, wszyscy uczestnicy tego procesu (państwo, a właściwie władze lokalne, polskie i niemieckie społeczności lokalne) powinni być świadomi swojej roli w procesie integracji. Analiza integracji kulturowej skupia się na ocenie zaangażowania wszystkich podmiotów w rozwój transgranicznej dwukulturowości i dwujęzyczności. Postawiono następujące pytania badawcze: W jaki sposób lokalne władze Słubic i Frankfurtu wspierają integrację kulturową (w tym również językową) mieszkańców dwumiasta? Jaki stosunek do języka i kultury sąsiada mają mieszkańcy Słubic i Frankfurtu nad Odrą? Jakie kroki winny zostać podjęte celem wzmocnienia poziomu integracji i stworzenia polsko-niemieckiego borderscape'u?

Słowa kluczowe: integracja kulturowa polsko-niemieckiego pogranicza, polsko-niemiecki borderscape, Słubfurt, współpraca transgraniczna polsko-niemieckiego pogranicza

Abstract

Borderscapes (cf. Perera, 2007) are places of social and linguistic diffusion, places of cultural and economic hybridization, places in which the inhabitants have the opportunity and also obligation

to open themselves towards the neighbour's language and culture. Based on the theory of social integration by Heckmann (2006) (that actually focuses on integration of immigrants), the paper discusses the condition of cultural integration (one of the four fields of social integration, cf. Heckmann, 2006, pp. 15–18) in the German-Polish border region on the example of Slubfurt (Ślubice – Frankfurt Oder twin town). The two main aims of cultural integration are biculturalism and bilingualism. To achieve these goals in a transborder reality all the participants in these processes (state or rather local policies, German and Polish societies) should be conscious of their role in the integration process. The analysis of cultural integration focuses on the role of all the participants in supporting transborder bilingualism and biculturalism. The research questions are as follows: How do the local policies of Ślubice and Frankfurt Oder support the cultural and linguistic integration of Poles and Germans? What attitudes towards the neighbour's language and culture are displayed by the Polish and German inhabitants of Slubfurt? What should be improved to strengthen the degree of integration and creation of a German-Polish borderscape?

Keywords: cultural integration of the German-Polish borderland, German-Polish, borderscape, Slubfurt, transborder cooperation of the German-Polish borderland

Wprowadzenie

Borderscapes (Perera, 2007) to miejsca wyjątkowe, położone na granicy dwóch (bądź więcej) państw, znajdujące się nie tylko przestrzennie, ale również kulturowo „pomiędzy”. Są to miejsca, w których następuje społeczna i językowa dyfuzja, w których dochodzi do procesów kulturowej i społecznej hybrydyzacji, w których mieszkańcy mają możliwość, ale również swoisty moralny obowiązek, do otwarcia się na język i kulturę sąsiada.

Opierając się na teorii integracji społecznej Heckmanna (2006)¹, omówiony zostanie stopień integracji kulturowej polsko-niemieckiego pogranicza na przykładzie dwumiaśta granicznego Slubfurt (Ślubice/Frankfurt nad Odrą). Niniejszy artykuł podejmie się próby odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób lokalne władze Ślubic i Frankfurtu wspierają integrację kulturową (w tym również językową) mieszkańców dwumiaśta? Jaki stosunek do języka i kultury sąsiada mają mieszkańcy Ślubic i Frankfurtu nad Odrą? Jakie kroki winny zostać podjęte celem wzmocnienia poziomu integracji i stworzenia polsko-niemieckiego borderscape'u? Jako tezę przyjmuje się, że integrację Ślubic i Frankfurtu nad Odrą w obszarze akulturacji cechuje różny stopień zaangażowania się poszczególnych podmiotów tego procesu. Zaangażowanie władz lokalnych dwumiaśta jest zdecydowanie większe niż polskich i niemieckich mieszkańców.

Borderscapes – miejsca przejścia

W literaturze tematu pogranicza uchodzą za swoiste „laboratoria” (Gracia Canclini, 1999; Gasparini, 1999/2000). Gasparini podkreśla, że pogranicza ukazują w skali

1 Mimo iż Heckmann skupia się na problematyce integracji imigrantów, jego koncept czterech obszarów integracji społecznej może zostać zaimplementowany do analizy procesów integracji zachodzących na pograniczach, niekoniecznie dotyczących imigrantów.

mikro zachodzące w Europie procesy multikulturalizmu i multilingwizmu. Istotny dla sformułowania wniosków jest jednak fakt, że analiza zachodzących na pograniczach procesów może być aplikowana na płaszczyźnie supranacjonalnej w skali makro (por. Gasparini, 1999/2000). Gracia Cancini (1999, s. 34) zwraca uwagę na zachodzące na pograniczach zjawisko transgranicznej hybrydyzacji, będące odzwierciedleniem procesów globalizacji. Również Mezzadra i Neilson (2013, s. 30) wskazują na hybrydyzację pograniczy, nazywając je swoistą „*fabrica mundi*”, miejscem, w którym granice są zaangażowane w tworzenie nowych światów. Perera (2007, s. 206 i nast.) nazywa pogranicza *borderscapes*². *Borderscapes* to miejsca przejścia, w których czas i przestrzeń wzajemnie się przenikają i ulegają hybrydyzacji.

Model integracji Heckmanna

Próbując uporządkować interakcje zachodzące na polsko-niemieckim pograniczu, warto wykorzystać model integracji Heckmanna. Jest to model stworzony do analizy integracji migrantów w społeczeństwie przyjmującym, jednakże opisywane w nim płaszczyzny integracji mogą być wykorzystane dla analizy procesów integracji zachodzących na polsko-niemieckim pograniczu³. W celu zdefiniowania pojęcia integracji w kontekście granicznym należałoby posiłkować się definicją Begera (2010, s. 10), rozumiejącego integrację jako proces połączenia osób lub grup w jednostkę społeczną, przy jednoczesnym uznaniu i akceptacji dla różnic kulturowych.

Heckmann (por. 2006, s. 15–18) wyodrębnia cztery płaszczyzny integracji. Pierwszą płaszczyzną jest integracja strukturalna, polegająca na osiągnięciu przez daną grupę (etniczną) statusu członka/ów społeczeństwa, jak również na uzyskaniu równego dostępu do pozycji społecznych. Integracja strukturalna obejmuje takie obszary, jak integracja prawna (włączenie we wspólnotę państwowo-prawną), integracja ekonomiczna (włączenie do rynku pracy), integracja edukacyjna (włączenie do systemu kształcenia).

Kolejną płaszczyzną jest integracja kulturowa zwana też akulturacją⁴. Obejmuje ona wszelkie kognitywno-kulturowe procesy internalizacji mające na celu zbliżenie kulturowe pomiędzy imigrantami a społecznością przyjmującą. Procesy te są niezbędne do uczestniczenia i współtworzenia życia społecznego. Obszar ten obejmuje internalizację norm, wspólne kształtowanie systemu wartości oraz integrację językową.

Trzecią płaszczyzną jest integracja interaktywna⁵. Obejmuje ona przynależność imigrantów do organizacji, związków, jak również implikuje akceptację zarówno w stosunkach prywatnych, jak i na płaszczyźnie społecznej.

2 Już sam termin *borderscapes*, będący hybrydą językową (*borderland* + *landscapes*) sugeruje hybrydyzację.

3 W wypadku implementacji tego modelu na potrzeby analizy zintegrowania pograniczy zmieniają się w porównaniu z modelem wyjściowym podmioty biorące udział w tymże procesie, jednakże obszary integracji pozostają te same.

4 Nie należy mylić akulturacji w sensie płaszczyzny integracji z pojęciem akulturacji w sensie stopnia zintegrowania.

5 Integracja interaktywna w starszych publikacjach Heckmanna nazywana była społeczną (*soziale Integration*) (Heckmann, Tomai, 1997, s. 4 i nast.; Heckmann, 1998, s. 2) łatwo ją było wtedy pomylić z terminem nadrzędnym integracji (*Sozialintegration*), skupiającym wszystkie cztery jej płaszczyzny.

Ostatnią płaszczyzną jest integracja identyfikacyjna, polegająca na wytworzeniu się subiektywnego poczucia przynależności do społeczeństwa przyjmującego. Proces definiowania tożsamości może trwać nawet kilka generacji.

Tabela 1. Model integracji Heckmanna (2006), opracowanie B. Jańczak

Integracja	
<p>Integracja strukturalna</p> <ul style="list-style-type: none"> » stworzenie ram prawnych umożliwiających równe traktowanie imigrantów oraz społeczności przyjmującej (np. prawo pobytu, prawo do pracy, nabycie obyw.) » stworzenie planu integracji oraz programów integracyjnych » integracja na rynku pracy oraz w systemie kształcenia 	<p>Integracja kulturowa</p> <ul style="list-style-type: none"> » proces, w którym nabywane są kognitywne umiejętności i wiedza o kulturze danego społeczeństwa » internalizacja wartości i norm » kluczowa rola akwizycji języka
<p>Integracja interaktywna</p> <ul style="list-style-type: none"> » akceptacja istnienia w przestrzeni publicznej i uczestnictwo w stowarzyszeniach, organizacjach, klubach » integracja w sferze prywatnej 	<p>Integracja identyfikacyjna</p> <ul style="list-style-type: none"> » proces ponownego zdefiniowania własnej przynależności » ogół praktyk, które mają na celu wzbudzenie subiektywnego uczucia przynależności narodowej

W tym miejscu omówione zostaną najważniejsze elementy integracji kulturowej, zachodzącej w Słubicach i Frankfurcie nad Odrą, zwanymi również Słubfurtem. Głównym założeniem integracji kulturowej pogranicza jest wspieranie dwujęzyczności oraz wielokulturowości dzięki rozwojowi współpracy transgranicznej. Osiągnięcie powyższych celów wymaga świadomości oraz zaangażowania się w swoją rolę od wszystkich podmiotów procesu integracji – państwa, a dokładniej władz lokalnych, jak również polskich i niemieckich mieszkańców dwumiasta.

Metoda badań

Niniejszy artykuł koncentruje się na omówieniu niewielkiego wycinka badań prowadzonych w ramach większego projektu⁶, którego celem była analiza kontaktu językowego oraz polityki językowej ośmiu miast i miasteczek usytuowanych po polskiej stronie polsko-niemieckiego pogranicza⁷. Przywołane zostaną także wyniki badań ilościowych, dotyczących oferty dydaktycznej z zakresu nauczania języka niemieckiego w przedszko-

6 Projekt prowadzony w latach 2013–2015 finansowany był przez Polsko-Niemiecką Fundację na Rzecz Nauki.

7 Badanie zostało przeprowadzone w 2014 r. w ośmiu miejscowościach granicznych. Wybór miejscowości nastąpił na podstawie ich wielkości i położenia. Przebadane zostały wszystkie miejscowości powyżej 1000 mieszkańców usytuowane na granicy, znajdujące się w sąsiedztwie niemieckiej miejscowości.

lach, szkołach (podstawowych oraz ponadpodstawowych)⁸ oraz na uczelniach wyższych w Słubicach i Frankfurcie nad Odrą⁹. Ponadto przeanalizowany zostanie materiał z wywiadów ustrukturalizowanych, przeprowadzonych w 2014 r. w Zespole Administracyjnym Oświaty w urzędzie miasta Słubice oraz w 2016 r. z pracownicą do spraw języka sąsiada i edukacji Słubicko-Frankfurckiego Centrum Kooperacji¹⁰.

Integracja kulturowa Słubfurtu

Słubice (18 tys. mieszkańców) wraz z Frankfurtem nad Odrą (58 tys. mieszkańców) tworzą tzw. dwumiasto (miasto podzielone). Do wybuchu drugiej wojny światowej miasta te funkcjonowały jako jeden organizm, po wojnie natomiast, po nowym ustaleniu granic między Polską a Niemcami, wschodnia część Frankfurtu, zwana ówczesznie Frankfurt (Oder)-Dammvorstadt, została przydzielona Polsce. Przez zdecydowaną większość okresu komunizmu granice między Frankfurtem i Słubicami były zamknięte¹¹, a teren po obu stronach granicy zmilitaryzowany (pilnowany przez stacjonujące po obydwu stronach granicy wojska – rosyjskie we Frankfurcie i polskie w Słubicach). Po upadku systemu komunistycznego Frankfurt i Słubice stanęły przed wyzwaniem stworzenia nowego wymiaru relacji sąsiedzkich mających położyć podwaliny dla współpracy transgranicznej. Wspólna niełatwa historia oraz długi okres separacji obu miast granicznych były wyzwaniem na drodze ku integracji. Istotną rolę w tym procesie odegrała wyważona polityka władz lokalnych obu miast, która opierała się na wypracowaniu długofalowego planu współpracy w dziedzinie gospodarki, kultury oraz stworzeniu warunków dla przebiegu interakcji społecznej. Obecnie Frankfurt i Słubice cieszą się intensywną współpracą na większości pól polityki lokalnej, włączając w to sektor edukacji i promocji kultury.

Rola władz lokalnych w zacieśnianiu integracji kulturowej

Analizując stan integracji kulturowej, należy podkreślić, iż zarówno Frankfurt nad Odrą, jak i Słubice dokładają wszelkich starań dla zacieśnienia i rozwinięcia oferty

8 W badaniu oferty językowej szkół i przedszkoli udział wzięło 74% (n = 71) wszystkich instytucji oświatowych, ulokowanych w ośmiu badanych miejscowościach granicznych, posiadających w swojej ofercie język niemiecki lub/i współpracujących z niemieckim partnerem (w roku 2014 na 110 instytucji oświatowych ulokowanych w badanych miejscowościach granicznych 96 placówek posiadało w swojej ofercie język niemiecki lub/i deklarowało współpracę z niemieckim partnerem).

9 Badanie oferty językowej we Frankfurcie nad Odrą nie było celem projektu przeprowadzonego w 2014 r.

10 W ramach badań jakościowych w 2014 r. zostały ponadto nagrane formy nawiązania rozmowy polskich sprzedawców na bazarach granicznych, jak również krótkie rozmowy w języku niemieckim z mieszkańcami danych miejscowości (ponad 380 nagrań), które jednakże nie są celem rozważań niniejszego artykułu.

11 Z wyłączeniem okresu 1972–1981.

współpracy kulturowej. W 2010 r. zostaje powołana do życia wspólna instytucja administracji obu miast – Słubicko-Frankfurckie Centrum Kooperacji, którego celem jest praca nad realizacją Słubicko-Frankfurckiego Planu Działania 2010–2020. Jest to długofalowy plan współpracy transgranicznej na terenie Słubfurtu, który w 2014 r. zostaje zaktualizowany i zakłada realizację trzech nadrzędnych celów (SFCK):

1. Długotrwały, transgraniczny rozwój miejski – obejmujący m.in. zarówno współpracę w zakresie planowania (w tym utworzenia transgranicznego centrum obu miast), jak i infrastruktury komunalnej.
2. Wspólny rozwój gospodarczy skupiający się na transgranicznym wspieraniu sektora inwestycyjnego i przedsiębiorczości oraz transgraniczne badania i wzrost zatrudnienia uzyskane dzięki wsparciu zatrudnienia oraz rozwoju transgranicznej turystyki.
3. Słubfurt jako międzynarodowe miejsce kształcenia zakłada zarówno kształcenie mieszkańców w każdym wieku, jak i wzmocnienie profilu transgranicznego przez wsparcie dla akwizycji języka sąsiada. Istotną rolę w osiągnięciu tego celu odgrywać ma również współpraca obu miast z istniejącymi w nich uniwersytetami.

Zgodnie z wypowiedzią dyrektora Zespołu Administracyjnego Oświaty (ZAO) w Słubicach dwumiaсто podejmuje liczne działania w zakresie zacieśniania współpracy w dziedzinie kultury. Do imprez mających charakter cykliczny zaliczają się przede wszystkim Święto Hanzy, Kalendarz Adwentowy oraz Dzień Europy. Szczególną uwagę dyrektor ZAO zwraca na fakt, iż mieszkańcy aktywnie uczestniczą w transgranicznych inicjatywach kulturowych, które pośrednio są formą osvajania bądź wręcz kursem języka sąsiada:

Dyr. ZAO: Dzień Europy. Co się tutaj działo? Po jednej i – chociażby tylko Ci pokażę ulotkę, ostatnia rzecz – po drugiej stronie było bardzo dużo różnych, różnych działań dostosowanych do mieszkańców w różnym wieku, zaczynając od najmłodszych, np. najmłodszy nasi siedzieli w Bibliotece Miejskiej i czytali – dzieci ze Szkoły Podstawowej w Kunowicach oraz dzieci ze szkoły partnerskiej z Groß Lindow czytały *Pippi Pończoszankę*. I to się działo w obu językach, więc po prostu w tym jednym dniu, w tym jednym dniu była zumba, warsztaty na deptaku dla Polaków i dla Niemców. Warsztaty twórcze „Bez granic”, też w bibliotece dla dzieci; robili tam różne rzeczy. No jest „Bigos i inne”, to było już dla trochę starszych, ale żeby sprawdzić swoją znajomość języka polskiego. Niemcy mogli przygotowywać polskie potrawy, właśnie w oparciu o polski przepis. I to jest tylko jeden dzień. I ten jeden dzień to jest, o widzisz, taka rozkładówka.

Wywiad: Słubice, 14.05.2014, przeprowadzony przez B. Jańczak

Istotną bądź nawet kluczową rolę w procesie integracji kulturowej pogranicza odgrywa nauka języka sąsiada¹². Nauczanie języków niemieckiego i polskiego od okresu wczesnego dzieciństwa (uwzględniając okres przedszkolny i wczesnoszkolny) jest jednym z priorytetów wyznaczonych przez władze lokalne. Dzięki inicjatywie pracowni-

¹² W ciągu ostatnich 26 lat wypracowanie wspólnych strategii edukacyjnych, jak również wzrost świadomości co do istotności faktu znajomości języka sąsiada zdecydowanie się rozwinęły. Akwizycja języka sąsiada stała się jednym z priorytetowych celów władz lokalnych po obydwu stronach Odry.

ków naukowych Uniwersytetu Europejskiego Viadrina oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w 2004 r. zainicjowano projekt „Wczesny start w język sąsiada”. Przez ponad trzy lata cztery przedszkola we Frankfurcie nad Odrą oraz cztery w Słubicach realizowały program akwizycji języka sąsiada z zastosowaniem metody immersji częściowej (Bień-Lietz, Vogel 2008, s. 23–41). Systematyczne rozszerzanie oferty językowej wiąże się ze wzrostem zainteresowania językiem sąsiada¹³. Polityka transgraniczna polegająca na transgranicznej współpracy edukacyjnej zaczyna się już w okresie przedszkolnym i obejmuje swym planem wszystkie szczeble edukacji.

Edukacja języka sąsiada dla dzieci w wieku przedszkolnym

Z badań prowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu w 2014 r. wynika, że nauka języka niemieckiego w Słubicach oferowana jest tylko w jednej z czterech publicznych i dwóch prywatnych¹⁴ placówkach przedszkolnych. Przedszkole publiczne Pinokio jest jedną z dwóch placówek przedszkolnych umiejscowionych w Słubicach, które z założenia miały działać jako instytucje dwukulturowe i dwujęzyczne. Jednostka ta, powołana do życia we wrześniu 2014 r., miała być sztandarowym projektem edukacyjnym przyczyniającym się do rozwoju współpracy transgranicznej. Mimo że słubickie przedszkole można uznać za dwukulturowe, nie udało się jak na razie wprowadzić w placówce nauczania dwujęzycznego ze względu na to, iż dzieci uczęszczające do placówki pochodzące z Frankfurtu są komunikatywne w języku polskim (mają polskie korzenie bądź są dwujęzyczne)¹⁵. Z tego względu przedszkole, które było przy-

13 Fakt ten jest szczególnie widoczny po niemieckiej stronie, po której jeszcze do niedawna zainteresowanie nauką języka polskiego wśród mieszkańców było minimalne. Badanie ankietowe przeprowadzone przez Słubicko-Frankfurckie Centrum Kooperacji w maju 2015 r., w którym uczestniczyło 792 rodziców dzieci uczęszczających do frankfurckich przedszkoli (ponad 1/3 wszystkich dzieci przedszkolnych), ukazuje, iż prawie 40 procent ankietowanych chce, by ich dziecko uczyło się języka polskiego w szkole. Dane te należy traktować jako dobrą prognozę na przyszłość. Być może postawa otwartości wobec nauki języka polskiego wśród mieszkańców Frankfurtu przyczyni się do zniwelowania dysproporcji w liczbie uczniów uczących się po obu stronach Odry języka sąsiada, która to liczba jest nieporównywalnie większa w Słubicach niż we Frankfurcie.

