Tom IV (2/2017)

Multicultural Studies

Multicultural Studies

Redaktor naczelny / **Editor in Chief**
Alicja Szerląg

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 Stępniak, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
» prof. dr hab. dr h.c. Andrzej Szwarc, Collegium Polonicum in Słubice, Poland
» prof. dr hab. Adnan Tufekcić, University of Tuzla, Bosnia and Herzegovin

Kolegium recenzentów na lata 2016–2017 / **Reviewers for the years 2016–2017**
» dr hab. prof. UWr Stefan Bednarek, University of Wroclaw, Poland
» prof. dr hab. Elżbieta Czykwin The Christian Theological Academy in Warsaw, Poland
» prof. dr Vilija Grincevičienė Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius Gediminas Technical Universit, Lithuania
» dr hab. prof. UWr Witold Jakubowski, University of Wroclaw, 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
» dr hab. prof. UwB Mirosław Sobecki, University of Białystok, Białystok, Poland
» dr hab. prof. UŚ. Alina Szczurek-Boruta University of Silesia in Katowice, Poland
» prof. dr hab. Vilija Targamadze, Vilniaus Universitetas, Lithuania

Sekretarze redakcji / **Editorial Assistants**
» dr Kamila Gandecka
» dr Justyna Pilarska
» dr Arkadiusz Urbanek

Multicultural Studies

Tom IV (2/2017)

PRZESTRZENIE ANTAGOBIZOWANIA SIĘ KULTUR we współczesnych kontekstach europejskich

AREAS OF ANTAGONISATION OF CULTURES within the contemporary European contexts

Redakcja naukowa / Scholarly Editing
Kamila Gandecka

Wrocław 2017

Wydawca / Publisher
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym
Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytetu Wrocławskiego

Realizacja wydawnicza / DTP and Print
Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50–011 Wrocław
tel. 71 342 20 56
strona internetowa: www.atut.ig.pl
e-mail: oficyna@atut.ig.pl

Adres redakcji / Editorial Office
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym
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

ISBN 978-83-7977-246-9
ISSN 2451–2877

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

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**

Spis treści

Table of Contents

Kamila Gandecka
Przestrzenie antagonizowania się kultur we współczesnych kontekstach europejskich – tytułem wprowadzenia **9**
Areas of antagonisation of cultures within the contemporary European contexts – introductory remarks **9**

Katarzyna Jędrzejczyk-Kuliniak
Wymiary antagonizowania się kultur. Sekurytyzacja kryzysu migracyjnego **13**
Dimensions of the antagonizing of cultures. Securitization of the migration crisis **13**

Bogusław Olszewski
Bieguny antaganizmów. Europejskie strefy NO-GO **29**
The poles of antagonism. European NO-GO zones **29**

Dorota Misiejuk
Inność w kontekście imigracji – ogląd światopoglądu studentów. Studium interpretacyjne w świetle teorii standardu kulturowego Krzysztofa Brozi **47**
Otherness in the context of immigration: an overview of students' worldview. An interpretation study in the light of the theory of cultural standard by Krzysztof Brozi **47**

Funda Günsoy, Mariusz Turowski
The Antagonism between Secular Elites and Refugees in the context of "Theological-Political Predicament": The Case of Turkey **57**
Antagonizm między świeckimi elitami a uchodźcami w kontekście „Problemu teologiczno-politycznego". Sprawa Turcji **57**

Agnieszka Dragon
Sposoby radzenia sobie z konfliktem. Wykorzystanie potencjału sytuacji konfliktowych drogą ku międzykulturowemu zrozumieniu **71**
The ways of dealing with the conflict. Exploiting the potential of the conflict situations to intercultural understanding **71**

Patrycja Rozbicka
Diaspora. Transnarodowość – formy funkcjonowania *Innego* w społeczeństwie wielokulturowym **89**
Diaspora. Transnationality: forms of the functioning of *the Other* in a multicultural socjety **89**

Ziad Abou Saleh
Procesy integracyjne w Polsce w latach 1994–2016 w ocenie mniejszości arabskiej **105**
Integrational processes in Poland in the years 1994–2016 in the perspective of the Arab minority **105**

Monika Tomaszewska
O niektórych aspektach antagonizowania się kultur w społeczności turystów i mieszkańców. Rozważania na kanwie teorii dezorganizacji i organizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego **117**
On some aspects of the antagonizing of cultures in the community of tourists and locals. Reflections on the theory of disorganisation and social organization by Thomas and Znaniecki **117**

Joanna Lendzion
Małżeństwa kulturowo mieszane wyzwaniem *wieku migracji* **137**
Culturally mixed marriages the challenge of *Age of Migration* **137**

Jurgita Smilgienė, Erika Masiliauskienė
Opportunities of the development of the learning competence of preschool education teachers at workplace as an element of the organizational culture **151**
Możliwości rozwoju kompetencji uczenia się przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w miejscu pracy jako elementu kultury organizacyjnej **151**

Stefanija Ališauskienė, Lina Miltenienė
Inclusive education – the need for systemic changes **167**
Kształcenie integracyjne – konieczność zmian systemowych **167**

Irena Kaffemaniene, Stefanija Alisauskiene
Special teacher competencies in the context of inclusive school **189**
Specjalne kompetencje nauczycieli w kontekście szkoły integracyjnej **189**

Wydarzenia naukowe | Cultural Events

JUSTYNA PILARSKA
Sprawozdanie z XI Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Bezpieczeństwo kulturowe w (nie)zmiennej codzienności **207**
Report from the 11 International Scientific Conference: Cultural security in the (un)changing every-day reality **207**

Indeks cytowań **211**
Citation index **211**

Regulamin wydawniczy czasopisma naukowego „Multicultural Studies" **217**
Terms of publishing of the scientific journal "Multicultural Studies" **221**

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 18.11.2017 r. – **przyjęty:** 24.11.2017 r.

KAMILA GANDECKA | Uniwersytet Wrocławski, Polska

Przestrzenie antagonizowania się kultur we współczesnych kontekstach europejskich – tytułem wprowadzenia

Areas of antagonisation of cultures within the contemporary European contexts – introductory remarks

(...) *to kultura i tożsamość kulturowa, będące w szerokim pojęciu tożsamością cywilizacji, kształtują wzorce spójności, dezintegracji i konfliktu w świecie* (...).

(Huntington, 2003, s. 15)

Konflikt kulturowy może istnieć w świadomości jednostki w całym procesie życiowym, jednak nie musi wytworzyć antagonistycznej ideologii i wrogich nastawień.

(Nikitorowicz, 2015 s. 39)

In varietate concordia, czyli *zjednoczona w różnorodności* to obowiązujące od 4 maja 2000 roku motto Unii Europejskiej, zgodnie z którym, w celu zapewnienia pokoju i dobrobytu oraz ochrony bogactw kultur, tradycji i języków w Europie, konieczne jest wspólne działanie (*Motto UE, Internet 2017*). Tak sformułowana dewiza stanowi podstawę budowania unijnych strategii działania m.in. w obszarze edukacji, polityki społecznej, regionalnej i kulturalnej. Wskazuje również na to, iż to zróżnicowanie kulturowe, a nie kulturowa homogeniczność stanowi cechę współczesnej Europy.

Jak słusznie zauważa Jost Halfmann: „Wielokulturowość była przez pewien czas uważana w Europie za zjawisko egzotyczne, dotyczące typowych państw imigracyjnych, takich jak Kanada, Australia czy USA. Europejskie państwa narodowe były postrzegane

jako kraje jednolite pod względem etnicznym, językowym i kulturowym. (...) Przebudzenie się Europy ze snu o homogeniczności przyspieszył w szczególności znaczny napływ imigrantów z państw muzułmańskich." (*Halfmann 2006, s. 65*). Dodatkowo autor zaznacza, że: „Monokulturowość stanowiła w zasadzie krótki epizod wieku XIX i XX w historii Europy, kiedy to państwa narodowe usiłowały sztucznie kształtować kultury homogeniczne na swoich terytoriach za pomocą edukacji i asymilacji, ale również wyrzucając lub uśmiercając niechciane osoby" (*Halfmann 2006, s. 66*).

Fenomen wielokulturowości wpisuje się w codzienność większości współczesnych europejskich państw, wpływając w dużym stopniu na funkcjonowanie ich społeczeństw. Lokując się na kontinuum konflikt-porozumienie, w określonej przestrzeni społecznej, odmienne kultury podejmują próby ustanowienia właściwego dla siebie ładu społecznego. Na tej płaszczyźnie obserwujemy procesy chroniące kulturę dominującą, marginalizujące kultury mniejszości (etnicznych, narodowych, wyznaniowych), ale także procesy mieszania się kultur i wzajemnego ich przenikania. Zachodzące na tym tle zmiany dotyczą niejednokrotnie komunikacji, praktyki społecznej, a także obejmują konfrontacje z zastanym porządkiem administracyjnym. Zachodzą one zarówno w obrębie określonych grup, jak i również dotyczą sytuacji jednostki i jej kompetencji do funkcjonowania w przestrzeni wielokulturowej (*Nikitorowicz 2014, s. 7*).

Według Jerzego Nikitorowicza: „Kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. Jednak ten proces zawsze dzieje się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. W zależności od warunków, określonego kontekstu, każda grupa narodowościowa, etniczna czy religijno-wyznaniowa poszukuje sposobów zachowania określonych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, korzystania z zasobów gospodarczych, ekonomicznych" (*Nikitorowicz 2015, s. 25*). W konsekwencji taki stan sprzyja antagonizacji kultur. Wyznaczenie i analiza ich wymiarów, a także dostrzeżenie ich konsekwencji wpływa na konieczność przedefiniowania procesów akulturacji, socjalizacji oraz edukacji zachodzących w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach współczesnej Europy.