14 Oferta językowa przedszkoli jest bardziej zmienna niż w innych typach placówek edukacyjnych. Ponieważ przedszkola w dużo większym stopniu niż szkoły wykorzystują w celu wsparcia edukacji językowej środki trzecie (które muszą być cyklicznie pozyskiwane z powodu ich przypisania do konkretnych projektów transgranicznych). W 2014 r. jedno ze słubickich przedszkoli niepublicznych oferowało naukę języka niemieckiego zgodnie z założeniami „one person – one language” (por. Ronjat, 1913) z zastosowaniem metody immersji językowej (40 godzin języka w tygodniu), która to oferta w 2016 r. została przeniesiona do filii tegoż przedszkola w Kostrzynie.

15 Zgodnie z wypowiedzią dyrektora ZAO w Słubicach koncepcja transmisji języka opierać się miała na dostosowaniu do języka wychowanków. To dzieci, nie nauczycielki, miały decydować o języku komunikacji. Idea ta została zapożyczona od podobnie działającego przedszkola francuskiego na granicy francusko-niemieckiej. W obliczu takiego założenia należy stwierdzić, iż we wspomnianej placówce komunikacja w języku sąsiada traktowana jest raczej jak instrument niż cel wychowania przedszkolnego.

gotowane do opieki nad dziećmi w obu językach, oferuje tygodniowo godzinę języka niemieckiego jako języka obcego¹⁶.

Spośród 30 przedszkoli funkcjonujących we Frankfurcie siedem oferuje naukę języka sąsiada w formie częściowej lub całkowitej immersji. Wszystkie te placówki posiadają co najmniej jednego wychowawcę porozumiewającego się z dziećmi w języku polskim¹⁷. Najdłużej funkcjonującym dwujęzycznym i dwunarodowym przedszkolem w dwumieście jest placówka Eurokita, która została stworzona w 2000 r. we Frankfurcie nad Odrą. Oferuje ona miejsca przedszkolne dla 20 polskich i 36 niemieckich dzieci. Nauczyciele przedszkolni, Polacy i Niemcy, komunikują się z dziećmi każdy w swoim języku ojczystym, zgodnie z założeniami metody „one person – one language” (Eurokita).

Oferta językowa szkół podstawowych i ponadpodstawowych

W większości szkół zarówno w Słubicach, jak i we Frankfurcie nad Odrą głównym językiem obcym jest język angielski. W Polsce, podobnie jak w większości niemieckich krajów związkowych (w tym w Brandenburgii), w publicznych szkołach podstawowych jeden język obcy jest oferowany jako język obowiązkowy. W Słubicach i we Frankfurcie istnieje wiele szkół na poziomie kształcenia podstawowego, które zaangażowały się we współpracę transgraniczną. Jednakże w większości przypadków proponowana przez nie oferta językowa dotycząca nauki języka sąsiada finansowana jest ze środków projektowych lub dodatkowego wsparcia finansowego samorządów.

Język niemiecki oferowany jest w jednej z trzech publicznych i dwóch niepublicznych szkołach podstawowych w Słubicach¹⁸ (w wymiarze od dwóch do pięciu godzin języka niemieckiego w tygodniu). Jeżeli chodzi o ofertę języka polskiego w szkołach podstawowych we Frankfurcie nad Odrą, to głównie dotyczy ona zajęć nieobligatoryjnych nieuwzględnionych w podstawie programowej.

Asymetria dotycząca akwizycji języka sąsiada staje się oczywista na poziomie kształcenia gimnazjalnego, w którym nauka języka drugiego¹⁹ jest gwarantowana przez podstawę programową. Wszystkie typy szkół ponadpodstawowych w Słubicach posiadają ofertę języka niemieckiego w swojej ofercie dydaktycznej. Większość szkół ponadpodstawowych we Frankfurcie oferuje francuski, hiszpański (w niektórych wypadkach rosyjski) jako dodatkowy język obcy.

Nawet jeżeli dane statystyczne wskazują na istniejący nadal potencjał w zakresie wzmocnienia i rozwinięcia oferty edukacji języka sąsiada (szczególnie po niemieckiej stronie), zarówno we Frankfurcie nad Odrą, jak i w Słubicach funkcjonują placówki

16 Dane z grudnia 2014 r.

17 Zgodnie z danymi uzyskanymi podczas wywiadu (przeprowadzonego w lutym 2016 r.) z panią Katrin Becker, osobą odpowiedzialną w Słubicko-Frankfurckim Centrum Kooperacji za obszary: język sąsiada oraz edukacja, we Frankfurcie polsko-niemiecką edukację bilingwalną oferuje siedem przedszkoli: 4 placówki spółki z o.o. Fröbel, Eurokita, Przedszkole Ewangelickie Gertraud-Marien oraz Kita Bambi.

18 Wszystkie prezentowane poniżej dane odnoszą się do oferty edukacyjnej z roku 2014.

19 Pierwszym językiem jest zwykle (choć nie zawsze) język angielski.

edukacyjne, których wieloletnia współpraca ma od lat charakter transgraniczny. Sztandarowym projektem według dyrektora ZAO jest projekt „Latarnia”:

Dyr. ZAO: [...] mamy ten projekt „Latarnia” w Gimnazjum nr 2, akurat tak, tak zadziałali. No ale to, że np. Gimnazjum Karla Liebknechta, i to już jest, który rok, chyba 4, nie wiem, czy słyszałeś o tym projekcie? To już w ogóle typowo językowy projekt, to była akurat inicjatywa szkół. Oni się gdzieś tam spotkali, pogadali i się okazało, że to już działa, i to jest akurat na takiej zasadzie, że mamy klasę w Gimnazjum nr 2, mamy taką klasę, która idzie rozszerzonym językiem niemieckim. W Gimnazjum Karla Liebknechta jest klasa, która będzie uczyć się języka polskiego, i tu jest 24, tu jest 24 uczniów. Oni w pewnym momencie najpierw się integrują, te dwie klasy, potem się je dzieli na pół i tandemowo uczą się już na konkretnych przedmiotach, tak. Czyli na przykład uczą się razem na języku polskim i uczą się razem na języku niemieckim. I połówki się wymieniają: jedna połówka przechodzi do Polski, druga zostaje we Frankfurcie i czeka na swojego kolegę spod tandemu. Tak mają np. plastykę. Tak mają chyba jeszcze kilka przedmiotów... matematykę też tak mają w tandemach. I tak się razem uczą. I to jest przez 3 lata, jak są w gimnazjum. To przez 3 lata ta jedna klasa jest w takim projekcie. I co roku nowa klasa do tego dochodzi.

Wywiad: Słubice, 14.05.2014, przeprowadzony przez B. Jańczak

W rezultacie współpracy Gimnazjum Karla Liebknechta²⁰ we Frankfurcie nad Odrą z Gimnazjum nr 2 w Słubicach wprowadzony został program nauczania dwujęzycznego CLIL²¹ oferowany części uczniów partycypującej w projekcie „Latarnia”²². Charakter transgraniczny nadaje temu przedsięwzięciu nie tylko fakt, że zajęcia oferowane są w trybie rotacyjnym po polskiej i po niemieckiej stronie, ale również to, że grupy uczestniczące w tych zajęciach mają charakter mieszany (pół klasy jest uczniami polskiego, a pół niemieckiego gimnazjum).

Należy tutaj nadmienić, iż taka forma dwujęzycznej oferty edukacyjnej możliwa jest tylko w rejonach przygranicznych. Współpraca obu placówek owocująca funkcjonowaniem grupy uczniów „pomiędzy” dwoma krajami, systemami edukacyjnymi i językami znakomicie odzwierciedla ideę borderscape’u, miejsca, gdzie idee przenikają się i ulegają hybrydyzacji. Realizacja projektu „Latarnia” przyczynia się do zacieśniania integracji kulturowej Słubfurtu.

Współpraca uniwersytecka

Milowym krokiem w umocnieniu polsko-niemieckiej polityki edukacyjnej stało się reaktywowanie Europejskiego Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą oraz

20 Szkoła ta ma nie tylko charakter dwujęzyczny, lecz także dwunarodowy. Od 1992 r. szkoła prowadzi nabór polskich uczniów chcących pobierać naukę w Niemczech. W przypadku tych uczniów (z wyłączeniem grup uczestniczących w dwujęzycznym programie „Latarnia”) cała edukacja odbywa się w języku niemieckim i zakończona jest niemieckim egzaminem dojrzałości (Abitur).

21 Content and Language Integrated Learning (Marsh, 1994).

22 W 2005 r. szkoły zaczęły wdrażać nową strategię kooperacji polegającą na wprowadzeniu edukacji dwujęzycznej w formie zajęć CLIL. Edukacja dwujęzyczna oferowana jest uczniom od II roku życia.

powołanie do życia Collegium Polonicum w Słubicach. Nowy wymiar współpracy otwiera się również dzięki funkcjonowaniu Polsko-Niemieckiego Instytutu Badawczego²³ obu uczelni.

Historia edukacji wyższej w dwumieście Słubice – Frankfurt nad Odrą jest stosunkowo krótka, choć odwołująca się do tradycji średniowiecznych. Uniwersytet Europejski Viadrina wznowił działalność²⁴ w 1992 r. Od początku funkcjonowania jednym z głównych celów edukacyjnych Viadriny była wymiana idei europejskich na poziomie akademickim. Jego realizacja możliwa była dzięki mocnemu umiędzynarodowieniu uniwersytetu²⁵ oraz lokalizacji na granicy polsko-niemieckiej.

Niezaprzeczalnym dowodem na stworzenie transgranicznej współpracy na poziomie akademickim stało się powołanie w 1998 r. Collegium Polonicum, wspólnej placówki naukowo-badawczej Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Collegium Polonicum, ulokowane po polskiej stronie granicy w Słubicach, jest miejscem kooperacji polskich i niemieckich naukowców, ale także miejscem oferującym wspólne kierunki studiów obu uniwersytetów. Polscy i niemieccy studenci korzystają z oferty edukacyjnej umożliwiającej uzyskanie podwójnych dyplomów studiów na takich kierunkach, jak prawo, komunikacja interkulturowa czy też filologia germańska²⁶. Fakt, że studenci uczący się na podwójnych kierunkach studiują w dwóch głównych językach (polskim i niemieckim)²⁷, stwarza niepowtarzalną możliwość osiągnięcia poziomu CALP²⁸ w języku sąsiada.

W ciągu ponad 20 lat funkcjonowania Viadriny oraz prawie 20 funkcjonowania Collegium Polonicum mury obu placówek opuściło kilka tysięcy absolwentów, którzy nie tylko nabyli kompetencję interkulturową, lecz także osiągnęli biegłość w języku sąsiada.

Wnioski końcowe

Na granicy polsko-niemieckiej można stwierdzić rozliczne formy współpracy mające na celu integrację kulturową mieszkańców Słubfurtu. Należy jednakże zauważyć, że stopień zaangażowania poszczególnych podmiotów w transgraniczną akulturację oraz wsparcia dwujęzyczności jest różny. Prężna działalność władz lokalnych stwarza warunki zarówno dla akwizycji języka sąsiada, jak i transgranicznych projektów

23 Polsko-Niemiecki Instytut Badawczy powołany w 2012 r., a będący wspólną jednostką badawczą obu uczelni, jest placówką interdyscyplinarną ukierunkowaną na badanie problematyki polsko-niemieckiej z perspektywy granicznej.

24 Viadrina odwołuje się do tradycji Alma Mater Viadrina, uczelni funkcjonującej we Frankfurcie nad Odrą w latach 1506–1811 (EUV).

25 W której naukę pobierają Niemcy, Polacy oraz inne nacje.

26 Absolwenci uzyskują dyplomy ukończenia obu uczelni.

27 Ponadto istnieje szeroka oferta kursów wykładanych w innych językach obcych, tj. hiszpańskim, angielskim czy też francuskim.

28 Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1979).

kulturowych. Partycypacja mieszkańców w tych projektach (szczególnie dotyczących nauki języka sąsiada), choć zauważalna, jest jednak nadal niewielka i pozostaje wyzwaniem dla podmiotów inicjujących procesy integracyjne.

Współpraca transgraniczna w obszarze integracji kulturowej Słubfurtu jest więc w pierwszej kolejności współpracą lokalnej administracji. Powołanie Słubicko-Frankfurckiego Centrum Kooperacji, podejmującego szeroki zakres działań celem zacieśniania współpracy transgranicznej nie tylko na płaszczyźnie samorządowej, ale przede wszystkim międzyludzkiej, jest istotnym przyczynkiem dla pogłębienia integracji kulturowej. Istotnym elementem wsparcia integracji jest promowanie nauki języka sąsiada. Mimo że widoczna jest wyraźna asymetria integracji kulturowej, szczególnie jeśli chodzi o możliwość nauki języka sąsiada po obu stronach Odry (strona niemiecka ma w dalszym ciągu nieporównanie mniejszą ofertę edukacyjną, głównie w odniesieniu do szkół podstawowych i ponadpodstawowych, niż strona polska), należy podkreślić, iż prowadzone są systematyczne działania w celu zmniejszenia tej dysproporcji. Oba miasta podjęły kroki dla stworzenia kompleksowego programu nauki języka sąsiada. Oferta językowa z zakresu języków niemieckiego i polskiego skierowana jest do dzieci i młodzieży i obejmuje nawet nauczanie przedszkolne. W Słubicach i Frankfurcie wprowadzone zostały rozwiązania opierające się na współpracy transgranicznej i wspierające dwujęzyczną edukację dzieci i młodzieży. Zaliczyć do nich należy powołanie do życia dwujęzycznych oraz dwunarodowych placówek przedszkolnych ulokowanych po obydwu stronach granicy polsko-niemieckiej, jak również umożliwienie polskim i niemieckim uczniom uczestnictwa w zajęciach CLIL, odbywających się dzięki transgranicznemu wymiarowi współpracy szkół, na zasadzie rotacyjnej, po polskiej oraz po niemieckiej stronie granicy. Istotną rolę w zacieśnianiu integracji kulturowej odgrywają ulokowane po obu stronach placówki uniwersyteckie oferujące podwójne kierunki studiów oraz wzmacniające transgraniczną wymianę studentów, badaczy i myśli naukowej.

Wszystkie te formy współpracy przyczyniają się do zacieśnienia integracji kulturowej polsko-niemieckiego pogranicza (ukazując jedność władz lokalnych w odniesieniu do podejmowanych działań), a jednocześnie świadczą o różnorodności tegoż borderscape'u.

Bibliografia

- Beger, K.U. (2000). *Migration und Integration: eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bień-Lietz, M., Vogel T. (2008). *Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Eurokita. Pobrano z: <http://www.eurokita.de> (13.05.2015).
- EUROPA-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Pobrano z: https://www.europa-uni.de/pl/ueber_uns/portrait/geschichte/meilensteine/index.html (23.02.2016).

- Gasparini, A. (1999/2000). European Border Towns as Laboratories of Differentiated Integration. *ISIG Quarterly of International Sociology*, 4, 2–3.
- Gracia Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Mexico City: Paidós.
- Heckmann, F. (2006). *Integration and Integration Policies. Imiscoe Network Feasibility Study*. Bamberg: European forum for migration studies (efms).
- Heckmann, F. (1998). Analysis of National Models of Immigrant Integration. *Germany, efms Paper*, 27, 1–14.
- Heckmann, F., Tomei V. (1997). Einwanderungsgesellschaft Deutschland – Zukunftsszenarien. Chancen und Konfliktpotentiale. Gutachten für die Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ des Deutschen Bundestags. W: *Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“*, Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/11460.
- Latarnia-project. Pobrano z: <http://liebknecht-gymnasium.de/schulprofil/latarnia-projekt.html> (14.05.2015).
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Mezzadra, S., Neilson B. (2013). *Border as Method, or, the multiplication of labor*. Durham: Duke University Press.
- Perera, S. (2007). A Pacific Zone? (In)security, Sovereignty, and Stories of the Pacific Border-scape. W: K. Rajaram, C. Grundy-Warr (red.). *Borderscapes. Hidden Geographies and Politics at Territory's Edge* (201–227). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- SFCK (Ślubicko-Frankfurckie Centrum Kooperacji). Pobrano z: http://www.frankfurt-slubice.eu/article,pl,4,wizja___cele.html (19.02.2016).

Barbara Jańczak

Doktor, nauki filologiczne, socjolingwistyka
Polsko-Niemiecki Instytut Badawczy w Collegium Polonicum
w Ślubicach, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Kościuszki 1, 69–100 Ślubice
e-mail: bjanczak@europa-uni.de

SZYMON DĄBROWSKI | Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Akademia Pomorska w Słupsku

Strategie komunikacji w Ruchu Slow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku

Strategies of Communication in Slow Movement as an Answer to the Challenges of Intercultural Education of the 21st Century

Streszczenie

W niniejszym artykule prezentuję założenia teoretyczne, jak również rozwiązania praktyczne edukacji opartej na Ruchu Slow (ruchu spowolnienia). Przede wszystkim jest tu mowa o źródłowej, krytycznej analizie technologizacji i instrumentalizacji procesu edukacji, które dążą do zwiększenia efektywności nauczania poprzez zwiększenie ilości przekazywanych treści. Z kolei slow edukacja, wykorzystując jakościowe techniki i metody pracy wynikające z szeroko rozumianego spowolnienia, stara się tworzyć edukacyjną rzeczywistość najpełniej realizującą potencjał nauczyciela i ucznia. Oprócz założeń teoretycznych w tekście pojawiają się praktyczne strategie pracy, które wynikają bezpośrednio z działań w zakresie: pedagogiki obecności, pedagogiki uważności (*mindfulness*), pedagogiki spotkania i dialogu, pedagogiki ciszy czy technik pozytywnej dyscypliny. Cały model wpisuje się w strategię działań, których podstawowym celem jest osiągnięcie umiejętności koncyliacyjnych, dialogicznych czy empatycznych, niezbędnych w przestrzeni edukacji międzykulturowej XXI w.

Słowa kluczowe: ruch slow, slow edukacja, pedagogika slow, powolność, uwaga, empatia, jać, alternatywa edukacyjna

Abstract

In this article, I present theoretical assumptions, as well as practical solutions of education based on slow movement. Firstly, I am talking about the source and critical analysis of technologization and instrumentalization of the education process which aim to increase the effectiveness of teaching by increasing the amount of its contents. In turn, the slow education, using qualitative techniques and methods of work resulting from the slowdown in a broad sense, is trying to create an educational reality most fully realizing the potential of teachers and students. In addition

to theoretical assumptions, I present practical strategies of work, which result directly from the activities: pedagogy of presence, mindfulness in education, pedagogy of encounter and dialogue, pedagogy of silence and positive discipline techniques. The whole model is a part of a strategy of actions whose primary purpose is to achieve conciliatory, dialogical and empathic skills which are necessary in the space of intercultural education of the 21st century.

Keywords: slow movement, slow education, slow pedagogy, slowness, mindfulness, empathy, alternative education

Czym jest Ruch Slow?

Ruch Slow, nazywany także Slow Movement, czyli ruchem spowolnienia, ruchem powolności, podstawowe założenia czerpie z filozofii powolności, czyli świadomego zahamowania, zatrzymania wszelkich możliwych procesów w obrębie działań fizycznych i psychicznych. Ruch ten, z jednej strony, rodzi się z krytyki tendencji nieustannego przyspieszenia tempa życia obecnego w kulturze XXI w. w świecie Zachodu; z drugiej strony jest konstrukcyjną propozycją i alternatywą dla tak pojętego życia. Filozofia powolności to zarazem realna filozofia egzystencji, która wprowadza szeroko rozumiane spowolnienie, dzięki czemu możliwa jest odpowiedź na najtrudniejsze życiowe pytania. To również krytyczna filozofia esencjalna, która postulując spowolnienie jako cel sam w sobie, odsłania tym samym fundamentalną wartość, jaka za nim się kryje. Mianowicie jest nią *tempo giusto*, czyli wewnętrzne i właściwe tempo danego wydarzenia czy sytuacji (Honore, 2011a, s. 7, 75).

Kategoria spowolnienia, o której tu mowa, nie ma prowadzić do zatrzymania i negacji wszelkich procesów życiowych, tak jak jest to w tradycji Dalekiego Wschodu, np. tradycji buddyjskiej (Zieliński, 2000, s. 97–100). Tu raczej chodzi o wytworzenie realnej alternatywy dla wszelkiego rodzaju automatyzmów, bezrefleksyjności czy działania spontanicznego, tak aby umożliwić odnalezienie ruchu, który byłby zgodny zarówno z warunkami, jak i osobą działającą w owych warunkach. Innymi słowy, spowolnienie lub zatrzymanie jest działaniem koniecznym, lecz nie ostatecznym. Istotne jest, aby osiągnąć to, co w dniu codziennym jest najbardziej ulotne i nieuchwytnie. Czyli świadomość i obecność w tu i teraz dziejącej się chwili. Wielkie słowa, ale czy realne? Czy nie jest to kolejny ciekawy, intelektualnie pobudzający, lecz utopijny projekt edukacyjny? Zobaczmy dalej.