Warunkiem intensyfikującym powstawanie konfliktów na tle odmienności kulturowej jest bez wątpienia stale rosnąca fala migracji, a w szczególności jej specyficzna forma jaką jest uchodźctwo. Decyzja o opuszczeniu kraju pochodzenia w celu zapewnienia sobie i swoim najbliższym bezpieczeństwa wiąże się dla wielu z przeniesieniem w inny, obcy kulturowo świat. Jest związana z bardzo radykalną decyzją oznaczającą uczestnictwo w procesie desocjalizacji i nowej socjalizacji prowadzącej do znajomości kultury kraju docelowego – norm, wartości, stosunków społecznych, zwyczajów. Towarzyszą jej również wyobrażenia o warunkach materialnych, socjalnych, politycznych i realiach kulturowych, których spodziewa się imigrant w nowym miejscu pobytu (*Polakowska-Kujawa, 2006, s. 126*). W tej sytuacji jednostka odmienna pod względem narodowym, etnicznym czy wyznaniowym staje się „mentalnym tułaczem", który usiłuje znaleźć swoje miejsce (*Szerląg 2007, s. 9*). Tym „miejscem" w zróżnicowanym kulturowo świecie jest między innymi tożsamość, rozumiana jako drogowskazy pozwalające określić i zrozumieć swoje miejsce w rodzinie, grupie familijno-parafialnej, w społeczności lokalnej, państwie, świecie (*Nikitorowicz 2015, s. 29*).

W ostatnich latach wyraźnie zarysował się krytyczny dyskurs wobec wielokulturowości, który przeniósł się między innymi na grunt badań naukowych i do debaty politycznej. Przedmiotem otwartej krytyki stała się polityka wielokulturowości, która oparta na zasadach relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej, rozczarowała, wyczerpała się, jednym słowem nie spełniła oczekiwań współczesności. Jak podkreśla Magdalena Lesińska: „Wiara, że polityka równouprawnienia czy wręcz promowania kultur grup napływowych przyniesie pozytywne efekty integracyjne i przyczyni się do powstania wspólnoty opartej na prawie, poszanowaniu inności i tolerancji została zastąpiona przez poczucie zagrożenia, strach przed imigrantami i ogólne niezadowolenie, podsycane przez media oraz silnie związane z ogólnym kryzysem ekonomicznym" (*Lesińska 2012*). W konsekwencji pojawiła się wyraźnie akcentowana konieczność odejścia od aktywnej polityki integracji imigrantów, szczególnie tych spoza unii, na rzecz rozwiązań wymagających od nich większego podporządkowania się regułom współżycia i kulturze społeczeństwa przyjmującego.

Jak podkreśla J. Nikitorowicz, to bezrefleksyjne posługiwanie się kanonem relatywizmu i politycznej poprawności, które w efekcie prowadzą do wykluczania tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego, z pewnością było reakcją na negatywne zjawiska wcześniejszej dominacji, hegemonii, panowania jednej kultury nad innymi. Nie mniej jednak winniśmy pamiętać, że proces budowania społeczeństw wielokulturowych jest złożony i długotrwały, opiera się na powolnym nabywaniu umiejętności przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach, do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu informacyjnego i negocjacyjnego. Wskazywanie obecnie na upadek idei i zasad mulikulti demonstruje raczej postawę niezrozumienie, że „(...)byliśmy i jesteśmy w trudnym i długotrwałym procesie, w którym występowały i będą występowały niepowodzenia i porażki (*Nikitorowicz 2015, s. 26–27*).

Podsumowując, wielokulturowość nie jest li tylko zjawiskiem społecznym. Powinna być rozpoznawana i analizowana raczej jako zjawisko tożsamościowe, ideologiczne i edukacyjne. Współczesna wielokulturowość wpisane w dynamikę procesu zmian o charakterze społeczno-politycznym, ekonomicznym, kulturowym, komunikacyjnym stawia nam wyzwanie, które polega na ustawicznej redefinicji przynależności i kolejnych identyfikacji, począwszy od rodzinnych do globalnych odniesień (*Nikitorowicz 2015, s. 29*). „Potrzebujemy Obcych nie mniej, niż oni potrzebują nas. Bo tylko konfrontując się z Obcym, możemy tak naprawdę, do końca, bez zniekształceń i złudzeń zobaczyć siebie. Kim jesteśmy. Jacy chcemy być. Na ile obraz naszych wyobrażeń o sobie samych zgadza się z odbiciem w lustrze" (*Goźliński & Wójcik 2015, s. 8*).

Bibliografia

Goźliński P., Wójcik J.B. (2015). Po co ta książka? [w:] (red.) Stasiuk A., Sturis D., Bortnowska H., Krall H., Karpowicz I. i in., *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców.* Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej, s. 7–8.

Holfmann J. (2006). *Tożsamość narodowa i wielokulturowość w Europie,* tłum. K. Górka-Sosnowska, [w:] (red.) J. Polakowska-Kujawa, Współczesna Europa w procesie zmian. Wybrane problemy. Warszawa: Difin, s. 65–74.
Huntington S.P. (2003). *Zderzenie cywilizacji*, przeł. H. Jankowska, Warszawa: Simon & Schuster.
Lesińska M. (2012). *Wielokulturowość w Europie. Quo vadis?*, Biuletyn Migracyjny nr 33, Dodatek specjalny. [źródło: http://www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/33-s-luty-2012/wielokulturowosc-w-europie-quo-vadis; dostęp: 07.11.2017].
Polakowska-Kujawa J. (2006). *Migracje – teoria a realia dotyczące Europy*, [w:] (red.) J. Polakowska-Kujawa, Współczesna Europa w procesie zmian. Wybrane problemy. Warszawa 2006, s. 115–145.
Nikitorowicz, J. (2015). *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście* współczesnych problemów wielokulturowości?, Pogranicza. Studium Socjologiczne, Tom XXV, s. 25–40.
Nikitorowicz J., Muszyńska J., Boćwińska-Kiluk B. (2014), Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki, Wprowadzenie, s. 6–10. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Skrzypczak K. (2010). Jaka tożsamość kulturowa dla dzisiejszej Europy?, Refleksje. Pismo naukowe studentów i doktorantów WNPiD UAM, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, nr 1, s. 203–218.
Szerląg A. (2007). Przedmowa: obywatelskość mentalnego tułacza. [w:] A. Szerląg (red.) Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 9–13.

Kamila Gandecka

doktor, adiunkt, pedagogika społeczna
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50–527 Wrocław
e-mail: kamila.gandecka@uwr.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 13.03.2017 r. – **przyjęty:** 10.09.2017 r.

KATARZYNA JĘDRZEJCZYK-KULINIAK | Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki, Polska

Wymiary antagonizowania się kultur. Sekurytyzacja kryzysu migracyjnego

Dimensions of the antagonizing of cultures. Securitization of the migration crisis

Streszczenie

Obiektywne zjawiska takie jak procesy globalizacji i migracji międzynarodowych kreują nową sytuację, wobec której stanowisko zajmują społeczeństwa i państwa. Rodzi to szereg wyzwań na poziomie funkcjonowania współczesnych, pluralistycznych zbiorowości ludzkich w kontekście kultury. Kultura może być czynnikiem antagonizującym, gdy konfrontuje się z odmiennym systemem kulturowym, jak i jednoczącym zbiorowość wokół wspólnie podzielanych wartości odrębnych od przekonań innej grupy. Wydarzenie rozgrywające się w Europie będące skutkiem masowych migracji z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu (MENA) po arabskiej wiośnie rodzą pytania o percepcję bezpieczeństwa społeczeństw zachodnich. Artykuł ten dotyczy kwestii sekurytyzacji zjawiska migracji, określanej jako kryzys migracyjny a jego celem jest analiza kulturowych aspektów funkcjonowania w jednej przestrzeni społeczno-politycznej grup utożsamiających się z różnymi wartościami, kulturą i religią oraz refleksja nad tego potencjalnymi skutkami. Sekurytyzacja jest, według szkoły kopenhaskiej intersubiektywnym procesem włączania określonych tematów do sfery bezpieczeństwa. Niekontrolowany napływ przybyszów rodzi problemy związane z ich ulokowaniem, wchłonięciem przez społeczeństwo, zabezpieczeniem socjalnym. Obawy te mają swoje racjonalne podstawy, lecz działania pod wpływem ksenofobicznych nastrojów, populistycznych haseł, stereotypów nie rozładowują napięcia, lecz powodują eskalację nastrojów antyimigranckich i konflikt w wymiarze kulturowym. Kontekst heterogeniczności kulturowej traktowany jest jako broń polityczna, wykorzystywany jest przez populistów, którzy w zróżnicowaniu i dynamice kultury upatrują zagrożenie dla tożsamości i bezpieczeństwa społeczeństw europejskich.

Słowa kluczowe: globalizacja, migracje, sekurytyzacja, kultura, islam, konflikt

Abstract

The objective phenomena such as the processes of globalization and international migration create new situation, toward which societies and states need to take a stand. This situation raises a number of challenges one the level of the functioning of modern, pluralistic communities in the context of human culture. Culture can be a factor of antagonism when it is confronted with different cultural system, at the same time culture unifies community around shared values separates from the beliefs of another group. The events taking place in the Europe being an effect of mass migration from the North Africa and the Middle East (MENA) after the Arab Spring raises questions about the perception of the security in Western societies. This paper concerns the issue of securitization of the migration phenomenon, known as a migration crisis. Its aim is to analyze the cultural aspects of the cooperation of the groups identifying with different values, culture and religion and reflection on the potential effects of this. Securitization is, according to the Copenhagen School of inter-subjective process of turning certain subjects do the sphere of security. The uncontrolled influx of newcomers lay down the problems associated with their location, absorption by society, and the social security. These concerns have their rational basics, but acting under the influence of xenophobic, populist slogans, and stereotypes do not discharge voltage, but cause an escalation of anti-immigrant sentiment and the conflict in the cultural dimension. Cultural heterogeneity is treated as a political weapon, it is used by the populists, who have perceive diversified and dynamic culture as a threat to the identity and security of European societies.