Ruch powolnościowy narodził się z radykalnego sprzeciwu wobec procesów zastępowania przez technikę tego, co wyłącznie ludzkie, czyli procesów technologiczacji w relacjach i komunikacji międzyludzkiej. To również niezgoda na nieustanny pościg za szybkością, zwany kultem hiperszybkości. Mit wolności zbudowany na nieograniczonym dostępie wszystkiego i wszystkich przez 24 godziny 7 dni w tygodniu nie jest już dziś możliwy do utrzymania. Powszechne przekonanie, że technika i szybkość uwalnia nas oraz wyzwala z przywiązania do miejsca, pracy, statycznych obowiązków, okazało się dość powierzchowne i złudne. Z tej przyczyny, paradoksalnie, przywiązaliśmy się czy też uzależniliśmy od samej techniki. Dziś szybki rozwój technologiczny

jest wyznacznikiem kultury XXI w. i w tych też kategoriach staje się kryterium i miarą oceny sukcesu. Szybko to już synonim właściwie: szybka kariera, szybki rozwój, szybkie myślenie itd. Co w tym miejscu może trochę dziwić, to fakt, że projekt slow odsłania duży potencjał i wartość szybkości (fizycznej, technicznej, wirtualnej itd.), która jest jawną treścią przekazu kulturowego. Problem rodzi się tam, gdzie korzyści przysłaniają całkowicie koszty, które człowiek musi dziś ponosić za korzystanie z szybkości. W logice fast koszty nie są przedmiotem świadomości społecznej, co więcej, każde działanie spowalniające człowieka interpretowane jest jako przejaw ignorancji i nienadążania za powszechnie obowiązującymi trendami kulturowo-społecznymi (Bauman, 2006, s. 176–183). Czy jest z tego wyjście, ma ukazać poniższy tekst.

Kilka zdań o Slow Food

W sensie organizacyjnym Ruch Slow pochodzi od najbardziej znanego Ruchu Slow Food, który narodził się ze sprzeciwu wobec rosnącej liczby restauracji typu fast food na całym świecie. Dla tego ruchu momentem przełomowym był rok 1986, gdy w Rzymie na pl. Hiszpańskim (Piazza di Spagna), w części historycznej, stanął pierwszy fast food z sieci McDonald's. Na znak protestu włoski krytyk kulinarny Carlo Petrini założył stowarzyszenie Slow Food, które było opozycją wobec szybkiej i globalnej kuchni. Petrini postulował potrzebę promowania lokalnej i tradycyjnej żywności, wysokiej kultury kulinarnej, konieczności jedzenia żywności świeżej i ze znanego źródła oraz zachowania wspólnotowego, czyli rodzinnego charakteru posiłków (Petrini, 2007). Pomysł ten w kilka miesięcy zyskał duży rozgłos medialny i rozprzestrzenił się na całą Europę, a następnie na cały świat. Dziś Slow Food jest organizacją międzynarodową, która zajmuje się promocją, wsparciem i rehabilitacją regionalnej kuchni oraz tradycji kulinarnych (www.slowfood.com/about-us/).

Slow Life jako ruch

W połowie lat 90. ubiegłego stulecia oprócz Ruchu Slow Food pojawiały się nowe inicjatywy, które asymilowały założenia filozofii powolności w obrębie takich dziedzin, jak: urbanistyka i miasto, czas i przestrzeń, praca i rozwój zawodowy, ciało i umysł itd. Z biegiem czasu problematyka spowolnienia zaczęła być obecna w niemal każdym przejawie działania człowieka w kulturze Zachodu. Pojawiły się inicjatywy łączenia tych działań w jeden, nie tyle jednolity, ile właśnie metaformalny i różnorodny ruch Slow Life, którego punktem wspólnym był sprzeciw wobec totalizującej funkcji globalizacji, unifikacji i homogenizacji kultury światowej (McLuhan, 2001, s. 149–208). Slow Life jest ruchem z istoty antyglobalistycznym, antykorporacyjnym, nieposiadającym żadnej centrali, który jednak, wykorzystując sieć globalnej komunikacji, tworzy lokalne inicjatywy wokół poszukiwania właściwego tempa życia w rozmaitych jego przestrzeniach. Dziś do najbardziej znanych należą: slow food, slow time, slow city,

slow body/mind, slow work, slow dizajn, slow travel, slow school i wiele innych (www.slowlifepolska.pl, www.slowlajf.org.pl, www.beslow.pl, www.slowlifemagazyn.pl).

Slow edukacja

Tendencje i pomysły wprowadzające spowolnienie w edukacji były obecne w historii już od starożytności, zwłaszcza od Platona i Zenona z Kition, jak również w średniowieczu, np. u św. Augustyna i św. Tomasza oraz całej tradycji scholastycznej, aż po czasy nowożytne i współczesne (Dąbrowski, 2015, s. 165). Radykalny zwrot w tej problematyce dokonał się jednak dopiero na przełomie XX i XXI w. Przyspieszenie komunikacyjno-technologiczne nabrało tak niebywałego tempa, że pośpiech i szybkość w życiu codziennym stały się zjawiskami powszechnymi i nieuniknionymi. Sytuacja ta rodzi coraz to nowe wyzwania i zagrożenia dla dzisiejszego społeczeństwa. Wydaje się, że potrzeba spowolnienia stała się potrzebą pierwszego rzędu, nie z powodów mody czy społecznych trendów, ale właśnie z bezpośredniego doświadczenia kosztów, jakie niesie ze sobą wciąż przyspieszane życie. Zjawiska globalizacji, uniwersalizacji czy unifikacji kulturowej wzmagają tylko tendencje, w których kult szybkości staje się dziś bezalternatywnym wyborem każdego człowieka (Szymański, 2002; Gleick, 2003; Błachnio, 2009). Ruch Slow oraz w jego zakresie Slow Edukacja jest pomysłem stworzenia realnej alternatywy dla szybkiego, powierzchownego oraz bezrefleksyjnego sposobu życia.

Momentem przełomowym w konstruowaniu się projektu Slow Edukacji była inicjatywa profesora Maurice'a Holta z Uniwersytetu Colorado w Denver, który w roku 2002 opublikował manifest pt. *It's time to start the slow school movement (Czas już rozpocząć ruch powolnego szkolnictwa)*, Holt, 2002). Tekst ten ma kilka części, rozpoczyna się od analizy aktualnego stanu amerykańskiego systemu edukacji publicznej, następnie autor dokonuje krytycznej analizy obecnej sytuacji zgodnie z założeniami Ruchu Slow, wykazując błędy systemowe i organizacyjne, by w konsekwencji zaproponować alternatywę w postaci slow school movement. Projektuje model działania, który ma odpowiedzieć na dylematy oraz potrzeby zupełnie niedostrzegane zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych.

Dzięki zastosowanej krytycznej metodzie interpretacji, wprost zaczerpniętej z założeń Ruchu Slow Food, Holt dokonuje pogłębionej analizy procesów kształcenia i wychowania szkolnego. Wychodzi z założenia, że obecna od co najmniej dwóch dekad konstruktywna krytyka kulturowo-społecznych konsekwencji, wynikających z obecności fast food w codziennym życiu człowieka, może być równie cennie transponowana na grunt edukacyjny. Co więcej, aktualny stan szkolnictwa amerykańskiego zostaje odczytany wg klucza fast school, czyli systemu opartego na ilościowych kryteriach ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Na podstawie negatywnej oceny działania fast food przeprowadzonej przez Carla Petriniego Maurice Holt dokonuje analogicznych odkryć na gruncie szkolnictwa publicznego. Po pierwsze, odsłania jawne tendencje związane z kategorią szybkości, które prowadzą do nietrwałych i powierzchownych efektów kształcenia. Po drugie, unifikacja treści przekazu edukacyjnego skutkuje wyłączeniem

problematyki lokalnej i regionalnej. Po trzecie, ujednoczenie w obrębie form przekazu i metod pracy pedagogicznej pociąga za sobą brak różnorodności w spektrum konstytuującej się tożsamości młodego pokolenia. Po czwarte, tendencje globalizmu i uniwersalizmu wprowadzają bezalternatywnie rozumiany model kulturowo-społeczny eliminujący to, co partykularne i niepowtarzalne, a zarazem najistotniejsze w procesie nauki. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest dzisiejszy kształt systemu edukacji, który pod wpływem tendencji uniwersalizmu i globalizmu staje się coraz bardziej wyabstrahowany i wyalienowany z rzeczywistości dziejącej się tu i teraz, w zawsze unikalnym splocie wydarzeń i faktów (Holt, 2002, s. 267–270).

Krytyka fast school w tym miejscu skupia swą uwagę zarówno na błędach i uchybieniach systemowych, jak i na patologich oraz wypaczeniach praktyki szkolnej. Główną osią krytyki jest podstawowe założenie paradygmatu edukacji neoliberalnej, jakoby intensywniejsze nasycenie technologią, ściśle doprecyzowanie standardów treści przekazu oraz całkowite ujednoczenie ewaluacji procesów edukacyjnych było najlepszym kierunkiem rozwoju. Profesor z Colorado nie tylko obnaża błędy takiego widzenia sprawy, lecz także wskazuje, że wymienione powyżej procesy pogłębiają już od dawna zaobserwowany kryzys zarówno w szkolnictwie, jak i w całym społeczeństwie amerykańskim. Niejako wierzchołkiem góry lodowej są tu tendencje bezkrytycznego i ślepego odtwarzania globalnych trendów społecznych, rozpad wspólnoty lokalnej i regionalnej oraz ślepa asymilacja kultury rywalizacji i współzawodnictwa mająca prowadzić do sukcesu i spełnienia, a tworząca rzeczywistość samotnych i wyalienowanych ludzi. Nie lepiej wygląda sytuacja w spektrum praktyki szkolnej, gdzie zdaniem autora manifestu slow school szczególnie podstawowa dla procesu edukacji relacja nauczyciel–uczeń zostaje tu negatywnie zdekonstruowana. W logice fast nauczyciel spełnia wyłącznie funkcję urzędnika, który musi trzymać się szczególnie doprecyzowanych procedur postępowania. Uczeń zaś wchodzi w klasyczną rolę petenta kultury biurokratycznej, którego podstawowym celem jest otrzymanie informacji i „załatwienie sprawy”. Stan ten nie tylko jest zjawiskiem niekorzystnym edukacyjnie, ale wręcz patologią społeczną, która konstruuje i odtwarza społeczne formy kultury rywalizacji i biurokratyzacji (Holt, 2002, s. 270–271).

W kolejnej części manifestu pojawia się pozytywna propozycja zmian, która ma być realną alternatywą dla fast school. Jest tu mowa o slow school i szerzej o slow edukacji, która swoje założenia czerpie z filozofii powolności. Istotnym elementem tego projektu jest widzenie kategorii przeszłości i przyszłości jako form konstruujących tożsamość człowieka. Świadomość i rozumienie tego, co było (tradycji), oraz umiejętność zastosowania wniosków i morałów płynących z przeszłości w dniu jutrzejszym stanowi o potencji i wartości ludzkiej egzystencji. Życie wartościowe to istnienie w rzeczywistości świadomej i uważnej, którą w pędzącym dookoła świecie da się uzyskać tylko poprzez metodę spowolnienia. Praktyka powolności wstrzymuje przed działaniem niekoniecznym i często szkodliwym, konfrontuje z tu i teraz dziejącą się sytuacją oraz umożliwia postawienie naprawdę najistotniejszych życiowo pytań: Kim jestem? Po co jestem? Dlaczego jestem? Co jest sensem, celem oraz istotą mojego życia? (Dąbrowski, 2015, s. 166–167). Cały ten proces ma prowadzić do uzyskania wewnętrznego stanu, który pozwoli na osiągnięcie właściwego tempa życia, *tempo giusto*. To stan, w którym człowiek działa świadomie i zgodnie z własnymi granicami psychofizycznymi,

ale również osiąga jakiś rodzaj harmonii i porozumienia z napotkaną rzeczywistością zewnętrzną. Osiągnięcie tego poziomu równowagi między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, otwiera drogę do stopniowego uzyskania szczęścia i radości dnia codziennego (Honore, 2011a, s. 7, 75). *Tempo giusto* jest w tym przypadku zawsze indywidualnym i osobistym tempem działania, niemożliwym do obiektywizacji zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej. Oznacza to, że człowiek tak działający nie tylko nie posiada wewnętrznych cech, które dadzą się zobiektywizować czy standaryzować, ale co więcej, skutki takiego postępowania mogą przybierać zupełnie różną formę i zakres. Jediną kwestią, którą da się jakkolwiek dookreślić jest opisywana powyżej kategoria spowolnienia, dająca bardzo realne, lecz jednostkowe efekty zmiany (Dąbrowski, 2015, s. 168–169).

W podsumowaniu manifestu profesor Holt odwołania wspólne pola realizacji projektu Slow Food i Slow Edukacji, które wpisują się w ogólną logikę działania Slow Movement. Ruch ten stawia sobie kilka podstawowych celów, które, jak się okazuje, również dla edukacji spełniają ważne funkcje. Przede wszystkim jest tu mowa o promocji regionalności, która w edukacji służy do odbudowy tożsamości regionalnej, znajomości języka i tradycji poprzednich pokoleń. Następnie o otwartości na wspólnotę lokalną, co skutkuje w edukacji zaangażowaniem i współpracą szkoły z najbliższym środowiskiem. Mowa jest również o zmianie paradygmatu myślenia indywidualistycznego na metody indywidualizacji, będącej dziś w edukacji nie tyle możliwością, ile raczej koniecznością pracy dydaktycznej. Finalnym celem całego Ruchu Slow jest próba uczynienia z życia sztuki, czyli traktowania go jako powołania do działania twórczego, kreatywnego, rozwojowego, wzniosłego czy też po prostu pięknego. Rozumienie edukacji i szkolnictwa poprzez kategorię sztuki ma w światowej tradycji pedagogicznej długą historię, w tym miejscu chodzi jednak o bardzo szczególne rozumienie tego pojęcia. Powolna edukacja jest sztuką w tym sensie, w jakim tworzy rzeczywistość człowieka, młodzieży czy też dziecka, w której rozwija i promuje się pasję, twórczość, radość, aktywność jako podstawowe i niezbywalne elementy ludzkiej natury. Konkluzją całego manifestu jest zdanie odsyłające do metareguly Ruchu Slow, mianowicie „Commonality of approach does not imply uniformity of practice” – „Wspólne podejście nie musi implikować tożsamej praktyki” (Holt, 2002, s. 270). Sformułowanie to pada w kontekście możliwych, lecz niekorzystnych tendencji do uniwersalizacji i obiektywizacji całego projektu Slow Edukacji. Z założenia ruch ten powinien być realizowany przede wszystkim na poziomie praktycznym, przy uwzględnieniu wieloparadygmatycznych form organizacyjnych dzisiejszego szkolnictwa.

Slow w Polsce

Ruch Slow w polskiej rzeczywistości kulturowo-społecznej jest obecny przynajmniej od kilkunastu lat. Najbardziej znane organizacje to przede wszystkim Slow Food (www.slowfood.pl), Slow City (www.cittaslowpolska.pl) czy też szeroki ruch Slow Life (www.slowlifepolska.pl; www.beslow.pl; www.slowlifemagazyn.pl). Od niedawna dostrzega się wzmogłą dynamikę inicjatyw i projektów, które bezpośrednio lub pośrednio

czerpia z założeń filozofii powolności. Należy wymienić tu slow dizajn – powolne projektowanie (www.slowdizajn.pl), slow travel – powolne podróże (www.slowtravel.pl), slow fashion – powolna moda (www.slow-fashion.pl), slow market – powolne zakupy (www.slowmarket.pl) i wiele innych.

Analizując polski grunt edukacyjny, widać, że inicjatyw i pomysłów wprost odwołujących się do powolnej myśli jest niezmiernie mało, najczęściej są to raczej inspiracje pośrednie. Na początku XXI w. powstawały liczne praktyczne inicjatywy wokół tzw. modelu alternatywnej edukacji, których efektem było pojawianie się szkół montessori, waldorfskich, demokratycznych czy też szkół społecznych. Oprócz tego, niejako równolegle, rozwijała się edukacja domowa, w której również można odnaleźć wspólne elementy z ruchem slow. Nie są to bezpośrednie inspiracje, a raczej zbieżne inicjatywy organizacyjne odpowiadające na podobnie widziany problem dzisiejszej szkoły, kultury i społeczeństwa. Mowa tu szczególnie o procesie unifikacji i standaryzacji, o nieustannym pośpiechu i gonitwie oraz szerzej – o tendencjach totalizujących procesy edukacji. Co ciekawe, podobieństw między alternatywnymi modelami szkolnictwa a szkołą slow jest naprawdę wiele. Rozpoczynając od modelu szkół montessori i szkół waldorfskich, gdzie pedagogika ciszy, edukacja ekologiczna, metoda projektu, eliminowanie ocen oraz stawianie na samodzielność w rozwoju dziecka to elementy równie istotne, jak w szkolnictwie powolnym. Podobnie wygląda sytuacja w modelu szkół demokratycznych, które bardzo silnie promują zaangażowanie i aktywność społeczną, równie intensywnie rozwijane także w slow edukacji. Z jednej strony pedagogika wolności i odpowiedzialności, z drugiej pedagogika emancypacji, są nie tylko obecne w tych projektach, ale również stanowią fundamentalne założenie praktyki edukacyjnej. Także szkoły społeczne, będące często organizacyjną formą sprzeciwu i niezgody na dzisiejszy stan edukacji publicznej, posiadają punkty styku z powolnymi inicjatywami, szczególnie w zakresie odzyskiwania wiedzy i nauki w procesie kształcenia i wychowania. W całym zestawieniu mowa szczególnie o tendencjach, które kształtują w młodym pokoleniu postawę aktywności, zaangażowania, krytyczności i twórczości względem świata zewnętrznego (Prokopiuk, 1992; Wasiukiewicz, 2002; Olearczyk, 2010; Miksza, 2014a).

W obecnej sytuacji w Polsce tendencji, które bezpośrednio odwołują się do założeń filozofii powolności w różnych aspektach ludzkiego życia, jest naprawdę wiele. W opracowaniach socjologicznych trendy te nie doczekały się do dziś szczegółowych analiz. Jednocześnie dostrzegana jest tu zmiana nastawienia, np. w obrębie edukacji, gdzie jeszcze kilkanaście lat temu wszelka alternatywna i nietradycyjna forma edukacji napotykała systemowy sprzeciw oraz społeczną niechęć. Dziś realia wyglądają zupełnie inaczej. Edukacja alternatywna jest często nie tylko bardziej dostosowana do potrzeb dziecka aniżeli edukacja publiczna, lecz także – co istotniejsze – lepiej odpowiada na wyzwania kulturowo-społeczne. Ideał projektów slow, mianowicie sformułowanie: wolno, wolniej, wolność, odwołujące się *explicite* do pedagogiki wolności i szerzej kultury wolności, wskazuje tym samym, że jest ona nie tylko koniecznością, ale też wyzwaniem i zadaniem postawionym przed całym współczesnym społeczeństwem. Na ile stanie się to przedmiotem społecznej świadomości, na tyle kolejne pokolenia odnajdą korelację między wolnością a odpowiedzialnością, między autonomią a heteronomią, czy też między powolnością a gonitwą dnia codziennego (Dąbrowski, 2015, s. 173).

Strategie komunikacji Ruchu Slow w edukacji międzykulturowej

W celu odnalezienia najszerszych strategii komunikacji w (po)wolnej pedagogice należy rozpocząć od źródłowej analizy gry słownej związanej z kategorią (po)wolności. Kategoria ta odsłania kilka zakresów problemowych, w których forma i treść komunikacji odgrywają niezmiernie istotną rolę. Po pierwsze, pojęcie to wprost i najbardziej jawnie odwołuje się do krytyki kultu szybkości w komunikowaniu się w kulturze XXI w. Co za tym idzie, postuluje się tu komunikację slow, która opiera się na tożsamych założeniach względem całego ruchu, mianowicie: kontestacja – stagnacja – zmiana (Witkowski, 2010). Po drugie, „(po)wolność” posiada w sobie pojęcie wolność, bez której komunikacja, szczególnie ta w edukacji, jest co najmniej chybiona, by nie powiedzieć niemożliwa (Kwieciński, 1995). Po trzecie, słowo (po)wolność odsyła niejako w przyszłość, gdzie pojawia się pytanie: co dzieje się z wolnością tuż po jej uzyskaniu – co jest po wolności – co wydarza się po spotkaniu opartym na konkretnej strategii komunikacyjnej (Łukaszewicz, 1991). Krytyczna analiza tych trzech przestrzeni ma bezpośrednio wskazać, gdzie komunikacyjne strategie projektu slow mogą stać się realną pomocą dla edukacji międzykulturowej, przed którą stoją dziś tak wielkie wyzwania. Mowa tu nie tylko o relatywizmie kulturowym, antagonizmie społecznym czy pozorowanej koegzystencji różnicy wartości (Nikitorowicz, 2015), lecz także o potrzebie uwspółcześnienia i zaktualizowania dzisiejszych modeli działania w obrębie edukacji wielokulturowej (Lewowicki, 2015).