Keywords: globalization, migration, securitization, culture, Islam, conflict

Zjawiska takie jak procesy globalizacji i towarzyszące im migracje międzynarodowe kreują nową sytuację zarówno dla społeczeństw, państw oraz regionów świata. Rodzi to szereg wyzwań na poziomie funkcjonowania współczesnych, pluralistycznych zbiorowości ludzkich w kontekście kultury. Kultura może być czynnikiem antagonizującym, gdy konfrontuje się z odmiennym systemem kulturowym, jak i jednoczącym zbiorowość wokół wspólnie podzielanych wartości, kiedy widoczna staje się odrębność od przekonań, zachowań, sposobu życia innej grupy. Przepływ idei, wzorców i modeli relacji międzyludzkich budzi obawy wspólnot, których źródłem są zachowania innych, niekiedy ujmowanych w kategorii „obcych", zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę brak równowagi, asymetrię przepływów kulturowych, która dzięki zintensyfikowanym kontaktom doby globalizacji przybiera na sile. Niewiele jest państw na kontynencie europejskim, które nie doświadczają wielokulturowości. Sytuacja wielokulturowości ma niekiedy charakter wymuszony, różnorodność kulturowa traktowana bywa jako zagrożenie, stąd też zasadnicze jest pytanie, dlaczego sytuacja migracyjna generująca zwiększoną różnorodność w ramach określonej przestrzeni stała się ściśle związana z bezpieczeństwem? Na czym polega specyfika sekurytyzacji migracji? Czy wynika to przemian zachodzących w społeczeństwach zachodnich będących pochodną końca państwa dobrobytu (welfare state), kryzysu ekonomicznego, wzrostu tendencji populistycznych i nacjonalistycznych? Od końca 2014 r. gdy przemieszczania się ludności na kontynent europejski przybrało na sile, w wypowiedziach polityków, publicystów, ale i samych Europejczyków zauważalne były dwie tendencje. Przede wszystkim pojawiło się określenie kryzys uchodźczy,

na określenie sytuacji humanitarnej, druga zaś to tendencja ściśle utożsamiała figurę uchodźcy z zagrożeniem dla funkcjonowania państw Starego Kontynentu.

Należy w tym miejscu wyjaśnić, że europejski kryzys związany z masową migracją, to w istocie kilka nakładających się na siebie kryzysów. Przez pryzmat zmian demograficznych jest to kryzys migracyjny, spowodowany wzmożoną, nie do końca kontrolowaną i legalną ruchliwością do państw Unii Europejskiej. W aspekcie statusu prawnomiędzynarodowego osób próbujących przedostać się przez strefę Schengen jest to kryzys uchodźczy. Zintensyfikowane ruchy w basenie Morza Śródziemnego spowodowały również kryzys polityki azylowej, rozbieżności pomiędzy państwami (zarysowana wyraźnie tzw. koalicja niechętnych, w skład której wchodzą Węgry, Polska, Cechy i Słowacja, a w 2016 roku dołączyła do nich Austria) i głębokie podziały państw unijnych. Jest to także kryzys humanitarny, którego symbolem są nielegalne obozowiska imigrantów, ich warunki bytowe. Należy przy tym mieć na uwadze, opisywane zjawiska dotykają w różnym stopniu państw europejskich, co skutkuje odmiennymi reakcjami na tę sytuację.

Poniższy artykuł składa się z trzech głównych części. Pierwsza przedstawia specyfikę procesów migracji w epoce globalizacji, statystyki dotyczące liczebności współczesnych migrantów na podstawie badań opracowanych przez Pew Research Centre, Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców oraz unijną agencję strzegącą granic Frotnex. Omówiono także charakter procesów migracyjnych oraz przyczyny opuszczania miejsca zamieszkania. Część druga stanowi teoretyczną podbudowę, w której wyjaśniono podejście kopenhaskiej szkoły stosunków międzynarodowych do przemian w definiowaniu pojęcia bezpieczeństwa międzynarodowego po rozpadzie bipolarnego systemu międzynarodowego. Zarys teorii sekurytyzacji służy wyjaśnieniu, dlaczego migracje międzynarodowe zostały przesunięte z kategorii wyzwań, do kategorii zagrożeń. Trzecia część analizuje znaczenie sekurytyzacji migracji w eskalacji napięć i antagonizmów pomiędzy rdzennymi Europejczykami a imigrantami. Ruchy nacjonalistyczne i ugrupowania populistyczne bazując na strachu przed przybyszami, obcymi, którzy reprezentują inną kulturę rosną w siłę na całym kontynencie. W zakończeniu podjęta zostanie próba wskazania istotności wyjścia poza stereotypowe ujmowanie migrantów, głównie wyznawców islamu, gdyż wzajemnie nakręcająca się spirala strachu i niechęci prowadzi do radykalizacji obu stron zaostrzając sytuację konfliktową i stając się samospełniającym się proroctwem o nieuchronności zderzenia cywilizacji.