Krytyka szybkości, pośpiechu i powierzchowności w komunikowaniu się między ludźmi na przełomie XX i XXI w. została już dość dobrze opisana w literaturze pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej (Borkowski, 2011, s. 125–153). Również w edukacji międzykulturowej problematyka ta cieszy się dużym zainteresowaniem (Majchrzak, Zduniak, 2013; Dębowska, Walachowska, Starik, 2014; Ślechcińska, Marek, 2014). Projekt pedagogiki slow w tym miejscu podejmuje tylko najważniejsze kwestie, koncentrując uwagę na kluczowych sprawach dla samej edukacji, mianowicie statusie obecności i relacji podmiotów uczestniczących w kształceniu i wychowaniu. Na plan pierwszy wyłania się krytyka szybkiej komunikacji zapośredniczonej technologią, owocującej powierzchownością, skrótami językowymi i nowomową, oraz sprawa dużo głębsza, tzw. komunikacja nieobecnych podmiotów (Łukaszewicz, 1991, s. 33–50).

Komunikacja oparta na technologii ujawnia się zwłaszcza w praktycznym realizowaniu modelu społeczeństwa technologicznego, w którym większość działań zapośredniczonych jest w technologii, co skutkuje stopniową rezygnacją z komunikacji bezpośredniej i relacyjnej na rzecz komunikacji pośredniej i wirtualnej. Taki stan rzeczy posiada wewnętrzny potencjał, ale również wiąże się z niebezpiecznymi tendencjami będącymi zagrożeniem dla rozwoju człowieka. Potencjał, o którym tu mowa, polega na formie komunikacji globalnej, dzięki której nie istnieją już fizyczne granice czy też, niezbędny niegdyś, czas na przekazanie informacji. Komunikacja jest bliska i natychmiastowa (Majchrzak, Zduniak, 2011; Bębas, Plis, Bednarek, 2012). Zagrożenie z kolei jest równie wiele jak korzyści. Technologia umożliwia nie tylko anonimowość, dynamizującą np. mowę nienawiści, lecz także wprowadza imperatyw szybkości, który nie pozwala na refleksję czy też głębsze przemyślenie treści komunikatu. Taka sytuacja wymusza odpowiedź natychmiastową i krótką, najczęściej pełną emocji i braku

dystansu. Szybka komunikacja nie tylko nie ułatwia budowania klimatu wzajemności i rozumienia, ale – co gorsza – tworzy rzeczywistość samotnych i wyalienowanych ludzi, małych i odseparowanych grup, często wzajemnie się antagonizujących. Dla analiz w obszarze edukacji międzykulturowej jest to bardzo istotne spostrzeżenie, gdyż technika i nowe media najczęściej widziane są jako konsekwencje procesów globalizacji (Gorzeń, Vu Van, 2013) oraz kanały i narzędzia transmisji treści związanych z wielokulturowością (Matuszczyk, 2013; Świerczyńska-Kaczor, 2013). Problem jednak w tym, że narzędzia te mogą być różnie wykorzystane, przez co skutki takiego działania mogą być przeciwne względem przewidywanych (Lewowicki, 2015, s. 17). Strategie działania projektu słow będą więc traktowały komunikację globalną jako zasób i wartość, ale również wyzwanie oraz narzędzie do ograniczonego i krytycznego stosowania. Komunikacja nieobecnych podmiotów jest bardziej złożonym procesem, gdyż oprócz tendencji czysto społecznych współczesnego społeczeństwa szybkości pojawiają się elementy samego procesu edukacji, które intensyfikują negatywne wzorce działań. O czym dokładnie jest tu mowa? Oprócz takich procesów społecznych, jak pośpiech, zabieganie, brak czasu, frustracja, wypalenie zawodowe, pracoholizm, izolacja społeczna i psychologiczna, występują również procesy wewnątrzedukacyjne, które intensyfikują kryzys komunikacyjny w procesie uczenia i wychowania. Mowa jest tu zwłaszcza o kognitywnie i emocjonalnie nieobecny nauczycielu, braku wspólnoty edukacyjnej, antagonizmie grup edukacyjnych: uczniów – nauczyciel oraz sprawie kluczowej: walce o władzę i dominację nad procesem edukacji (Wajszczyk, 2015, s. 54–80). To wszystko pociąga za sobą katastrofalne skutki, które negatywnie oddziałują również na skuteczność projektów edukacji międzykulturowej. Redukcyjne pomysły promocji dialogu i szacunku między różnymi podmiotami pluralnie rozumianej wspólnoty szkolnej (Mendel, Boryczko, Jaworska-Matys, 2015), jak również promowanie unifikującej wizji tradycji i kultury, eliminującej tożsamościową i rozwojową funkcję kategorii różnicy (Wiśniewski, 2015), to tylko niektóre problemy dzisiejszej sytuacji. Istnieje pilna potrzeba tworzenia krytycznych modeli teoretycznych oraz praktycznych strategii działania, w których szeroko rozumiana różnorodność uniknie obecnych pułapek. Z jednej strony, nie może być determinowana poprawnością polityczną oraz relatywizmem aksjologicznym, z drugiej strony, nieelastyczną formą rozumienia i interpretacji, które łatwo prowadzą do stanowisk nacjonalistycznych i ksenofobicznych.

Projekt słow, stosując tu strategię komunikacji, którą można określić jako strategię obecności, promuje praktykę spowolnienia, empatii i uważności, tworząc rzeczywistość edukacyjną nakierowaną na możliwość zaistnienia obecności, spotkania, bycia tu i teraz wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania (Radoń, 2013). Dzięki temu komunikacja słow w edukacji międzykulturowej tworzy realne narzędzie działania oraz płaszczyznę filozoficznych i antropologicznych uzasadnień. Treści te nie tylko umożliwiają oraz ułatwiają zrozumienie dzisiejszych wyzwań, lecz także pozwalają merytorycznie na te wyzwania odpowiedzieć. Jest to możliwe, gdyż (po)wolna pedagogika zakłada konieczność uwzględnienia wszystkich głosów i racji w zróżnicowanej wspólnocie kulturowej i społecznej. Logika poprawności politycznej, czy też obecność tematów tabu, zastąpiona jest tu realną komunikacją podejmującą kwestie różnicy i podobieństwa w przestrzeni codzienności. Ujawnianie są zarówno potencjały, jak i trudności w asymilowaniu i rozumieniu tego, co nieznanne, przy jednoczesnym

wskazaniu rozwojowej sfery ontologii zmiany. Strategia obecności jest więc realną komunikacją, która nie tylko wymaga świadomości i wiedzy, ale przede wszystkim odwagi w projektowaniu rzeczywistości edukacyjnej uwzględniającej wszelkie, nawet najbardziej skrajne, roszczenia podmiotów uczestniczących. Drugą istotną sprawą związaną z kategorią (po)wolności w obszarze poszukiwań aktualnych strategii działania jest kwestia wolności w sferze komunikacji, gdzie polska edukacja publiczna – szczególnie w analizach praktyki nauczania – wypada naprawdę słabo (Śliwerski, 2012, s. 175–179). Odślaniają się całe przestrzenie, gdzie wolność w polskiej szkole – widzianej tu raczej jako fast school – na poziomie deklaracji jest co prawda elementem konstytuującym proces kształcenia i wychowania, jednak w praktyce sprawa wygląda zgoła inaczej. Nie tylko nie jest przedmiotem zainteresowania ze strony systemu, zwłaszcza programów i treści nauczania, z których jest eliminowana i marginalizowana, lecz także nie znajduje uznania wśród realizatorów procesu dydaktycznego, w tym dyrekcji i nauczycieli (kierunek władzy). Jednak najbardziej zdumiewa, że dominuje postawa odczytująca wolność i emancypację jako kategorie zagrażające *status quo* polskiej edukacji (Śliwerski, 2006, s. 378–391). Projekt edukacji (po)wolnościowej, wpisuje się tu chyba w najbardziej ambitne (czytaj utopijne) pomysły zmian, tj. pedagogikę personalistyczną, antyautorytarną, emancypacyjną czy wprost pedagogikę wolności. Istotne jednak, aby utopijność i niemożliwość pełnej realizacji projektu słow w praktyce nie przysłoniły nadrzędnego celu, który jest jak najbardziej realny – mianowicie tworzenie wspólnoty edukacyjnej opartej na logice wolności. Oznacza to przyjęcie takich paradygmatów myślenia i strategii działania, które będą nie tylko spójne z tendencjami demokratyzacji i liberalizacji życia społecznego, lecz także – co istotniejsze – będą model ten promować komplementarnie, czyli pozytywnie i krytycznie. W edukacji międzykulturowej jest to zarówno cenna perspektywa interpretacyjna, jak i konkretna strategia działania, umożliwiająca wyjście z aktualnego kryzysu (Machaczek, 2014). Mowa tu zwłaszcza o kryzysie europejskim i światowym, związanym z migracją uchodźców z Afryki północnej oraz Azji Mniejszej do Europy, co w społeczeństwach Zachodu wywołuje nie tylko ambiwalentne reakcje społeczne, ale wciąż narastający szok cywilizacyjno-kulturowy, skutkujący mową nienawiści, alienacji społecznej oraz psychologią strachu, produkującą ruchy nacjonalistyczne i separatystyczne.

Coraz dobitniej uwidacznia się dziś pilna potrzeba wsłuchania w obawy i lęki obu stron współczesnej Wiosny Ludów. Myślenie w tempie słow formułuje tu założenia strategii komunikacji wolności, która podpowiada nie tylko konieczność kontynuowania jeszcze bardziej pogłębionego dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego, lecz także poszerzenia go o *świadomość dramatyczności* aktualnych wydarzeń społecznych (Tischner, 2012). Mowa tu szczególnie o inicjatywach pedagogicznych, które nie eliminują z pola widzenia żadnych, choćby najbardziej skrajnych stanowisk, włącznie z językiem i postawami nienawiści, odślaniając w nich najbardziej skrywane źródła, którymi najczęściej są emocje strachu, lęku lub obawy. Tym samym pedagogika słow, odwołując się do modelu dramatyczności, staje się realną profilaktyką społeczną, czyli płaszczyzną powolnego i uważnego ujawniania tego, co społecznie obecne, lecz afirmowane w destruktywnej aktywności. Podstawowym założeniem tejże strategii jest umiejętne ukazanie wspólnoty dramatu ludzkiego, który urealnia się w nietożsamyh wydarzeniach egzystencjalnych, jednak dotyka zawsze tej samej sfery ludzkiej natury.

Innymi słowy, doświadczenie np. obcości, wygnania, ucieczki, uchodźstwa dotyczy każdego człowieka, jednakże w nieco innej przestrzeni i sferze kulturowo-społecznej interpretacji. Strategie komunikacji wolności w logice słow projektują wydarzenia, w których mogą zaistnieć dialog i spotkanie w ambiwalencji tożsamościowej. Jest to działanie wciąż i na nowo upominające się o rozumienie świata jako spójnego, lecz istniejącego w niejednorodnej formie ludzkiego przeżywania. Taka świadomość może stać się przyczynkiem do kolejnych (po)wolnych zmian tożsamościowych.

Sprawa trzecia, która bezpośrednio wynika z poprzedniej, mianowicie strategii wolnościowej, to kwestia sytuacji i horyzontu egzystencjalnego (po) spotkaniu, czyli doświadczeniu przestrzeni (po)wolności uczestników procesu edukacyjnego. (Po) wolność w tym momencie wskazuje na otwartą destynację, w której człowiek odczuł wolność, doświadczył jej, dzięki czemu wie, czym ona jest. To z kolei rodzi świadomość, czym jest niewola, oraz nieodpartą chęć pozostania w sferze już uwewnętrznionej wolności. Wydarzenie to konfrontuje człowieka z co najmniej dwiema przestrzeniami. Stawia otwarte pytanie o przyszłość, ale również podejmuje krytyczną dyskusję o przeszłości. Otwiera niejako na to, co przychodzi z zewnątrz, podając w wątpliwość to, co było dotychczasowym doświadczeniem codzienności. Wolność, która staje się udziałem człowieka, jest tu rozumiana dynamicznie i procesualnie, jako sfera rodzącej i rozwijającej się w człowieku przestrzeni niezależności, autonomii i potrzeby samostanowienia. Jasny staje się fakt, że z perspektywy *fast school* uczeń, który doświadczył (po)wolności, żyjąc w jej horyzoncie, jest elementem ambiwalentnym i nieprzyswajalnym. Szkoła tradycyjna, posługując się metodami unifikacji, nie tylko nie potrzebuje podmiotów autonomicznych, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, lecz wprost są oni w tym procesie postrzegani jako jednostki niedostosowane oraz zagrażające powszechnemu porządkowi. Socjalizacja metodami odtwarzania i reprodukcji tworzy rzeczywistość szkolną, w której nie doświadcza się przestrzeni (po)wolności, nie odczuwa się chęci i pragnienia zmiany, przez co antycypuje się zastany porządek (Szerląg, 2005).

Projekt słow tworzący tu strategię komunikacji przyszłości pyta o to, co będzie, zarazem odsłaniając konieczność zweryfikowania tego, co było. Otwarcie się na to, co przychodzi z zewnątrz, na to, co nowe, konfrontuje z tym, co było doświadczeniem poprzednim. Na gruncie edukacji międzykulturowej jest to problem mający długą historię, w którym ścierają się racje między lokalnym a globalnym myśleniem o wychowaniu i kształceniu (Brzezińska, Czerniejewska, 2015). Logika myślenia słow podpowiada jednak trzecie rozwiązanie, które hermeneutycznie rozbija dualną sprzeczność między przyszłością a przeszłością, między tym, co lokalne i regionalne, a tym, co globalne i uniwersalne. Mowa tu o płynnej logice konstytuowania się tożsamości, gdzie to, co lokalne i osobiste, poszerza wewnętrzne rozumienie właśnie dzięki kontaktowi z tym, co globalne i ogólne. Z kolei to, co uniwersalne, nabiera wyrazistego i wyjaśniającego charakteru w kontakcie z tym, co partykularne. Podobnie wygląda sprawa relacyjności tego, co było, z tym, co będzie. Strategia myślenia słow wskazuje na głęboką zależność między świadomością historii i tradycji a dojrzałym kształtowaniem nowej rzeczywistości kulturowo-społecznej (Holt, 2002). Doświadczenie, mądrość oraz rada płynąca od poprzednich pokoleń mogą być nie tylko cenną inspiracją do rozwiązania dzisiejszych problemów, ale przede wszystkim uzmysławiają, że problemy, tj. konflikt kulturowy, antagonizm społeczny czy zderzenie cywilizacji, są niejako

immanentnie zapisane w historii i doświadczeniu rozwoju ludzkości (Nikitorowicz, 2015; Lewowicki 2015). Tym samym odsłania to dość istotną historiozoficzną prawdę o niezbywalnej potrzebie uprawiania i rozwijania edukacji międzykulturowej, która co prawda posługuje się różnymi modelami i strategiami działania, ale jest wyzwaniem nie tyle dla współczesności, ile raczej dla natury człowieka jako istoty społecznej. Wzrost głębokiej wzajemności i relacyjności między przeszłością a przyszłością, regionalizmem a globalizmem, naturą a technologizacją, powolnością a szybkością wynika tu ze zmiany (r)ewolucyjnej, która dokonuje się oddolnie, poprzez egzystencjalne doświadczenie (po)wolności. Jest to zarazem proces aktowej i natychmiastowej transformacji tożsamości (rewolucja), czyli uzyskanie doświadczenia i świadomości wolności, która następnie w sposób stopniowy (ewolucja) rozwija się i dojrzewa. Formą dojrzałą jest tu edukacja słow według *tempo giusto*, czyli własnego, wewnętrznego i harmonijnego tempa działania w procesie samorozwoju. Człowiek dotknięty wolnością posiada wewnętrzny imperatyw dzielenia się nią, pragnie, by drugi mógł doświadczyć tego, co on, by stał się wolnym. Problem jednak rodzi się tam, gdzie podstawowym doświadczeniem jest niewola, izolacja oraz zamknięta postawa na świat, które równie intensywnie reprodukują się w sferze psychologicznej (Tischner, 2015). Co gorsza, potwierdza się tu dość prosta reguła samospełniającego się proroctwa, gdzie działania wynikające z lęku, strachu i izolacji społecznej nie tylko odtwarzają się, lecz także projektują taki kształt struktury społecznej. Pociuszające jest to, że reguła ta równie mocno działa względem pozytywnej sfery aksjologii społecznej, gdzie postawy dialogu, szacunku i otwartości psychologicznej zarówno się reprodukują, jak i tworzą realną propozycję ontologii społecznej. Wyzwaniem współczesności jest więc pogodzenie dwóch niejako znoszących się tendencji – asymilacji i alienacji. Strategia słow podpowiada trzecią drogę, mianowicie tworzenie tak przemyślanych strategii działania komunikacyjnego, w których jeszcze intensywniej będą promowane wartości dialogu, spotkania i wymiany kulturowej, widzianych jednak zarówno z perspektywy wartości i potencji rozwojowej, jak i kryzysu oraz dekonstrukcji tożsamości. Innymi słowy, jest to widzenie konfliktu kultur jako naturalnego wydarzenia kryzysotwórczego, posiadającego wewnętrzny potencjał do tworzenia rzeczywistości rozwojowej (Cudowska, 2015).

Wnioski

Prezentowany powyżej projekt strategii komunikacji Słow nie posiada jednorodnej formy praktycznej realizacji, a co więcej, poszukuje się w nim wzajemnie znoszących się form działania dla uzyskania różnorodnych metod i technik postępowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zakłada się tu również, że edukacja – a w jej przestrzeni komunikacja – nie może opierać się na statycznych modelach, ale na dynamicznych formach aktywności, które umożliwiają pojawianie się procesów kreatywnego i twórczego sposobu bycia w świecie. Nie chodzi tu tylko o kreatywne i twórcze myślenie – idzie o coś znacznie głębszego. Mowa o tworzeniu realnej (lokalnej, partykularnej) zmiany, która wynika z nowatorskich i nieszablonowych działań, gdzie rzeczywistość kulturowo-społeczna widziana jest jako elastyczna przestrzeń realizacji również tego,

co społecznie wydaje się niemożliwe. To często działania idące pod prąd wobec społecznych trendów czy kulturowej mody. Pedagogika (po)wolności nie ma potencji czy też roszczenia, by rozwiązywać wszelkie problemy związane z kulturowo-cywilizacyjnym zderzeniem, którego doświadcza dziś Europa. Istotne jednak jest to, że głośno upomina się o zmiany oraz działania zmierzające do tworzenia kultury (po)wolności, czyli sfery konsensusu, dialogu i empatii. Należy tu również zaznaczyć, że cały projekt Slow w edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, można interpretować dwupłaszczyznowo. Z jednej strony, wyłącznie jako propozycje konkretnych metod i narzędzi edukacyjnych. Z drugiej, jako projekt holistyczny i głęboko zaangażowany w tworzenie rzeczywistości dialogu, w którym pluralizm społeczeństwa wielokulturowego ma potencję stać się gorącą przestrzenią do wzajemnego rozwoju. W pierwszym przypadku, gdy pedagogikę slow rozumie się jedynie jako technikę i metodę pracy pedagogicznej, które co prawda da się zastosować wobec niemalże każdej treści edukacyjnej, cały projekt traci na mocy i znaczeniu. Dzieje się tak, gdyż pomysł ten, rodząc się ze sprzeciwu wobec automatyzmów kulturowych oraz bezrefleksyjnej transmisji trendów i mody społecznej, zredukowany wyłącznie do metodyki, traci potencję ustrzeżenia przed takimi konsekwencjami. Wąskie widzenie metody slow z założenia nie jest skazane na porażkę, jednakże – co należy bardzo jasno podkreślić – obarczone jest wysokim prawdopodobieństwem porażki wychowawczej. Jest tu mowa szczególnie o odrzuceniu założeń filozofii powolności, jako konkretnej propozycji antropologicznej, a zastosowaniu metody slow do realizacji konkretnych celów dydaktycznych, które nie tylko mogą być różne względem Ruchu Slow, ale również mogą mu całkowicie zaprzeczać.

Gdy jednak (po)wolną edukację widzi się całościowo i spójnie, jako komplementarną metodę oraz treści edukacyjne, spojrzenie nabiera szerszego spektrum. Wszechogarniająca logika życia fast zostaje skonfrontowana z modelem *życia slow*, którego głównym celem jest odnalezienie *tempo giusto*, wewnętrznego, autonomicznego tempa własnego życia. Dopiero w takiej rzeczywistości możliwy jest dialog i rozumienie wyzwań postawionych przed edukacją międzykulturową w Polsce i na świecie. Europejski kryzys migracyjny i z nim związana mowa nienawiści są tylko przykładami, które potwierdzają tezę całego tekstu, mianowicie: tam, gdzie jest miejsce i czas na wyrażenie siebie, czyli nadziei i akceptacji, ale też obaw, wątpliwości oraz lęków, tam może być miejsce spotkania tego, co znane, z tym, co nieznanie, Ja z Ty. Taką wizję współczesnej edukacji, w tym szczególnie edukacji międzykulturowej, proponuje Ruch Slow.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (przekł. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bębas, S., Plis, J., Bednarek, J. (2012). *Komunikacja w cyberswiecie*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Błachnio, A. (red.) (2009). *Globalizacja a jednostka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Błasińska, K., Pasikowski, S., Piekarski, G., Ratkowska-Pasikowska, J. (red.) (2015). *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart.

- Borkowski, J. (2001). *Człowiek zagrożony i niebezpieczny: socjologia i psychologia zagrożeń*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Brzezińska, A.W., Czerniejewska I. (2015). Etnoedukacja – pomiędzy myśleniem globalnym a działaniem lokalnym. W: K. Kossak-Główniczka, A. Kożyczkowska (red.). *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (393–408). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cudowska, A. (2015). Otwartość na Innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (63–75). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dąbrowski, S. (2015). Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej. W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.). *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji* (161–175). Gdańsk: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart.
- Dębowska, N., Walachowska, M., Starik N. (red.) (2014). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 2. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Gleick, J. (2003). *Szybciej: przyspieszenie niemal wszystkiego* (przekł. J. Bieroń). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Goździński, M., Vu Van M. (2013). *E-learning – nauczanie XXI wieku*. W: E. Ślachcińska, H. Marek (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 3 (313–320). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*. 84/4, 264–271.
- Honore, C. (2011a). *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem* (przekł. K. Umiński). Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.
- Honore, C. (2011b). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój* (przekł. W. Mitura). Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.
- Kwieciński, Z. (1995). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna, dylematy teorii* (205–219). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T. (2015). Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (13–24). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Łukaszewicz, R. (1991). *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Machaczek, G. (2014). Obraz współczesnego świata w ujęciu frankfurtczyków. Implikacje pedagogiczne. W: N. Dębowska, M. Walachowska, N. Stark (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 2 (183–194). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- MacLuhan, M. (2001). *Wybór tekstów – Marshall McLuhan* (przekł. E. Różalska, J. Stokłosa). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Majchrzak, N., Zduniak, A. (2011). *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Majchrzak, N., Zduniak, A. (2013) (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. I. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Matuszczyk, P. (2013). Technologie mobilne w edukacji – zastosowanie telefonii komórkowej. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury*

- globalnej. *Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (333–340). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Mendel, M., Boryczko, M., Jaworska-Matys, D. (2015). Dialog międzykulturowy i polska szkoła. W: K. Kossak-Główczeński, A. Kożyczkowska (red.). *Wielokulturowość, między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (325–347). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza, M. (2014a). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza, M. (2014b) (red.). *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*. Łódź: Palatum.
- Misiejuk, D., Nikitorowicz, J., Sadowski A. (red.) (2015). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (25–40). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Olearczyk, T. (2010). *Pedagogia ciszy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Petrini, C. (2007). *Slow food. Prawo do smaku*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Prokopiuk, J. (red.) (1992). *Wychowanie bez lęku. Pedagogika steinerowska*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe „KOS”.
- Radoń, S. (2013). Uwaga jako ponadkulturowe wyzwanie dla polskiej edukacji. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (109–118). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Szerląg, A. (2005). Oblicza wielokulturowości – niemoc w edukacji. W: A. Szerląg (red.). *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień* (11–14). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szerląg, A. (2005) (red.). *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, W. (2002). *Globalizacja: wyzwania i zagrożenia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ślechcińska, E., Marek, H. (red.) (2014). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 3. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Śliwerski, B. (2006) (red.). *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świerczyńska-Kaczor, U. (2013). Zastosowanie edukacyjne machinimy i blogów. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (341–350). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2015). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wajszczyk, K., (2015). *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wasiukiewicz, J. (2002). *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana: epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wiśniewski, D. (2015), Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego*. (235–244). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zieliński, M. (2000). *Człowiek i religie: hinduizm, buddyzm, judaizm, uniwersalizm chiński, chrześcijaństwo, islam*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

Źródła internetowe

[12.02.2016]

www.beslow.pl.

www.cittaslowpolska.pl.

www.slow-fashion.pl.

www.slowdizajn.pl.

www.slowfood.com/about-us/.

www.slowlajf.org.pl.

www.slowlifepolska.pl.

www.slowlifemagazyn.pl.

www.slowmarket.pl.

www.slowtravel.pl.

Szymon Dąbrowski

Doktor, praca socjalna, pedagogika społeczna, profilaktyka społeczna, pedagogika kultury, pedagogika religii

Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pomorska w Słupsku
ul. Bohaterów Westerplatte 64, 76–200 Słupsk

e-mail: szymonowidz@gmail.com

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI | Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Mistrz, błazen i ich międzykulturowa wspólnota. Śmiech na kulturowym pograniczu klasy szkolnej

The Master, the Clown and Their Cross-Cultural Community.
Laughter in the Cultural Borderland of a Classroom

Streszczenie

Celem refleksji będącej podstawą niniejszego artykułu jest przedstawienie okoliczności budowania wspólnoty śmiechu w klasie szkolnej. Autor zakłada, że jednym z czynników rozwiązywania konfliktów, poszukiwania płaszczyzn dialogu i osiągnięcia kompromisu w klasie szkolnej postrzeganej jako pogranicze kulturowe jest świadome budowanie wspólnoty śmiechu. Jej liderem może być zarówno nauczyciel (mistrz), jak i jeden z uczniów pełniący wśród rówieśników funkcję błazna klasowego.

Klasa szkolna rozpatrywana jest tu jako jeden z najbardziej rozpowszechnionych typów kulturowego pogranicza. Dochodzi w niej do spotkania osób funkcjonujących na co dzień w różnych grupach wiekowych, charakteryzujących się odmiennym statusem w środowisku szkoły. W odniesieniu do niej można mówić także o kontaktach z Innością/Obcością zachodzących na zasadzie przenikania określonych wzorów kulturowych i wartości ze sfery publicznej, co następuje w czasie lekcji z przedmiotów, w których program jest wpisane zróżnicowanie kulturowe. Naturalne jest więc stykanie się w klasie (niekiedy także starcie) wzorów kulturowych wyniesionych z domu przez uczniów i/lub obecnych w kulturze masowej. Wiąże się to z konfliktami w społeczności szkolnej, przybierającymi rozmaite formy i wymagającymi od wychowawców przedsięwzięcia środków zaradczych. Wspólnotowy śmiech w klasie szkolnej – szczególnie śmiech z kimś, a nie przeciw komuś – świadczy o integracji środowiska, wzajemnym zrozumieniu i możliwości zaistnienia dialogu ponad granicami wieku i statusu. Zarówno nauczyciel-mistrz, jak i klasowy błazen mogą więc odgrywać w klasowej społeczności rolę nie do przecenienia, ponieważ budowanie – także dzięki ich działaniom – międzykulturowej wspólnoty w klasie pomaga uczniom aktywnie poznawać jej wartość, którą mogą wykorzystać w życiu pozaszkolnym.

Słowa kluczowe: śmiech, pogranicze kulturowe, edukacja międzykulturowa, nauczyciel, klasa szkolna

Abstract

The aim of these reflections is to verify the thesis concerning establishment of the community of laughter as one of the factors supporting and empowering teachers in the process of resolving conflicts, seeking dimensions of dialogue, and achieving compromise in the classroom (perceived as a cultural borderland). It is an area, people of different social statuses that function on daily basis in various age groups meet. Hence, with reference to the classroom, encountering the Other/Alien occurs on the ground permeated by given cultural patterns and values from the public sphere. Such process takes place when the class accomplishes objectives linked to the cultural diversity.

Presented arguments were formulated as a result of a profound inspection and analysis of the secondary data. Both the master-teacher and the class clown can play a key role, be of paramount importance to the class community. Establishing cross-cultural community in the classroom can help pupils to actively recognize and learn the value of such community – that could be utilized in their subsequent, after-school life.

Keywords: laughter, cultural borderland, cross-cultural education, teacher, classroom

Wprowadzenie

Pogranicze to leżący poza centrum obszar zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Z natury rzeczy pogranicze rzadko kiedy jest jednorodnym kulturowo obszarem – splatają się na nim wartości poszczególnych kultur i grup etnicznych, tworząc jedyne w swoim rodzaju uniwersum znaczeniowe (Simonides, 1994, s. 19–20).

Klasa szkolna wraz z jej środowiskiem jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych w krajach o rozwiniętym systemie oświaty typów kulturowego pogranicza. Dochodzi w niej do spotkania osób funkcjonujących na co dzień w różnych grupach wiekowych (dorośli oraz dzieci i młodzież w różnym wieku), charakteryzujących się odmiennym statusem w środowisku szkoły (nauczyciele, uczniowie, rodzice i inni krewni uczniów, pracownicy obsługi szkoły, goście zapraszani na lekcje itp.). Oprócz tego można tu mówić o kontaktach z Innością/Obcością zachodzących na zasadzie ich przenikania ze sfery publicznej, co następuje w czasie lekcji z przedmiotów, w których program jest wpisane zróżnicowanie kulturowe (np. języki obce, geografia, historia, wychowanie obywatelskie itp.). Naturalne jest więc stykanie się w klasie, a niekiedy także starcie wzorów kulturowych wyniesionych z domu przez uczniów i/lub obecnych w kulturze masowej. Wiąże się to z konfliktami w społeczności szkolnej, przybierającymi rozmaite formy i wymagającymi od wychowawców przedsięwzięcia środków zaradczych. Bez względu na systemowe okoliczności związane z naborem uczniów i ich obecnością w szkole klasę szkolną można rozpatrywać jako kulturowe pogranicze zarówno zewnątrzspołeczne, jak i wewnątrzspołeczne (Nowicka, 1999, s. 13).

W klasie szkolnej wewnątrzspołeczna i zewnątrzspołeczna sfera pogranicza przenikają się, skutek czego mamy do czynienia ze ścieraniem się znanego z nieznanym oraz z nieustannymi negocjacjami, co wiąże się z niepewnością ich uczestników, zaskoczeniem, dążeniem do rozładowania napięcia i odzyskania równowagi. Dlatego też

występują tu wszelkie typy śmiechu (oczyszczający, oporu, ulgi i radości oraz inne), zyskując szczególną wartość, gdy zachodzą we wspólnocie.

Celem niniejszej refleksji jest przedstawienie okoliczności budowania wspólnoty śmiechu w klasie szkolnej. Zakładam bowiem, że jednym z czynników wspierających nauczycieli w procesie rozwiązywania konfliktów, poszukiwania płaszczyzn dialogu i osiągania kompromisu w klasie szkolnej postrzeganej jako pogranicze kulturowe jest świadome budowanie wspólnoty śmiechu. Jej liderem może być zarówno nauczyciel (mistrz), jak i jeden z uczniów pełniący wśród rówieśników funkcję błazna klasowego¹. Przedstawiam tu przykłady zaczerpnięte ze źródeł wtórnych pochodzących z różnych okresów.

Wspólnota śmiechu w klasie szkolnej

Wspólne doświadczanie komizmu i pojawiający się wówczas śmiech stanowią jedno z najistotniejszych zjawisk społecznych o daleko idących następstwach. Nieoczekiwany lub sprowokowany zbiorowy śmiech wywołuje u śmiejących się zwykle pozytywne emocje, a wspólne przeżywanie sytuacji staje się treścią ich przyjemnych wspomnień. Na tej zasadzie tworzy się wspólnota śmiechu, której istotę stanowi szczególna więź społeczna. Może mieć charakter nawet sformalizowany i jako taka stanowić wspólnotę kulturową podobną do tej, jaka powstaje na bazie języka (Żygulski, 1985, s. 19–20). Środkiem komunikacji uczestników wspólnoty jest śmiech i uśmiech, które w klasie szkolnej są szczególnie istotne zwłaszcza w sytuacji rozładowywania napięcia związanego ze stresem i konfliktami – zarówno na płaszczyźnie zbiorowych relacji uczniów z nauczycielami, jak i relacji indywidualnych.

Z chwilą wejścia do wspólnoty śmiechu w szkole dokonuje się szczególny rozwój poczucia humoru dziecka, co ma podstawowe znaczenie dla uczenia się rozumienia społecznych i indywidualnych mechanizmów komizmu. Ślady tego okresu pozostają na całe życie, odzwierciedlają się także w twórczości komicznej i w funkcjonowaniu wspólnoty śmiechu dorosłych. Jest to istotny element procesów socjalizacji i inkultuacji, przy czym każde środowisko działa zarówno formując, jak i ograniczając, poprzez usiłowanie ukierunkowania i eliminowania niektórych reakcji i zachowań jako możliwych źródeł śmiechu. Dziecko poznaje w ten sposób kryteria i wzory śmiechu, zdeterminowane przez klasę społeczną, grupę wyznaniową i etniczną, czas historyczny, a także sposób rozumienia komizmu w danym środowisku. Dzięki uczestnictwu w życiu rówieśników i szkoły dziecko uzyskuje wgląd w liczne formy komizmu pochodzące spoza jego dotychczasowych wspólnot śmiechu – zwłaszcza rodzinnej. Im większa liczba uczniów, z którymi styka się dziecko, tym więcej poznaje przykładów śmiechu i tym częściej ma możliwość weryfikacji własnych doświadczeń i opinii (Aimard, 1997, s. 26–36; Żygulski, 1985, s. 196–203).

¹ W artykule wykorzystuję przeredagowane fragmenty monografii: Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Występujące w klasach szkolnych wspólnoty śmiechu to najczęściej pierwsze w życiu uczniów sformalizowane wspólnoty śmiechu, do których dziecko należy początkowo mimowolnie, wskutek obowiązkowego przypisania do systemu. Fakt, czy do wspólnoty rówieśniczej zostanie dopuszczony nauczyciel (na zasadzie tolerowanego Innego/Obcego), zależy od wielu okoliczności, m.in. od składu grupy uczniów, jej otwartości na obecność kogoś z zewnątrz – zwłaszcza dorosłych. Niekiedy bowiem żarty i dowcipy, a w związku z tym śmiech, mają charakter tajny, np. w sytuacji, gdy wiążą się z psotą skierowaną przeciwko nauczycielowi. Są więc przeznaczone i zrozumiałe wyłącznie dla rówieśników, których obowiązują określone wzory zachowań. Dlatego też przynależność do określonej wspólnoty śmiechu wiąże się nie tylko z funkcją integracyjną, lecz także prowadzi do niekiedy ostrych podziałów i konfliktów, których celem i ofiarami bywają członkowie innych wspólnot postrzegani w kategoriach Innych i Obcych. Wspólny śmiech nie tylko łączy, lecz także dzieli, a przynależność do określonej wspólnoty, identyfikowanie się z nią i okazywanie tego w sferze publicznej staje się decydujące w życiu społecznym uczniów, m.in. w przypadku konieczności opowiedzenia się po którejś ze stron konfliktu (Żygulski, 1985, s. 220).

W szkolnych wspólnotach śmiechu bardzo wyraźnie przejawia się podział ról na rozśmieszających, śmiejących się i wyśmiewanych, co na ogół wiąże się ze statusem poszczególnych osób w społeczności szkolnej. Inicjatorom i organizatorom aktywności komicznej zapewnia to wysoką pozycję i prestiż. Wykonawcy zadań okazują swą identyfikację lub podporządkowanie liderom – inni zaś stają się ofiarami komicznej agresji, niekiedy wręcz kozłami ofiarnymi. Zresztą w niektórych przypadkach nawet taka rola, o ile nie jest zbyt dokuczliwa, bywa akceptowana jako rodzaj wyróżnienia, zwłaszcza gdy zagwarantuje uczestnictwo w koleżeńskich zabawach. W wąskich grupach rówieśniczych i wspólnotach śmiechu statusy poszczególnych uczniów oraz ich miejsce w hierarchii klasowej i szkolnej mogą się często zmieniać, w zależności od bieżących okoliczności. Szkolne wspólnoty śmiechu charakteryzuje więc duża dynamika struktury społecznej. Jednak niektóre wzory zachowań są charakterystyczne dla wszystkich: ich dowcipy, żarty i kawały godzą przede wszystkim w nauczycieli i uczniów, którzy wyłamują się z rówieśniczej wspólnoty, naruszając uczniowską solidarność, np. lizusów i skarżypytów (Żygulski, 1985, s. 217).

Śmiechowi w klasie często towarzyszy wrzawa, co niesie ze sobą ryzyko niemożliwego do opanowania chaosu. Zdaniem Huguesa Lethierry'ego, w klasie szkolnej dopuszczalne jest więc wspólne śmianie się wyłącznie z osobami, które są w stanie zdyscyplinować się i od początku uznawać zasady przywracania porządku. Śmiech w klasie należy też odpowiednio kanalizować, gdy już wybucha (zwłaszcza niespodziewanie), aby uniknąć ewentualnych nadużyć. Nauczyciel-mistrz za wszelką cenę powinien jednak starać się, by nie przeradzał się w szyderstwo lub formę wyładowania gniewu. Chodzi więc o to, by rozróżniać i panować nad dwoma rodzajami śmiechu: ludycznym i krytycznym. Pierwszy z nich to czynnik dobrego samopoczucia, rozładowania napięć, wprowadzania przyjaznej atmosfery i uśmiechu. Drugi to czynnik (technika) pobudzania do refleksji w przypadku kłopotów i błędów, związany z wzajemnym poznawaniem się nauczyciela i uczniów; czynnik umożliwiający patrzenie na rzeczywistość w sposób inny niż dotychczas – zwłaszcza jeśli obnaża stereotypy i destabilizuje dotychczasowe opinie na określony temat. Śmiech drugiego rodzaju

zakłóca zaistniały porządek, intryguje, wywołuje zdziwienie i skłania do refleksji, odciąga od konformizmu, uwypukla kontrasty i sprzeczności, wykazuje niezgodności itp. Stanowi też broń nauczyciela i uczniów przeciwko sztywnemu dogmatyzmowi i wąskim horyzontom myślowym. Niebezpieczne bywa też nieumiejętne rozpoznawanie i odczytywanie przez nauczyciela poczucia humoru uczniów, zwykle wynikające z faktu, że za mało wie o rozwoju śmiechu u dzieci. Młodszy uczniowie mogą uśmiechać się i śmiać na zasadzie towarzyszenia rówieśnikom lub nauczycielowi, nie rozumiejąc jednak żartu i traktując jego treści poważnie. Śmiech starszych uczniów może być ironiczny i kontestujący zachowanie nauczyciela. Jak uważa H. Lethierry, uczynienie z (u) śmiechu narzędzia odkrywania rzeczywistości, a więc przekształcenie go w rozumny uśmiech i refleksyjny śmiech, jest możliwe dopiero w liceum, gdy uczniowie są już na tyle dojrzały, by odróżniać śmiech krytyczny od grubiańskiego śmiechu z czegoś lub kogoś (Lethierry, 2001, s. 149–156).

(U)śmiech mistrza

W charakterystyce wzoru osobowego nauczyciela wysoko ocenianego przez uczniów i współpracowników, co w dużej mierze decyduje o jego akceptacji w środowisku szkoły, Józef Kozłowski wymienia m.in.: uśmiech, pogodę i życzliwość, poczucie humoru, dowcipność i radość życia. Cechy negatywnie oddziałujące na nauczycielski wizerunek to ponurość oraz skłonność do biadolenia i narzekania (Kozłowski, 1966, s. 42). Józef Štefanovič do cech lubianego nauczyciela cenionych przez uczniów zalicza optymistyczne nastawienie, wesołość, uśmiech, skorość do śmiechu i zabawy, a także umiejętność żartowania (byle nie były to żarty nieprzyzwoite) (Štefanovič, 1976, s. 255). Także Wincenty Okoń, analizując w 1964 r. badania opinii uczniów o nauczycielach przeprowadzone przez Henryka Rowida, Helenę Leleszównę i Jadwigę Zaleską, wśród walorów pedagogicznych nauczycieli i cech postulowanych przez uczniów wymienia m.in. poczucie humoru i pogodne usposobienie (Okoń, 1964, s. 234). Cechy te są zauważane przez uczniów w młodszym wieku szkolnym i starszym, ale cenione szczególnie przez uczniów w średnim wieku szkolnym, tj. w okresie dojrzwania (Štefanovič, 1976, s. 91, 158–159, 217). Listę preferowanych cech nauczyciela uzupełnia Maria Dudzikowa: przejawia poczucie humoru i docenia go u innych; śmieje się serdecznie, wyzwalając u innych śmiech inteligentnego człowieka; potrafi autoironią odmityzować powagę, ustawiając siebie na właściwym miejscu w otaczającym świecie (Dudzikowa, 2005, s. 40–44; Dudzikowa, 2007, s. 196).