Globalne migracje

W ostatnich latach miliony ludzi zmieniło swoje miejsce zamieszkania przenosząc się do innych krajów. Niektórzy z nich emigrowali dobrowolnie, poszukując lepszego życia. Inni zostali zmuszeni do opuszczenia domów w wyniku zawirowań politycznych, prześladowań czy konfliktów. Gdyby wszyscy międzynarodowi migranci (osoby mieszkające w kraju, który jest różny od kraju lub terytorium urodzenia), przebywali w jednym państwie, wówczas byłby to piąty co do wielkości kraj na świecie, o populacji liczącej około 224 miliony. Międzynarodowi migranci stanowią około 3,3% wszystkich

mieszkańców globu i wywodzą się państw o średnich lub niskich dochodach w przeliczeniu na jednego mieszkańca. Najwięcej osób opuszczających domy wywodzi się z Indii (15,6, mln), Meksyku (12,3 mln), Rosji (10,6 mln), Chin (9,5 mln) oraz Bangladeszu (7,5 mln). Emigranci są rozproszeni po całej kuli ziemskiej, a czołowe kraje przyjmujące to Stany Zjednoczone (46,6 mln), Niemcy (12,0 mln), Rosja (11,6 mln), Arabia Saudyjska (10,2 mln) i Wielka Brytania (8,5 mln). W kategorii liczb bezwzględnych międzynarodowe przepływy migracyjne uległy zwiększeniu, jednak w mniejszym stopniu stanowi to udział w populacji świata. Bezwzględna liczba migrantów międzynarodowych znacznie wzrosła w ostatnich 50 latach, od około 79 milionów w 1960 roku, do prawie 250 milionów w 2015 roku, co stanowi skok o 200%. Ale jednocześnie liczba ludności na świecie zwiększyła się w analogicznym czasie z 3 do 7,3 mld, co oznacza, że w 1960 roku 2,6% populacji żyła poza krajem urodzenia, obecnie zaś 3,3%. Jednocześnie prawie 97% ludności nie opuściła granic i miejsca swego urodzenia. Wśród regionów świata najszybciej rosnącą populację osób migrujących odnotowano na Bliskim Wschodzie. Dotyczy to międzynarodowych migracji, jak i wewnętrznych przesiedleń. W ciągu dekady liczba ta podwoiła się z 25 do 54 milionów w 2015 roku. Wpływ na to miała niestabilna sytuacja wewnętrzna, przemiany polityczne po arabskiej wiośnie, jak też rozwój organizacji terrorystycznej jaką jest tzw. Państwo Islamskie (*Connor, 2016*). Wśród wszystkich międzynarodowych migrantów uchodźcy stanowią jedynie 8%. Termin uchodźca oznacza osobę (...) która żywi uzasadnioną obawę przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub poglądów politycznych, znajduje się poza terytorium kraju, którego jest obywatelem, i – z powodu tych obaw – nie chce lub nie może do tego kraju powrócić, co odpowiada definicji uchodźcy zawartej w konwencji genewskiej z 28 lipca 1951 roku, która dotyczyła statusu uchodźców oraz dołączonym protokole nowojorskim z 31 stycznia 1967 roku. Osoby opuszczające miejsce stałego pobytu z innych pobudek określane są jako migranci (Konwencja Genewska, 1951). Według Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR) w 2015 roku około 16 milionów osób zostało zmuszonych do opuszczenia swojego miejsca zamieszkania, a obecnie ponad 60 mln osób zostało przymusowo wysiedlonych, a prawie dwie trzecie (63%) wysiedlonej ludności nadal żyje w kraju swojego pochodzenia. Do UE według danych Frontexu przybyło w 2015 roku ponad 1 milion ludzi, a w roku kolejnym wykryto 511 tysięcy nielegalnych przekroczeń granicy, co odpowiada 382 tysiącom przybyszy z Północnej Afryki, Bliskiego Wschodu i Azji. Rekordowy pod względem liczby osób ubiegających się o azyl w Unii Europejskiej, Norwegii i Szwajcarii był rok 2015 roku (Frontex, 2016). Liczba złożonych wniosków sięgnęła 1,3 miliona (UNCHR, 2015). Wnioski składali głównie obywatele Syrii, Somalii i Iraku, ale wśród imigrantów są również mieszkańcy Libii, Sudanu, Pakistanu, Nigerii, Somalii czy Erytrei.

We współczesnych ruchach migracyjnych według S. Castlesa i M.J. Millera można wyróżnić pewne tendencje. Pierwsza z nich odnosi się do zjawiska globalizacji migracji. Zwiększa się intensywność przepływów oraz ich różnorodność. W tym samym czasie coraz więcej krajów doświadcza przepływów migracyjnych. Sami zaś imigranci pochodzący z różnych zakątków globu o odmiennych uwarunkowaniach gospodarczych, społecznych i kulturowych cechują się zróżnicowaniem pod względem wykształcenia statusu społecznego, wieku. Kraje przyjmujące doświadczają jednocześnie

wielu kategorii imigrantów, istnieje zatem konieczność kształtowania odpowiednich polityk migracyjnych. Kolejna tendencja związana jest ze wzrostem liczebności migrujących kobiet. Jednocześnie zjawisko migracji zostało upolitycznione na poziomie polityki wewnętrznej państwa, ale również na poziomie międzynarodowym (*Castles, Miller, 2011, s. 26–29*).

Emigracja należy do głównych mechanizmów kształtowania relacji między zbiorowościami ludzkimi, jest jedną z głównych form kontaktu kulturowego, stając się we współczesnym świecie, także w Europie głównym sposobem powstawania społeczeństw pluralistycznych (*Paleczny, 2001, s. 12*) Część ludzi wędrowała zawsze. Zjawisko to może przybierać większą lub mniejsza skalę, ale będzie ciągle obecne. Procesy migracji ze względu na swoją żywiołowość niezwykle trudno podlegają regulacjom. Ich przyczyn należy poszukiwać w konfliktach zbrojnych, wojnach prześladowaniach ze względu na poglądy politycznych, przynależność do grup religijnych i etnicznych, łamaniu praw człowieka, ale także w niewydolności systemów gospodarczych i społecznych poszczególnych państw i regionów, które prowadzą do biedy i braku perspektyw życiowych, także w czynnikach związanych z degradacją środowiska naturalnego i kataklizmach.

Migracje polegają na trwałym lub czasowym opuszczeniu miejsca stałego pobytu i przemieszczeniu się w inne miejsce. Ta ogólna definicja migracji nie uwzględnia złożoności i dynamizmu zjawiska. Wielość typologii migracji starając się uchwycić istotę zjawiska dzieli je na dobrowolne i przymusowe, zewnętrzne, międzynarodowe o różnorakim zasięgu i wewnętrzne (w obrębie jednego państwa), uregulowane i nieuregulowane (określane także jako nielegalne), okresowe (krótkotrwałe), stałe i wahadłowe, także migracje łańcuchowe pociągające za sobą osiedlanie się określonych grup w jednym miejscu (*Kraszewski 2003*; *Kubiak, Slany 1999*; *Okólski 2001*; *Sakson 2004*). Niezależnie od swej formy i przyczyn (zob. Tabela 1), migracje zawsze wiążą się z opuszczeniem dotychczasowego miejsca zamieszkania i rozpoczęciem funkcjonowania w odmiennym otoczeniu.

Tabela 1. Motywy migracji

	Czynniki wypychające (push factors)	**Czynniki przyciągające (pull factors)**
Ekonomiczne i demograficzne	ubóstwo, bezrobocie, niskie płace, wysoki przyrost naturalny, brak podstawowej opieki medycznej, braki w systemie edukacji	perspektywy wyższych zarobków, perspektywy poprawy standardu życia, rozwój osobisty lub zawodowy
Polityczne	konflikty, niebezpieczeństwo, przemoc, korupcja, łamanie praw człowieka	poczucie bezpieczeństwa, wolność polityczna
Społeczne i kulturowe	dyskryminacja wynikająca ze względów etnicznych, religijnych	łączenie rodzin, migracja do kraju przodków, brak zjawiska dyskryminacji

Źródło: Mansoor A. Quillin B. 2006 (ed.). *Migration and Remittances. Easter Europe and the former Soviet Union*, Waszyngton: Bank Światowy, s. 7.

Przykładem ilustrującym żywiołowość migracji i złożoność motywów jest kryzys migracyjny z lat 2015–2016, który dotyka europejskie państwa przyjmujące, wpływa też na sytuację wewnętrzną państw, z których masowo emigrują mieszkańcy. Jego konsekwencje wpływają także na społeczność międzynarodową. Należy traktować ten wzmożony ruch migracyjny w kategorii migracji niedobrowolnych, mimo, że do Unii Europejskiej przybywają głównie imigranci ekonomiczni, zaś uchodźcy i inne osoby wymagające ochrony stanowią mniejszość, co jest ogólnoświatową tendencją. Za Anną Potyrałą należy przyjąć, że ruchy migracyjne obejmujące uchodźców mają charakter przemieszczeń przymusowych, natomiast te, dotykające imigrantów ekonomicznych uznawane są za przemieszczenie wymuszone jedynie w przypadku, gdy decyzja o wyjeździe wynika z nie pobudek społeczno-ekonomicznych a z uzasadnionej obawy o życie (*Potyrała, 2016, s. 299*).