Nauczyciel poprzez swój uśmiech i śmiech z uczniami stwarza atmosferę bezpieczeństwa, zachęca do wysiłku, informuje o swej tolerancji i otwartości na nowe sytuacje wychowawcze. Uśmiech bynajmniej nie świadczy o jego bezradności, lecz jest dowodem elastyczności emocjonalnej i wyrozumiałości (Żywcok, 2011, s. 375). Pogodni, weseli nauczyciele, dla których śmiech nie jest wyłącznie wyuczonym elementem osobistej pedagogii, przeważnie stają się liderami w swych środowiskach.

Stefan Szuman, charakteryzując modelową sylwetkę nauczyciela obdarzonego talentem pedagogicznym, stwierdza, że jest on pogodny oraz wesoły, dąży do stworzenia

w klasie wesołego i swobodnego nastroju (Szuman, 1947, s. 9–19). Cechy te stanowią elementy składowe postawy, którą Autor określa mianem taktu pedagogicznego, czyli pewnej formy przychylnego postępowania z ludźmi tak, by ich nie urazić, unikać niepotrzebnych konfliktów i starć; a także podchodzenia do rzeczywistości z humorem (Szuman, 1947, s. 28–29). Umiejętność taktownego postępowania jest jednym dana, innym zaś nie: „Jeżeli nauczyciel nie potrafi potraktować drażliwej sytuacji pedagogicznej z humorem, lekko, niefrasobliwie, a tym samym skutecznie, to co mu po tym, że wie, że tak potrzeba ją traktować. Można postępować taktownie tylko za pomocą środków, którymi się dysponuje. Każdy wychowawca, zależnie od typu swej osobowości, rozporządza środkami mniej lub więcej skutecznymi, ale także ograniczonymi, i jego takt polega na taktyce wojowania skutecznego tymi właśnie siłami i rodzajami broni, jakie w ogóle w pole wyprowadzić może. To, co nazywamy taktem pedagogicznym, nie jest więc jednolitą zdolnością, lecz umiejętnością, którą różni wychowawcy osiągają w różnym stopniu, dochodząc też w różny sposób i nieraz różnymi drogami do podobnych rezultatów” (Szuman, 1947, s. 29).

Umiejętność uśmiechania się do uczniów oraz śmiania wraz z nimi jest elementem opisywanej przez Zygmunta Mysłakowskiego tzw. cechy kontaktowości, będącej elementem wrodzonego talentu pedagogicznego, który szczególnie sprzyja wypełnianiu zadań wychowawczych. Kontaktowość przejawia się w zdolności do nawiązania i prowadzenia dialogu mimo różnic: właściwe (tj. odpowiadające oczekiwaniu rozmówcy na odpowiednią reakcję) do okoliczności trafne reagowanie słowem, intonacją, gestem, mimiką, treścią wypowiedzi, milczeniem i (u)śmiechem (Mysłakowski, 1964, s. 383–390).

Zwłaszcza świadome wykorzystanie śmiechu przez nauczyciela jawi się jako szczególne wyzwanie. Zdaniem Roberta Stebbinsa nauczyciele korzystają ze śmiechu w ramach strategii dydaktycznej oraz na zasadzie autoekspresji. Opowiadanie dowcipów, żartowanie czy śmianie się z uczniami wymaga dogłębnej analizy określonej sytuacji. Liczą się zdolności aktorskie nauczyciela, poczucie humoru, odpowiedni dobór słów i rozkładanie akcentów, wyobraźnia oraz repertuar wykorzystywanych form. Mówiąc lub robiąc coś zabawnego, nauczyciel na bieżąco analizuje sytuację i decyduje, co rzeczywiście nadaje się do śmiechu. Podobnej analizy dokonują uczniowie, zwłaszcza będący celem żartu, i to od niej zależy ich samopoczucie oraz reakcja środowiska. Większość nauczycieli stara się więc określać pewne granice, w których śmiech jest dopuszczalny. Niektórzy żartują i śmieją się tylko na przerwach, lecz nie robią tego w klasie. Inni świadomie wykorzystują śmiech w czasie lekcji. Autor wyróżnia cztery sposoby wykorzystania humoru w klasie przez nauczyciela:

- 1) jako broń w konflikcie (wyraz agresji);
- 2) jako środek kontroli (ma charakter zapobiegawczy, służy powstrzymaniu kogoś przed niewygodnym dla nauczyciela działaniem);
- 3) jako wyraz solidarności, dobroduszości i przyjaźni;
- 4) jako niezbędny w klasie środek odpoczynku i zawór bezpieczeństwa (przynosi odciążenie, pozwala chwilowo oderwać się od powagi i koncentracji związanej z realizowanym zadaniem; ułatwia realizowanie zadań umysłowych, przeciwdziałając zmęczeniu) (Janowski, 1989, s. 187–188; Stebbins, 1980, s. 84–97).

Z badań przeprowadzonych przez Michaela Gilly’ego wynika, że dzięki poczuciu humoru uczniowie postrzegają nauczyciela jako bardziej sympatycznego i życzliwego.

Sam nauczyciel jest dzięki temu bardziej otwarty, a jego reakcje na niekiedy kłopotliwe zachowania uczniów nie muszą być dla nich przykre. Dzięki poczuciu humoru i podchodzeniu do kłopotów z uczniami z uśmiechem nauczyciel nie czuje się obrażany, znieważany czy atakowany przez pewne reakcje partnera. Pozwala to unikać reakcji agresywnych lub obronnych we wzajemnych stosunkach albo je osłabiać. Wiąże się to z większym zaangażowaniem nauczyciela w relacje z uczniami i panowaniem nad sobą, co uczniowie postrzegają wręcz intuicyjnie, doceniając jego poczucie humoru. Przyczynia się to także do odczuwania przez nauczyciela większego zadowolenia z pracy (Gilly, 1987, s. 96–102).

Świadomy śmiech nauczyciela może być reakcją na różnego rodzaju formy oporu, rozumianego przez Petera McLaren'a jako kwestionujące słuszność, potęgę, znaczenie kultury szkolnej i kształci zachowania opozycyjne uczniów, posiadające sens zarówno symboliczny, historyczny, jak i życiowy. Opór uczniów bywa reakcją na dokuczliwe warunki klasy szkolnej, autorytaryzm nauczycielski, rozdźwięk między kulturą uczniowską bazującą na wzorach z ulicy a fundamentalizmem szkolnej zbiorowości w zakresie programu i form edukacji. Często przybiera formę bezkompromisowego błaznowania, żartowania, sprośności i wulgaryzmów, paplaniny, zabawy lub otwartych sporów ze śmiechem w tle, grożąc wprowadzeniem bałaganu do zasad poprawności w klasie szkolnej (McLaren, 1991, s. 70; McLaren, 1992, s. 20–22). Śmiech oporu uczniów nie jest wyłącznie przejawem ich złośliwego okrucieństwa czy żartobliwej pasji, lecz formą przededefiniowania struktury władzy w klasie i środkiem do odzyskania poczucia zbiorowej tożsamości. Uświadomiwszy sobie, że w ten sposób tylko potwierdza lub wzmacnia ich zbiorową siłę, nauczyciel może skierować ją w inną stronę poprzez współuczestniczenie w śmiechu uczniów. Jest w stanie przerwać śmiech oporu, zwłaszcza gdy śmieje się z siebie wraz z uczniami lub odpowiada żartem na tej samej fali, którą klasa uznaje za zabawną. Nauczyciel unikający takich sytuacji lub usiłujący im zapobiegać doświadcza efektów przeciwnych do założonego, uczniowie bowiem śmieją się jeszcze bardziej. Obrona przed śmiechem oporu za pomocą groźby, uciszania czy innych form represji tylko przedłuża „agonię” nauczyciela. Śmiech może być formą oporu przeciwko ideologicznej hegemonii życia szkolnego, która trzyma na uwieczni uczniowskie indywidualności i działania. Są w nim zauważalne elementy walki klas i kontrkultury zwróconej przeciwko oficjalnej kulturze szkoły. Sala lekcyjna jest z takiej perspektywy spornym terytorium, na którym panuje tylko pozorna harmonia, a przebywające w niej osoby balansują pomiędzy negacją, oporem i afirmacją *status quo*, co przejawia się w licznych rytuałach, wśród których właśnie śmiech odgrywa niebagatelną rolę (McLaren, 1992, s. 20–33).

[U]śmiech błazna

Uśmiech i śmiech nauczyciela zyskują szczególne znaczenie w starciu z działaniami błazna szkolnego i/lub klasowego (zakres jego aktywności bywa bowiem różny w zależności od jego temperamentu i okoliczności w środowisku szkoły), który może stać się ofiarą nauczycielskiego śmiechu i towarzyszących mu innych represji, ale także

może pełnić funkcję sprzymierzeńca nauczyciela we wspólnotowym śmiechu. Wspólny śmiech nauczyciela z uczniami z wygłupów błazna klasowego jest znakiem aprobaty i społecznej solidarności. Jest to wesoły uczeń, który doprowadza nauczyciela i klasę do euforii, jednocześnie w pewnym sensie neutralizując władzę nauczyciela i jego pozycję lidera. Umiejętność zapanowania nad śmiechem tego rodzaju poprzez śmiech z uczniami i dyskretne wyciszenie go celem przekierowania aktywności klasy (np. aby wyciszyć konflikt i pobudzi refleksję jego stron) umożliwia nauczycielowi panowanie nad sytuacją (McLaren, 1992, s. 32).

Błazen klasowy lub szkolny, który śmieje się z kogoś i/lub pozwala śmiać się z siebie zarówno rówieśnikom, jak i nauczycielom, osiąga dzięki temu własne cele, przy okazji jednak jednocząc społeczność klasową lub szkolną we wspólnocie śmiechu, do zaistnienia której dostarcza pretekstu – ba, może być nawet jej liderem. Błazen klasowy funkcjonuje w przestrzeni publicznej środowiska szkoły, jest rozpoznawalny nie tylko przez członków własnej klasy czy grupy rówieśniczej, lecz także osoby spoza najbliższego kręgu kolegów i znajomych. Realizacja jego funkcji może przekraczać także bramy szkoły, na ogół jednak ma sens i jest zrozumiała tylko na terenie danej placówki i dla osób tam przebywających, w ramach miejscowych tradycji, rytuałów i wartości istotnych dla pamięci zbiorowej społeczności.

Peter McLaren opisał działania błazna szkolnego w katolickiej szkole w Toronto, uchodzącej za najbardziej „twardą” katolicką szkołę w mieście. Ukazał tę postać jako ośrodek uczniowskiego oporu w charakterystycznym środowisku: „Opór błazna był godnym szacunku złamaniem kodów dominującego dyskursu kulturowego szkoły. W efekcie służył on jako pośrednik rozdwojenia między kulturą ulicy i kultem szkoły. W kategoriach aktywności kształceniowej całej zbiorowości błazen dostarczał więcej niż komicznego urozmaicenia. Był zagrożeniem, gdyż metaforycznie całkiem obnażał nauczycieli i obdzierał z mitów strukturę władzy w klasie szkolnej. Każdego ranka błazen klasowy symbolicznie zasiadał w gabinecie ministra edukacji i mełł ozorem. Ponieważ był często zabawny, nie postrzegano go jako bezpośredniego zagrożenia, jednak jego wygłupy nie mogły ująć zupełnie bezkarnie. Nauczyciele opisywali go czasami jako »kawał dziwaka« – etykieta ta pozwalała im bez przeszkód postawić go poza kontekstem roli »normalnego ucznia«, tak aby wymierzane mu kary nie musiały być tak surowe, jak te narzucane szarej masie »wałkoni«. Błazen żądał od nauczyciela, aby ten śmiał się sam z siebie i z tego wszystkiego, co reprezentuje. Do pewnego stopnia nauczyciele spełniali to żądanie (aprobuując często bardziej subtelne dowcipy), z obawy przed ściągnięciem na siebie odważniejszych szyderstw błazna lub lękając się oddźwięku u innych, bardziej »niebezpiecznych« uczniów. Błazen mógł zostać poważnie ukarany jedynie wtedy, gdy nauczyciel niezdolny był do śmiechu z samego siebie. Jeżeli nauczyciel przekonany był, że błazen jest niebezpieczny w swych wykroczeniach przeciw rozporządzeniom szkolnym, wtedy mógł być zmuszony do podjęcia dowolnych środków koniecznych do ukrócenia błazeństw” (McLaren, 1991, s. 74).

Los błazna szkolnego czy klasowego, mimo dostarczania przynajmniej chwilowej popularności w gronie rówieśników, nie zawsze bywa przyjemny – przy czym wiele zależy od nauczyciela, który swymi reakcjami może legitymizować jego status w klasie. Jak zauważa M. Dudzikowa, klasowy błazen to niekiedy osoba straszliwie samotna, która za cenę bycia zabawnym i znajdowania się w centrum uwagi bez względu na

okoliczności zdolna jest do zachowań wbrew sobie (Dudzikowa, 2007, s. 247). Śmiech nauczyciela i jego znaczący uśmiech w takiej sytuacji może być dla klasowego błazna aktem wsparcia lub udręką.

Konkluzja

Uśmiech i śmiech w świetle powyższych opinii i przykładów jawią się jako efektywny środek w działaniach utalentowanego nauczyciela, który swoją postawą i podejściem do wychowanków może inspirować i skłaniać do naśladownictwa – nawet jeśli kłóci się to z poważnym środowiskiem szkoły. Szczególnie istotne wydają się te cechy w przypadku konieczności pełnienia przez nauczyciela funkcji mediatora w konfliktach oraz odgrywania roli wychowawcy-mistrza, który inspiruje swych podopiecznych, a jego zdanie jest dla nich istotne.

Wspólnotowy śmiech w klasie szkolnej – szczególnie śmiech z kimś, a nie przeciw komuś – świadczy o integracji środowiska, wzajemnym zrozumieniu i możliwości zaistnienia dialogu ponad granicami wieku i statusu. Zarówno nauczyciel-mistrz, jak i klasowy błazen mogą więc odgrywać w klasowej społeczności rolę nie do przecenienia, ponieważ budowanie (także dzięki ich działaniom) międzykulturowej wspólnoty w klasie pomoże uczniom aktywnie poznawać jej wartość, którą być może będą mogli wykorzystać w pozaszkolnym życiu.

Interesującym przykładem powiązania idei międzykulturowości i wspólnotowego śmiechu służącego dialogowi ponad podziałami jest karta małego humorysty opracowana przez uczniów francuskiej szkoły podstawowej. Zawarte w niej nawiązania do wyśmiewania Innych/Obcych, różnic rasowych, religijnych itp. czyni z tego dokumentu jedyny w swoim rodzaju manifest edukacji międzykulturowej przez śmiech:

Mamy prawo do żartowania, do bawienia się z przyjaciółmi, do śmiania się, gdy mamy na to ochotę, i bez ograniczeń. **Mamy prawo** śmiać się bez przeszkadzania innym.

Deklarujemy, że humor pozwala zdobywać przyjaciół; pomagać komuś tak, by poczuł się lepiej; pozwala czuć się dobrze we własnej skórze. Humor dostarcza nam wytchnienia i uwalnia nas od stresu. Pocięsza nas w niektórych kłopotach, a czasem czyni naszą codzienność bardziej interesującą; pomaga nam lepiej pracować, dodając nam zapału. Także dzięki humorowi jesteśmy radośni, szczęśliwi, jest nam dobrze razem; dzięki niemu możemy nawiązywać przyjemne relacje w dobrej atmosferze.

Twierdzimy też, że humor nie powinien być złośliwy czy obraźliwy. Nie powinien zawierać kpiny ani sprawiać przykrości. Nigdy nie powinien godzić w różnice, które istnieją między ludźmi. Nie będziemy już żartować z czyjejś rasy, religii czy wyglądu. Nie będziemy już żartować z chorób, niepełnosprawności fizycznej lub psychicznej, ze stylu życia, myśli i poglądów innych ludzi, z ich nieporadności, nierozwagi, ani też z zawodu, który wykonują, ich kultury, płci, biedy i pozycji społecznej.

Uważamy humor za dobrodziejstwo i możliwą broń. Będziemy się starać, by złym spojrzeniem nie doprowadzić nikogo do łez.

*Dzieci z pierwszej klasy Szkoły Grandclément w Vaulx-en-Velin
(Annexe, 1997, s. 242)*

Idee zawarte w tym dokumencie wiążą się nie tylko z tezą leżącą u podstaw niniejszej refleksji, lecz także stanowią przesłanie aktualne szczególnie we współczesnej, wyjątkowo skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej związanej z obecnością Innych i Obcych w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach.

Bibliografia

- Annexe. Charte du petit humoriste (1997). W: H. Lethierry (red.) *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*. Louvain-Bruxelles: De Boeck Université.
- Aimard, P. (1997). La naissance de l'humour ou à la recherche d'un »pre-humour«. W: H. Lethierry (red.). *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître. (Didactique et zygomatique)* (27–36). Louvain-Bruxelles: De Boeck Université.
- Dudzikowa, M. (2005). Z optymizmem o potęgę optymizmu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. R. 40, 2, 40–44.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gilly, M. (1987). *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozłowski, J. (1966). *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lethierry, H., CORHUM (red.) (2001). *Rire en toutes lettres*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- McLaren, P.L. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy, część I (66–79)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- McLaren, P.L. (1992). Antystruktura oporu. W: Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy, cz. 2 (19–44)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mysłakowski, Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowicka, E. (1999). Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych. *Pogranicze. Studia społeczne*. 8, 13–22.
- Okoń, W. (1964). Osobowość nauczyciela. W: F. Korniszewski (red.). *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Simonides, D. (1994). Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu. W: T. Smolińska (red.). *Pogranicze jako problem kultury (19–20)*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.
- Stebbins, R.A. (1980). *The role of humour in teaching*. W: P. Woods (red.). *Teacher strategies (84–97)*. London: Croom Helm.
- Štefanovič, J. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów* (przekł. A. Dzierżanka-Wyszyńska). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1947). *Talent pedagogiczny*. Katowice: Nakładem Józefa Nawrockiego.

Żygulski, K. (1985). *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Żywczoł, A. (2011). *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Przemysław Paweł Grzybowski

Doktor, pedagogika międzykulturowa
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz
e-mail: przemekgrzybowski@poczta.onet.pl

Wydarzenia naukowe

Cultural Events

Profesor Algirdas Gaižutis doktorem honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego – zasłużony dla rozwoju naukowego Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Professor Algirdas Gaižutis becomes Doctor Honoris Causa of the University of Wrocław – imperative for scientific development of the Faculty of Historical and Pedagogical Sciences

Tytuł doktora honoris causa jest najwyższą akademicką godnością honorową. Warunki jego nadania określają statuty poszczególnych uczelni akademickich. Zgodnie ze Statutem Uniwersytetu Wrocławskiego „tytuł doktora honoris causa można nadać uczonemu o wybitnych osiągnięciach naukowych, osobie będącej powszechnie uznanym autorytetem w danej dziedzinie, a przy tym niekwestionowanym etosie. Kandydat do tytułu doktora honoris causa powinien również mieć zasługi dla Uniwersytetu. Tytuł doktora honoris causa można także nadać twórcom w zakresie literatury i sztuki, wybitnym politykom o niekwestionowanym etosie i międzynarodowym uznaniu lub o znaczących zasługach dla Polski”¹. Ten zaszczytny tytuł w dniu 29 czerwca 2016 roku otrzymał **prof. dr hab. Algirdas Gaižutis** z Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego na wniosek Rady Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych.

Dorobek naukowy Profesora Algirdasa Gaižutisa oraz znaczące zasługi w zakresie współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim zaowocowały bowiem ważnymi osiągnięciami naukowymi i edukacyjnymi Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych w dyscyplinie pedagogika, historia oraz etnologia i antropologia kulturowa. Powyższe

1 Uchwała Nr 32/2012 Senatu Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 25 kwietnia 2012 r. – Statut Uniwersytetu Wrocławskiego – <www.bip.uni.wroc.pl/188/statut-universytetu-wroclawskiego.html, §135>, data dostępu: 6.07.2016 r.



Fot. 1. Uroczystość nadania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego prof. dr. hab. Algirdasowi Gaižutisowi. Promocji dokonuje dr hab. prof. UW r. Alicja Szerłağ.

zgodnie potwierdzili recenzenci: prof. dr hab. Michał Śliwa z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz prof. dr hab. Jan Widacki z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego.

Biografia doktora honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego prof. dr. hab. Algirdasa Gaižutisa, jak podkreśliła w czasie uroczystości dziekan Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych prof. dr hab. Elżbieta Kościak, dowodzi zaangażowanej aktywności naukowej, której efektem są znaczące osiągnięcia naukowe.

Profesor Algirdas Gaižutis urodził się 17 października 1941 roku w miasteczku Subačius, w rejonie poniewieskim. Szkołę średnią ukończył w Utena. W latach 1959–1961 studiował język litewski i literaturę na Wydziale Historii i Literatury Uniwersytetu Wileńskiego. W latach 1961–1966 studiował filozofię i estetykę na Wydziale Filozoficznym Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego im. M. Łomonosowa, tam też w latach 1966–1970 odbywał studia doktoranckie. W 1972 roku na Wydziale Filozoficznym Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego im. Łomonosowa obronił rozprawę pt. *Meninių vertybių prigimtis (Natura wartości artystycznych)*, uzyskując stopień kandydata w dziedzinie nauk filozoficznych. Na tym samym wydziale w 1985 roku obronił dysertację pt. *Dvasinis kūrybinis menininko potencialas (Duchowy i twórczy potencjał artysty)* i uzyskał stopień doktora (po nostryfikacji – stopień doktora habilitowanego). W 1976 roku nadano Algirdasowi Gaižutisowi tytuł docenta, a w 1987 roku tytuł profesora w zakresie estetyki.



Fot. 2. Prof. dr hab. dr h.c. Algirdas Gaižutis

W latach 1970–1985 był zatrudniony w Wileńskim Instytucie Inżynierów Budowlanych (obecnie Wileński Uniwersytet im. Giedymina). W latach 1985–1987 pełnił funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Historii Litewskiej Akademii Nauk, jednocześnie wykonywał obowiązki kierownika Katedry Estetyki i Historii Sztuki. W latach 1987–1989 był zastępcą dyrektora Instytutu Filozofii, Socjologii i Prawa, w latach 1989–1992 był dyrektorem Instytutu Kultury i Sztuki, a także kierownikiem Działu Estetyki. W latach 1990–2001 pełnił obowiązki przewodniczącego Działu Nauk Humanistycznych i Społecznych Litewskiej Akademii Nauk. W latach 1993–1994 był doradcą prezydenta Republiki Litewskiej Algirdasa Brazauskasa do spraw oświaty, kultury, nauki i religii. Od 1998 roku jest członkiem rzeczywistym Litewskiej Akademii Nauk. W latach 1999–2003 był członkiem Kolegium Rady Naukowej Litwy, przewodniczącym Komisji Ekspertów w Zakresie Nauk Humanistycznych. W 2004 roku był doradcą do spraw oświaty narodowej, wychowania i polityki naukowej pełniącego obowiązki prezydenta Republiki Litewskiej Arturasa Paulauskasa. Od 2003 roku jest rektorem Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego.

Profesor Algirdas Gaižutis jest autorem 11 monografii (m.in. *Kūrybinė menininko galia* (Twórcza moc artysty, 1989), *Kultūros vertybės ir erzai* (Wartości kultury i erzace, 1993), *Meno sociologija* (Socjologia sztuki, 1998), *Menų giminystė* (Pokrewieństwo sztuk, 1998), *Žvilgnis: straipsnių rinkinys* (Spojrzenie: zbiór artykułów, 2001), *Estetika: tarp tobulumo ir mirties* (Estetyka: między doskonałością a śmiercią, 2004), *Daugiaveidis elitas* (Elita o wielu twarzach, 2008) oraz 242 artykułów naukowych. Był promotorem i recenzentem 168 rozpraw doktorskich i habilitacyjnych z zakresu filozofii, historii sztuki, kulturoznawstwa oraz edukacji, przewodniczącym i członkiem komisji doktorskich i habilitacyjnych, a także członkiem wielu komisji państwowych.

Od 1994 roku jest redaktorem naczelnym czasopism „Menotyra” i „Senovės baltų kultūra”, a od 1995 roku również czasopisma „Lietuvos kultūros tyrinėjimai”, członkiem kolegium redakcji czasopism naukowych i artystycznych „Soter”, „Problemos”,

„Dailė”, „Sociologija”, „Humanistica”, „Lietuvos mokslas”, „Mokslas Ir gyvenimas”, „Tiltas”, „Santara”, „Kūrybos erdvės”, redaktorem naczelnym i członkiem kolegium redakcyjnego czasopism międzynarodowych i wydań periodycznych: „Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft” (z G.-B. von Carlsburg, A. Liimets), „Annales Universitatis Pedagogical Cracoviensis”, „European Pedagogical Studies”.

Profesor Algirdas Gaižutis jest także członkiem wielu organizacji i stowarzyszeń naukowych: od 2003 roku – członek Litewskiego Związku Artystów Fotografików, od 1996 roku – prezydent Litewskiego Stowarzyszenia „Žinija”, w latach 2001–2003 – wiceprezydent Litewskiej Akademii Nauk, w latach 2002–2005 – prezydent Litewskiego Forum Przyszłości Unii Europejskiej, w latach 2002–2013 – członek Rady Oświaty Litwy, w 2003 roku – członek Komisji ds. Tradycji Lituanistycznej i Zachowania Dziedzictwa przy Sejmie Republiki Litewskiej, w latach 2003–2006 – członek Państwowej Komisji Tysiąclecia Litwy, w 2009 roku – członek Narodowej Rady Prewencji Szkodliwych Nawyków, od 2009 roku – członek rzeczywisty Litewskiej Akademii Nauk, od 2010 roku – członek Zarządu Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Pedagogicznych, od 2012 roku przewodniczący Rady Wydziału Oświaty Samorządu Miasta Wilna, ponadto członek rzeczywisty Litewskiej Akademii Olimpijskiej oraz Honorowy Obywatel Ziemi Uciańskiej.

Za wybitne osiągnięcia naukowe Profesor Algirdas Gaižutis został uhonorowany tytułem doktora honoris causa Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Maksima Tanka, Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Michaiła Dragomanowa, Grodzieńskiego Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały, Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Ormiańskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Chacztura Obowiana, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Heidelbergu. Jest także laureatem wielu nagród i odznaczeń. W 2001 roku został nagrodzony Premią Naukową Litwy za monografię: *Kūrybinė menininko galia (Twórcza moc artysty, 1989)*, *Kultūros vertybės Ir erzacai (Wartości kultury i erzace, 1993)*, *Meno sociologija (Socjologia sztuki, 1998)*, *Menų giminystė (Pokrewieństwo sztuk, 1998)*. W 2003 roku Zgromadzenie Bałtyckie przyznało Profesorowi Algirdasowi Gaižutisowi nagrodę za książkę *Žvilgnis: straipsnių rinkinys (Spojrzenie: zbiór artykułów, 2001)* oraz medal „Za wybitne osiągnięcia naukowe”. W 2004 roku został odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu „Za Zasługi dla Litwy”, medalem Sejmu Republiki Litewskiej, medalem Litewskiego Komitetu Olimpijskiego „Olimpinė žvaigždė” („Gwiazda olimpijska”). W 2005 roku uzyskał tytuł artysty – twórcy nadany przez Ministerstwo Kultury Republiki Litewskiej. W 2007 roku został nagrodzony Złotym Medalem Uniwersytetu Wrocławskiego, w 2009 roku – Krzyżem Komandorskim Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej, w 2012 roku – Medalem Zygmunta Augusta. Natomiast w 2012 roku Międzynarodowe Stowarzyszenie Pedagogiki Humanistycznej przyznało Profesorowi Algirdasowi Gaižutisowi tytuł Rycerza oraz złotą odznakę „Širdis ir Gulbė” („Serce i Łabędź”), a Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Pedagogicznych – medal „Za szczególne zasługi położone dla rozwoju uniwersytetów”.

Profesor Algirdas Gaižutis posiada również znaczące zasługi dla Uniwersytetu Wrocławskiego, w szczególności dla Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych, w zakresie współpracy, która zaowocowała ważnymi osiągnięciami naukowymi

i edukacyjnymi w dyscyplinach pedagogika, historia i etnologia. Dzięki tej współpracy w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego zrealizowano wiele znaczących projektów badawczych lokujących się w historii oświaty i wychowania (*Tajna oświata polska w guberniach zachodniej Rosji 1864–1915*; *Polskie szkolnictwo i oświata na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej*; *Szkolnictwo i oświata mniejszości narodowych w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego 1918–1939*; *Szkolnictwo polskie w Wileńskim Okręgu Naukowym 1803–1832*; *Budownictwo szkół powszechnych i średnich na terenie Kuratorium Szkolnego Wileńskiego*; *Szkolnictwo dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego 1918–1939*; *Działalność oświatowa, społeczna i opiekuńcza Wileńskiego Zrzeszenia Wojewódzkiego Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet 1929–1939*) oraz w pedagogice wielokulturowej i międzykulturowej (*Wileńszczyzna małą ojczyzną*; *Aksjologia pogranicza kultur na Wileńszczyźnie*; *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*; *Konflikt i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*; *Narodowy dualizm w codzienności polskich rodzin na Wileńszczyźnie*; *Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci*; *Aksjologiczne przesłanki wychowania w rodzinach zróżnicowanych narodowo na Wileńszczyźnie*; *Tożsamość pogranicza w polskich rodzinach zamieszkujących na Wileńszczyźnie*; *Międzykulturowe orientacje młodego pokolenia Polaków i Litwinów*; *Wielokulturowość – międzykulturowość: przestrzenie konfliktu i dialogu*; *System edukacji w Republice Litewskiej*). Powyższa problematyka znajduje odzwierciedlenie w licznych publikacjach naukowych, wydawanych również we współpracy z badaczami z Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, była także prezentowana na dziewięciu międzynarodowych konferencjach naukowych zorganizowanych wspólnie z tymże Uniwersytetem. Efektem współpracy naukowej i możliwości realizacji badań naukowych na Litwie jest awans naukowy pracowników Instytutu Pedagogiki – nadanie jednego tytułu profesora, dwa stopnie doktora habilitowanego oraz dwa stopnie doktora nauk humanistycznych.

Dzięki współpracy naukowej Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego z Litewskim Uniwersytetem Edukologicznym możliwe jest prowadzenie systematycznych kwerend i badań naukowych z zakresu historii Wilna, historii Litwy oraz historii ZSRR. Ich wyniki zostały zaprezentowane w licznych publikacjach naukowych (np.: *Polacy w Litewskiej SRR 1944–1989*, 2001; *Masowe deportacje ludności w Związku Radzieckim*, 2003; *Wileńscy „Włóczędzy”*, 2012; *My nie bracia, my sąsiedzi. Polska perspektywa stosunków polsko-litewskich*, 2013; *Wrocław na litewskie milenium*, 2010) oraz na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych. Efektem współpracy naukowej jest również rozwój naukowy pracowników Instytutu Historycznego w postaci awansu naukowego.

Współpraca z Litewskim Uniwersytetem Edukologicznym przyniosła także wymierne efekty naukowe w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej. Dzięki niej zrealizowano wiele projektów badawczych, np.: *Kultura i tradycje wileńskie*; *Folklor wileński*; *Język na terenie pogranicza kulturowego*; *Polacy na Wileńszczyźnie*; *Tożsamość w warunkach pogranicza kulturowego czy Dialog międzykulturowy*. Wyniki badań zaprezentowano na międzynarodowych konferencjach i w publikacjach naukowych.

Współpraca z Litewskim Uniwersytetem Edukologicznym ma też swój edukacyjny wymiar. Studenci kierunków pedagogika, historia oraz etnologia i antropologia

kulturowa uczestniczą bowiem systematycznie w wymianie międzyuczelnianej – realizują badania naukowe, prowadzą kwerendy, odbywają praktyki kierunkowe oraz uczestniczą w zajęciach dydaktycznych. Ponadto studenci kierunku pedagogika organizują warsztaty etnopedagogiczne, a także sprawują opiekę nad Przedszkolem Šyp-sena, w którym odbywają praktyki pedagogiczne. Studenci kierunku historia w 2000 roku powołali Studenckie Koło Przyjaciół Polonii. Natomiast studenci kierunku etnologia i antropologia kulturowa w zespołach polsko-litewskich realizują projekty badawcze na terenie Wileńszczyzny, z których raporty są włączane do zasobów Muzeum w Niemęczynie. Na każdym ze wskazanych kierunków studiów powstały prace licencjackie i magisterskie będące efektem aktywności badawczej studentów na Litwie. Ważnym elementem współpracy w wymiarze edukacyjnym są wykłady monograficzne dla studentów wspomnianych kierunków oraz dla studentów Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego.

Możliwość współpracy naukowej i edukacyjnej Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych z Litewskim Uniwersytetem Edukologicznym dzięki zaangażowaniu Profesora Algirdasa Gaižutisa znacząco wpływa na osiągnięcia naukowe i edukacyjne Instytutu Pedagogiki, Instytutu Historycznego oraz Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej we wskazanych powyżej zakresach.

Alicja Szerłał

Profesor, edukacja międzykulturowa
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław
e-mail: alicja.szerlag@uwr.edu.pl

KAMILA GANDECKA | Uniwersytet Wrocławski

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej VII Polsko-Ukraińskie Dni Historyczno-Pedagogiczne pt. *Kultura w edukacji*, Zakopane, 5–6 maja 2016 roku

Report from the 7th International Scientific Conference from the Series of Polish-Ukrainian Historical-Pedagogical Days: *Culture in Education*, Zakopane, 5–6 of May 2016

W dniach 5 i 6 maja 2016 r. w Zakopanem odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Polsko-Ukraińskie Dni Historyczno-Pedagogiczne. Po raz siódmy przedstawiciele polskich i ukraińskich ośrodków naukowych zaprezentowali wyniki swoich badań. W tym roku naukowym dyskursem objęto różnorodne aspekty dotyczące kultury i jej powiązań z edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy teorii i praktyki pedagogicznej.

Konferencja została zorganizowana przez Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Komitet Naukowy konferencji tworzyły prof. zw. dr hab. Stefania Walasek oraz dr Anna Haratyk. Nad przebiegiem konferencji czuwał również Komitet Organizacyjny, do którego należeli: prof. UW dr hab. Barbara Jędrzychowska, dr Kamila Gandecka – sekretarz konferencji, dr Ewa Jurczyk-Romanowska oraz dr Mirosław Piwowarczyk. Patronat honorowy nad tym przedsięwzięciem naukowym objęły: Muzeum Tatrzańskie im. dra Tytusa Chałubińskiego w Zakopanem oraz Stowarzyszenie „Regionalizm i Sztuka”, które w ramach konferencji zorganizowało wystawę rękodzieła ludowego. Zaprezentowane zostały m.in.: prace wykonane haftem krzyżykowym autorstwa Wandy Haraty, gobeliny i kilimy wykonane przez Barbarę Obrochtę, a także rękodzieło kowalskie z pracowni Wojciecha Gąsienicy-Walczaka „Sobusia”.

W debacie naukowej, dotyczącej przenikania się kultury i edukacji w kontekście historycznym i współczesnym, wzięło udział 34 badaczy reprezentujących osiem polskich ośrodków naukowych (Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Jana Kochanowskiego



Fot. 1. Prace wykonane haftem krzyżykowym; autor: Wanda Haratyk



Fot. 2. Prace wykonane ręcznie w pracowni kowalskiej; autor: Wojciech Gąsienica-Walczak „Sobuś”

w Kielcach, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Instytut im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu) oraz cztery uczelnie wyższe z Ukrainy (Chmielnicka Humanistyczno-Pedagogiczna Akademia, Czerniowiecki Narodowy Uniwersytet im. Jurija Fedkowycza, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Ivana Franki, Przykarpacki Narodowy Uniwersytet w Ivano-Frankivsku). Cennym dopełnieniem prowadzonej dyskusji było również ukazanie perspektywy praktyki edukacyjnej, którą omówili m.in. przedstawiciele Szkoły Podstawowej nr 82 we Wrocławiu oraz Bukowiańskiego Centrum Kultury „Dom Ludowy”.



Fot. 3. Uczestnicy VII Polsko-Ukraińskich Dni Historyczno-Pedagogicznych pt.: *Kultura w edukacji*, Zakopane, 5.06.2016 r.

Obszary przenikania się kultury i edukacji w życiu człowieka omówiono m.in. na podstawie analizy procesów kulturowych, które wywierały wpływ na krystalizowanie się teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni wieków, a także poprzez ukazanie roli i znaczenia kultury w wychowaniu i kształtowaniu postaw społecznych, narodowych i ogólnoludzkich Polaków i Ukraińców żyjących dawniej i w czasach współczesnych. Zaprezentowane przez prelegentów referaty dowodzą, iż wychowanie do kultury oraz przez kulturę, z uwzględnieniem jej klasycznych, a także współczesnych form i wartości, pozostaje wciąż aktualnym zadaniem/wyzwaniem dla pedagogiki.

Podsumowując, zarówno organizatorzy, jak i uczestnicy uznali konferencję za wydarzenie niezwykle cenne i inspirujące, pobudzające do różnorodnych refleksji

i przemyśleń na temat wielu aspektów wzajemnego wpływu kultury i edukacji. Zwrócono uwagę na istotność dyskusji naukowych, w ramach których udało się uściślić wiele zagadnień merytorycznych, wskazano kwestie pozostające do rozstrzygnięcia, wymagające dalszych badań i wyjaśnień.

Kamila Gandecka

Doktor, nauki społeczne
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław
e-mail: kamila.gandecka@uwr.edu.pl

Indeks cytowań¹

Citation Index²

A

Abdallah-Pretceille, Martine 36, 37, 38

Aimard, Paule 133, 140

Arendt, Hannah 56, 62

Armour, Rollin 93, 98, 99

B

Babić, Mile 99

Babiński, Grzegorz 79, 87

Bachtin, Michał 55, 63

Bakić-Hayden, Milica 95, 99

Ballantine, Jeanne H. 73, 75

Bardoš, Gordon N. 99

Batelan, Pieter 38

Bauman, Zygmunt 56, 59, 62, 117, 127

Beck, Ulrich 32, 56

Bednarek, Józef 122, 127

Beger, Kai-Uwe 105, 113

Bennett-Hunter, Guy 35, 38

Bębas, Sylwester 122, 127

Bieńkowska, Danuta 52

Bień-Lietz, Małgorzata 109, 113

Bikhazi, Ramzi Jibran 100

Blankinship, Khalid Yahya 24, 30

Blomberg, Rolf 51

Błachnio, Aleksandra 118, 127

Błasińska, Katarzyna 127, 128

Boćwińska-Kiluk, Beata 88

Bojar, Hanna 59, 62

Bońkowski, Robert 99

Borkowski, Jan 122, 128

Boryczko, Marcin 123, 129

Bougarel, Xavier 94, 99

Bourdieu, Pierre 79, 87

Brazauskas, Algirdas 147

Brocki, Marcin 45, 51

Brzezińska, Anna W. 125, 128

Buresi, Pascal 24, 30

C

Carey, James W. 46, 51

Carlsburg, Gerd-Bodo von 148

Carrier, James G. 95, 99

Casimir, Fred L. 45, 46, 51, 85

Castells, Manuel 56

Chagnon, Louis 24, 30

Chavis, David M. 86

Chromiec, Elżbieta 48, 51

Chudzik, Anna 63

Chutnik, Monika 43, 51

Cirković, Sima 92

Clayer, Nathalie 99

Clifford, James 59

Collier, Mary J. 51

Collins, Randall 57

Crapo, Richley H. 42, 45, 52

1 Indeks zawiera zestawienie nazwisk i imion osób, które występują w tekście zasadniczym, w przypisach oraz bibliografii.

2 Index contains names and surnames of people found in the main text, footnotes, and bibliographies.

- Cross-Bystrom, Angela 67, 75
 Cudowska, Agata 126, 128
 Cummins, Jim 112, 113
 Czajka, Anna 59, 62
 Czerniejewska, Izabela 125, 128
 D
 Dahrendorf, Ralf 57, 58, 62
 Dąbrowski, Mieczysław 47, 51
 Dąbrowski, Szymon 14, 18, 115, 118, 120, 121, 128, 130
 Dębowska, Natalia 122, 128
 Dietz, Gunther 39
 Dorđević, Mirko 99
 Drwęski, Bruno 13, 17, 21, 24, 25, 30
 Dudzikowa, Maria 135, 138, 139, 140
 Dul, Robert A. 45, 51
 E
 Elsässer, Jürgen 99
 Esack, Farid 29, 30
 F
 Falschlehner, Gerhard 67, 68, 75
 Ferguson, Adam 56
 Ferincz, Adrienn 67
 Fine, John A.V. 92, 93, 100
 Fischer, Shlomo 99
 Flowers, Betty Sue 99, 100
 Foucault, Michel 96, 100
 G
 Gaižutis, Algirdas 6, 7, 145, 146, 147, 148, 150
 Gasparini, Alberto 104, 105, 114
 Gasser, Urs (Taccep, Ypc) 67, 68, 75
 Geertz, Clifford 48, 51
 Gervers, Michael 100
 Gheerbrant, Alain 47, 51
 Giddens, Anthony 56, 62
 Gilly, Michael 136, 137, 140
 Girdzijauskienė, Sigita 68, 76
 Gleick, James 118, 128
 Glinka, Beata 78, 87
 Golka, Marian 5, 14, 18, 41, 50, 51, 52, 78, 87
 Gorzeń, Michał 123, 128
 Górniewicz, Józef 52, 62
 Gracia Canclini, Néstor 104, 105, 114
 Granel, Gérard 30
 Griffin, Em 46, 48, 51
 Grodź, Stanisław 100
 Grundy-Warr, Carl 114
 Grzybowski, Przemysław P. 6, 15, 18, 131, 133, 140, 141
 Gudjons, Herbert 33, 39
 Gudykunst, William B. 48, 51
 H
 Habrajska, Grażyna 47, 52
 Halicki, Jerzy 62
 Hall, Edward 49, 52
 Hampden-Turner, Charles 52
 Hauziński, Jerzy 95, 100
 Heckmann, Friedrich 103, 104, 105, 106, 114
 Heidegger, Martin 35, 38, 39
 Hejwowski, Krzysztof 44, 52
 Helnarski, Stanisław 57, 62
 von Hentig, Hartmut 32, 33, 39
 Hofstede, Geert 49, 52
 Holt, Maurice 118, 119, 120, 125, 128
 Honore, Carl 116, 120, 128
 Hortovanyi, Lilla 67
 Hryniewicz, Janusz 90, 100
 Hunt, James G. 35, 66, 71, 75
 Huntington, Samuel P. 95, 96, 100
 I
 Imamović, Mustafa 93, 97, 100
 Isański, Jakub 41, 52
 J
 Jakubowska-Branicka, Iwona 62
 Jan Paweł II 98, 100
 Janjić, Dušan 94, 100
 Janowski, Andrzej 136, 140
 Jańczak, Barbara 6, 14, 18, 103, 106, 108, 111
 Jasińska-Kania, Aleksandra 58, 62
 Jasiński, Zenon 2, 88
 Jaworska-Matys, Dorota 123, 129
 Juang, Linda 48, 50, 52
 Juodaitytė, Audronė 71, 75
 K
 Kapciak, Alina 51, 52, 87
 Kavazović, Husein 99
 Kekes, John 99, 100
 Kempny, Marian 87
 Kim, Beaumie 67, 75
 Kim, Young Yun 51
 Komorowski, Zygmunt 58, 62
 Korgen, Kathleen O. 73, 75
 Korporowicz, Leszek 51, 52, 85, 87
 Kossak-Głowczewski, Kazimierz 128, 129
 Kostera, Monika 78, 87
 Kościak, Elżbieta 146
 Kowalski, Mariusz 80, 88
 Kozłowski, Józef 135, 140

- Kożyczkowska, Adela 128, 129
 Krzysztofek, Kazimierz 87
 Kubicki, Roman 52, 87, 88
 Kuczyński, Maciej 94, 100
 Kulin (ban Bośni) 92
 Kurcz, Zbigniew 79, 81, 82, 88
 Kuzborska, Elżbieta 80, 88
 Kwaśniewski, Krzysztof 57, 62
 Kwieciński, Zbigniew 122, 128, 140
 Kyuchukov, Hristo 55, 62
- L
- Last Stone, Suzanne 99
 Lebeševa, Maria (Лебешева, Мария) 67, 68, 71, 75
 Leleszówna, Helena
 Lethierry, Hugues 134, 135, 140
 Lewis, Bernard 93, 100
 Lewowicki, Tadeusz 55, 62, 88, 122, 123, 126, 128
 Liimets, Airi 148
 Lockwood, Douglas 46, 52
 Lovrenović, Ivan 97, 100
 Lumpjewa, Taisiya (Лумпиева, Таисия) 67, 68
- Ł
- Łodziński, Sławomir 87
 Łukaszewicz, Ryszard 122, 128
- M
- Machaczek, Gabriela 124, 128
 Maciejewski, Witold 45, 52
 MacLuhan, Marshall 128
 Mahmutćehajić, Rusmir 99
 Majchrzak, Natalia 122, 128, 129
 Malcolm, Noel 92, 100
 Malendowski, Włodzimierz 101
 Malinowski, Bronisław 59, 61
 Marek, Helena 122, 128, 129
 Marginson, Simon 39
 Marsh, David 114
 Martišauskienė, Dalia 71, 75
 Matsumoto, David 48, 50, 52
 Matuszczyk, Paweł 123, 128
 McCrea, Ronan 39
 McCrindle, Mark 67, 75
 McLaren, Peter L. 137, 138, 140
 McLuhan, Marshall 55, 117, 128
 McMillan, David W. 86
 Meier, Viktor 92, 100
 Mendel, Maria 123, 129
- Messori, Vittorio 100
 Mezzadra, Sandro 105, 114
 Miksza, Małgorzata 121, 129
 Miluska, Jolanta 59, 62
 Miočinović, Mirjana 97, 100
 Misiejuk, Dorota 2, 84, 88, 128, 129, 130
 Morony, Michael G. 100
 Mowat, Farley 46, 52
 Mrozek-Dumanowska, Anna 99, 100
 Mucha, Janusz 62
 Muszyńska, Jolanta 62, 79, 81, 83, 85, 86, 88
 Mysłakowski, Zygmunt 136, 140
- N
- Nalborczyk, Agata 97, 100
 Nauckūnaitė, Zita 68, 76
 Neilson, Brett 105, 114
 Nikitorowicz, Jerzy 2, 5, 14, 18, 53, 55, 57, 61, 62, 88, 91, 100, 122, 126, 128, 129, 130
 Ninčević, Marino 36, 39
 Nowicka, Ewa 57, 62, 132, 140
 Nowicki, Jan 62
- O
- Ogrodzka-Mazur, Ewa 55, 62
 Okoń, Wincenty 135, 140
 Olearczyk, Teresa 121, 129
 Omanić, Ajnija 93, 101
 Osborn, Richard N. 66, 71, 75
- P
- Palaiologou, Nektaria 39
 Palfri, John (Палфри, Джон) 67, 68, 75
 Parzymies, Anna 100
 Pasikowski, Sławomir 127, 128
 Paulauskas, Arturas 68, 76
 Pečiuliauskienė, Palmira 147
 Perera, Suvendrini 103, 104, 105, 114
 Perotti, Antonio 37, 39
 Petrini, Carlo 117, 118, 129
 Piekarski, Grzegorz 127, 128
 Pilarska, Justyna 2, 6, 14, 18, 88, 89, 98, 100
 Piotrowski, Paweł 56, 62
 Platon 56, 118
 Plis, Jerzy 122, 127
 Popper, Karl 56
 Prensky, Marc 67, 68, 75
 Price, William F. 42, 45, 52
 Prokopiuk, Jerzy 121, 129
- R
- Radoń, Sławomir 123, 129
 Rajaram, Prem Kumar 145

- Ratkowska-Pasikowska, Justyna 127, 128
 Ratzinger, Joseph 39
 Reksć, Magdalena 98, 100
 Roberts, Keith A. 73, 75
 Rogożkin, Aleksander 50
 Ronjat, Jules 114
 Rouu, David-Pierre 22, 30
 Rowid, Henryk 135
 Rybińska, Aleksandra 60, 62
- S**
 Sadowski, Andrzej 59, 62, 87, 128, 129, 130
 Said, Edward W. 95, 96, 100
 Sakowicz, Eugeniusz 98, 100
 Sandomirsky, Mark (Сандомирский, Марк) 67, 68, 71, 72, 75
 Sawir, Erlenawati 39
 Schemerhorn, John R. 66, 71, 75
 Schneck, Ottmar 71, 75
 Scholz, Christian 70, 75
 Schweitzer, Albert 54, 60, 63
 Serdarević, Mevlida 93, 101
 Sharashenidze, Nino 68, 75
 Shoup, Paul 94, 100
 Siennicka, Halina 101
 Simonides, Dorota 132, 140
 Smolińska, Teresa 140
 Sokolović, Džemal 2, 91, 101
 Soldatova, Galina (Солдато́ва, Галина) 67, 68, 71, 75
 Sorokin, Pitirim A. 60, 63
 Stankowicz, Aleksandra 95, 101
 Starik, Natasza 122, 128
 Stebbins, Robert A. 136, 140
 Steers, Richard M. 71, 72, 73, 74, 75
 Stephan, Cookie W. 57, 63
 Stephan, Walter G. 57, 63
 Stewart, John 51
 Szabó, Roland Z. 67
 Szerląg, Alicja 2, 3, 6, 14, 15, 18, 19, 45, 52, 77, 82, 83, 84, 86, 88, 125, 129, 145, 146
 Szopski, Marek 45, 52
 Szuman, Stefan 135, 136, 140
 Szymański, Władysław 118, 129
- Ś**
 Šarčević, Ante 97, 101
 Šimelionienė, Aida 68, 76
 Šliarņikov, Vladimir (Шляпников, Владимир) 67, 68, 71, 75
- Štefanovič, Jozef 135, 140
 Ślechcińska, Edyta 122, 129
 Śliwa, Michał 146
 Śliwerski, Bogusław 124, 128, 129
 Świerczyńska-Kaczor, Urszula 123, 129
- T**
 Targamadzė, Vilija 2, 6, 14, 65, 66, 68, 75, 76
 Taródy, David F. 67
 Theiss, Wiesław 83, 88
 Tischner, Józef 54, 124, 126, 129
 Todorova, Maria 95, 96, 100
 Tomei, Verónica 114
 Tosel, André 29, 30
 Trompenaars, Alfons 49, 52
 Tufekčić, Adnan 2, 5, 13, 17, 31, 32, 33, 39
 Tvrtka, Stefan 91
 Tyszka, Andrzej 51, 52
- U**
 Urbanek, Arkadiusz 2, 88
 Useem, John 46, 52
 Useem, Ruth H. 46
- V**
 Van Hof, Carla 38
 Vandavelde, Pol 39
 Velikonja, Mitja 101
 Vogel, Thomas 109, 113
 Volkov, Aleksandr (Волков, Александр) 67, 68, 75
 Vu Van, Marcin 123, 128
 Vukčić, Stefan 92
- W**
 Wacquand, Loic L. 79, 87
 Wajszczyk, Katarzyna 123, 129
 Walachowska, Marta 122, 128
 Walasek, Stefania 88, 151
 Wasiukiewicz, Jadwiga 121, 129
 Weiss, Szewach 60, 63
 Welsch, Wolfgang 47, 52, 78, 87, 88
 Wielecki, Krzysztof 43, 52
 Widacki, Jan 146
 Wiśniewski, Daniel 123, 130
 Witkowski, Lech 55, 63, 122, 130
 Wojakowski, Dariusz 59, 60, 62, 63
 Wojciechowski, Sebastian 91, 101
 Wolfinger, Emily 67, 75
 Woods, Peter 140
 Wright Mills, Charles 57
 Wróbel, Piotr 90, 101

Z

Zaleska, Jadwiga 135

Zdanowski, Jerzy 100

Zduniak, Andrzej 122, 128, 129

Zenon z Kition 118

Zieliński, Michał 130

Zotova, Ekaterina (Зотова, Екатерина) 67,
68, 71, 75

Ż

Żygulski, Kazimierz 133, 134, 141

Żywczok, Alicja 135, 141

Žižek, Slavoj 35, 39

Regulamin wydawniczy czasopisma naukowego „Multicultural Studies”

§ 1. Publikowanie tekstów

1. Publikowanie tekstów w czasopiśmie „Multicultural Studies” jest bezpłatne.
2. Redakcja czasopisma nie zwraca materiałów niezamówionych Autorom.
3. Autor jest zobowiązany do przesłania tekstu zgodnego z wymogami określonymi w załączniku „Informacja dla Autorów”. W przypadku niespełnienia wymogów formalnych Redakcja zastrzega sobie prawo do odesłania tekstu Autorowi celem dokonania poprawek lub redaktor sam wprowadzi niezbędne korekty.

§ 2. Prawa autorskie i ochrona danych osobowych

1. Prawa autorskie majątkowe do opublikowanych utworów ma Wydawca (do utworu zbiorowego) oraz Autorzy (do poszczególnych części utworu zbiorowego mających samodzielne znaczenie).
2. W czasopiśmie pt. „Multicultural Studies” mogą być publikowane tylko utwory oryginalne oraz wcześniej nierozpowszechniane.
3. Uniwersytet Wrocławski nie ogranicza możliwości dalszego rozpowszechniania przez Autora jego utworu, pod warunkiem wskazania „Multicultural Studies” jako pierwotnego miejsca publikacji.
4. Podpisanie umowy Autora z Wydawcą jest równoznaczne z nieodpłatnym przekazaniem Wydawcy majątkowych praw autorskich, dając prawo do dysponowania utworem bez ograniczeń, zezwalając na:
 - a) wyłączone i nieograniczone w czasie prawo utrwalenia i zwielokrotnienia, rozpowszechniania utworu lub jego fragmentów w każdej formie, niezależnie od liczby egzemplarzy, także w formie elektronicznej;
 - b) wyłączone i nieograniczone w czasie prawo wydania utworu w każdej formie i w nieograniczonej liczbie egzemplarzy oraz do wznawiania wydań utworu;
 - c) wprowadzenie utworu do obrotu, w tym pierwszego wprowadzenia do obrotu,
 - d) wprowadzenie utworu do pamięci urządzeń elektronicznych, w tym komputerów, laptopów i innych urządzeń;

- e) prawo do wykorzystania utworu w całości i we fragmentach dowolnie wybranych przez Wydawcę w wersji papierowej, na nośnikach elektronicznych lub sieciach teleinformatycznych, w tym na stronach w Internecie, a w szczególności na stronach Wydawcy;
 - f) prawo do podawania do publicznej informacji wszelkich danych o utworze, w tym reklama i promocja utworu w każdej formie, w tym na targach książki oraz poprzez profesjonalne podmioty na zlecenie Wydawcy;
 - g) opracowanie utworu w całości lub we fragmentach, w szczególności sporządzenie różnych wersji językowych, przeróbka, adaptacja wraz z prawem do rozporządzania i korzystania z opracowania;
 - h) najem, licencję, dzierżawę wyżej wskazanych praw;
 - i) wykorzystanie w innych utworach multimedialnych i publikacjach zbiorowych.
5. Autor zezwala na udzielenie przez Wydawcę dalszego zezwolenia na korzystanie z utworu (sublicencja) przez podmioty zaangażowane w proces publikacji i popularyzacji utworu.
 6. Autor wyraża zgodę na upublicznienie swoich danych osobowych (imienia i nazwiska, afiliacji, adresu e-mail) koniecznych do procesu publikacji utworu i jego rozpowszechniania.

§ 3. Zapobieganie zjawiskom „ghostwritingu” i „guest authorship”

1. Zgodnie z wytycznymi MNiSW Redakcja czasopisma zapobiega zjawiskom „ghostwritingu” i „guest authorship”.
2. „Ghostwriting” oznacza sytuację, w której Autor wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, jednak nie został ujawniony jako jeden z autorów, jak również w tekście nie odniesiono się do jego roli. „Guest authorship” oznacza sytuację, w której udział Autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca w procesie powstawania utworu, a mimo to jest Autorem lub współautorem publikacji. Oba zjawiska są przejawem nierzetelności naukowej.
3. Redakcja czasopisma „Multicultural Studies” wymaga w umowie wydawniczej określenia procentowego wkładu Autora/Autorów w powstanie utworu z podaniem ich afiliacji. Odpowiedzialność za te informacje ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
4. Redakcja czasopisma „Multicultural Studies” będzie gromadziła informacje o ujawnionej nierzetelności naukowej Autorów, w celu ewentualnego przekazania ich organom zatrudniającym Autorów.
5. W przypadku gdy badania naukowe, których wyniki wykorzystano w publikowanym utworze, były finansowane przez instytucję inną niż jednostka naukowa afiliująca Autora, jest on zobowiązany do ujawnienia źródeł finansowania. Nie dotyczy to przypadku finansowania badań ze środków własnych.

§ 4. Procedura wydawnicza utworów w czasopiśmie „Multicultural Studies”

1. Nadesłanie przez Autora utworu do Wydawcy, w wersji pliku cyfrowego i maszynopisu.
2. Ocena nadesłanego utworu pod kątem jego kompletności.
3. Przekazanie utworu do recenzji (dwóch recenzentów, zgodnie z zasadą *double blind review*).

4. Po uzyskaniu pozytywnej recenzji przekazanie utworu do opracowania redakcyjnego, obejmującego weryfikację podanych przez Autora źródeł oraz redakcję językową tekstu.
5. Korekta autorska tekstu w terminie wyznaczonym umową wydawniczą.
6. Podpisanie umowy wydawniczej.
7. Opracowanie redakcyjne danego numeru czasopisma.
8. Druk papierowej wersji referencyjnej czasopisma.

§ 5. Deklaracja o wersji pierwotnej

Redakcja czasopisma „Multicultural Studies” deklaruje, iż wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja papierowa.

Wymogi redakcyjne dla Autorów znajdują się na stronie czasopisma w zakładce **Dla Autorów**: <http://mcs.uni.wroc.pl/pl/mcs/dla-autorow/dokumenty-do-pobrania/>.

Terms of publishing of the scientific journal “Multicultural Studies”

§ 1. Publication of articles

1. Papers are published in the “Multicultural Studies” journal free of charge.
2. Editors do not return the noncommissioned materials to the Authors.
3. Submitted papers must meet criteria enumerated in the “Information for Authors” appendix. If a paper does not meet the formal criteria, the Editors reserve the right to return it to the Author for necessary corrections or input those corrections themselves.

§ 2. Copyright and personal data protection

1. Holders of copyright to the published papers are: Publisher (to the collective works) and Authors (to respective parts of the collective works which have independent significance)
2. Only original papers that have not been previously distributed can be published in the “Multicultural Studies” journal.
3. University of Wrocław does not limit Author’s rights to further distribute his paper, yet “Multicultural Studies” journal has to be indicated as an original source.
4. By signing the contract with the Publisher, the Author transfers copyright to the Publisher free of charge, giving the Publisher unlimited rights to manage the submitted paper which include:
 - a) exclusive and unlimited in time rights to copy and distribute the paper or its fragments in any form (including electronic one) and independently form the number of copies,
 - b) exclusive and unlimited in time rights to publish the paper in any form, in unlimited number of copies, as well as right to republish the paper,
 - c) marketing authorisation, including the first marketing authorisation,
 - d) writing the paper in the memory of electronic devices, including computers, notebooks, and other devices,

- e) rights to use the submitted paper (as a whole and in fragments arbitrarily chosen by the Publisher) in print, on data storage devices, in ICT networks, including websites – the Publisher’s websites in particular,
 - f) rights to make public all the information about the paper, including advertisement and promotion of the paper in any form, including at book fairs and through professional entities contracted by the Publisher,
 - g) rights to edit and modify the paper as a whole and in fragments, particularly rights to translate the paper into different languages, to make alterations and adaptations along with the right to dispose the paper and use it,
 - h) right to lease and licence all the rights enumerated above,
 - i) right to use the paper in other multimedia works and collective works.
5. Author allows the Publisher to give further permissions to use the paper (sublicence) to other entities involved in publication and popularisation of the paper.
 6. Author consents to his personal data (name, surname, affiliation, e-mail address) being made public when necessary for the publication and popularisation of the paper.

§ 3. Preventing “ghostwriting” and “guest authorship”

1. In accordance with the Ministry of Science and Higher Education guidelines, the Editors prevent “ghostwriting” and “guest authorship”.
2. “Ghostwriting” is a situation when an author made significant contributions to the paper, yet he/she was not acknowledged as one of the authors and his/her role was not referred to in the paper. “Guest authorship” is a situation when an author’s contribution to the paper is negligible or non-existent and yet he/she is acknowledged as one of the authors or a sole author of the paper. Both described phenomena are expressions of scientific dishonesty.
3. Editors of the “Multicultural Studies” journal require the exact contribution (specified in percent) of Author/Authors to the paper along with their affiliation to be specified in the contract. Responsibility for the information rests on the Author that submits the paper for publication.
4. Editors of the “Multicultural Studies” journal will gather information about any disclosed scientific dishonesty of the Authors in order to pass it to Authors’ employers, if needed.
5. If the Author presents in the paper results of the research that was financed by institution other than the one he/she is affiliated with, the Author is required to disclose the source of financing. This does not apply if the Author finances the research from his/her own funds.

§ 4. Publishing procedure of the “Multicultural Studies” journal

1. Author submits the paper to the Publisher in two versions: digital file and type-script.
2. Completeness of the submitted paper is evaluated.
3. The paper is submitted for review (two reviewers, in accordance with the rules of double blind review)
4. After receiving positive review, the paper undergoes editing which includes verification of cited sources and text editing.

5. Author is given time (stated in the contract) to make his own corrections.
6. Publishing contract is signed.
7. Whole issue of the journal undergoes editing.
8. Reference (paper) version of the journal is printed.

§ 5. Declaration on the primary version

Editors of the “Multicultural Studies” journal declare that printed version is the primary (reference) version of the journal.

Editorial requirements and guidelines for Authors can be found on the journal’s website, bookmark “For Authors”: <http://mcs.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2016/05/Author-Guidelines.pdf>.