Hannibal ante portas

Intensywność przemian na arenie międzynarodowej, zwiększenie współzależności i wzmożenie kontaktów pomiędzy państwami i społeczeństwami po rozpadzie bipolarnego systemu międzynarodowego, wymogły konieczność szerokiego przedefiniowaniu zakresu bezpieczeństwa w wymiarze przedmiotowym i podmiotowym uwzględnienia pozamilitarnych czynników je warunkujących (*Kuźniar, 2003, s. 108*). Jedna z płaszczyzn bezpieczeństwa związana jest z obecnością czynnika kulturowego w stosunkach międzynarodowych. Zagadnienia związane z tożsamością kulturową, miejscem religii w przestrzeni publicznej, ochroną wartości kulturowych danych społeczności zyskują na znaczeniu w XXI wieku. Zagadnienia bezpieczeństwa związane są ze zjawiskiem migracji poprzez teoretyczne narzędzie jakim jest sekurytyzacja. Przedmiotem badań jest tu bezpieczeństwo rozumiane nie jako pojęcie obiektywne, lecz posiadający intersubiektywny charakter proces włączania niektórych zagadnień do sfery bezpieczeństwa (*Fijałkowski, 2012, ss. 150–151*). Pojęcie sekurytyzacji zostało wprowadzone przez szkołę kopenhaską, którą reprezentują Barry Buzan, Ole Waever i Jaap de Wilde. W przeciwieństwie do tradycyjnego ujmowania bezpieczeństwa szkoła kopenhaska sugeruje rozszerzenie przedmiotowego bezpieczeństwa poza sektor wojskowy. Zatem mamy do czynienia z bezpieczeństwem militarnym, gospodarczym, politycznym, społecznym i ekologicznym. Szkoła kopenhaska prezentuje konstruktywistyczne podejście do analizy stosunków międzynarodowych (*Buzan, Waever & de Wilde 1998*).

Pojęcie bezpieczeństwa konstruowane jest przez względne i subiektywne normy, i zależy od celów politycznych każdego aktora, w każdej sprawie. Sekurytyzacja definiowana jest jako określenie poprzez akt mowy (zazwyczaj przez lidera politycznego) danej kwestii jako zagrożenia dla przetrwania, co następnie pozwala (za zgodą istotnej grupy odbiorców) na użycie nadzwyczajnych środków i zawieszenie procedury „normalnej polityki" w celu poradzenia sobie z tą kwestią (*Fijałkowski, 2012, s. 155*). Innymi słowy, sekurytyzacja to proces, podczas którego normalna, typowa kwestia polityczna jest zamieniana poprzez akt mowy i staje się nowym zagrożeniem dla bezpieczeństwa. Oznacza to przesuwanie zagadnienia ze sfery politycznej do obszaru sytuacji

wyjątkowej, tak aby stworzyć warunki do uzasadnionego lub nieuzasadnionego działania z pominięciem typowych zasad postępowania zgodnych z obowiązującymi procedurami (Balzacq, Léonard, Ruzicka, 2016). Proces ten składa się z trzech podstawowych faz: sekurytyzacji aktora, wskazania obiektu i jego akceptacji przez odbiorców (*Waever 1995; Balzacq*). Proces sekurytyzacji zaczyna się od werbalnego wyjaśnienia lub odniesienia się do konkretnego aktora jako potencjalnego zagrożenia. Następnie, potencjalne zagrożenie jest określane jako rzeczywiste, które wymaga natychmiastowych środków zaradczych, a wreszcie publiczność przyjmuje zarówno istnienie zagrożenia i konieczność reagowania. Sytuacja ta przebiega w atmosferze narastającego strachu (*Balzacq, Léonard, Ruzicka, 2016*). Przedmiotem sekurytyzacji mogą być różne kwestie polityczne, ekonomiczne i społeczne, takie jak terroryzm, migracje czy wojny.

Upolitycznienie kwestii migracji w Europie widoczne jest od lat 80. XX wieku, w efekcie przemian geopolitycznych w regionie, procesów integracji europejskiej, budowy strefy Schengen. Migracje coraz częściej były postrzegane jako czynnik destabilizujący ład publiczny państw i regionów europejskich. Granice zewnętrzne państw unijnych stały się bardziej szczelne, zwiększono ich bezpieczeństwo, wzrosła też liczba deportacji i instrumentów nadzoru imigrantów mimo ciągłego poszerzania granic Unii Europejskiej (*Huysmans, 2006*). Kolejne dyskusje na forum europejskim toczyły się wokół charakteru i przyczyn migracji, a także jej skutków w wymiarze politycznym, ekonomicznym i społecznych oraz implikacji dla krajów przyjmujących. Impulsem do wzmocnienia procesu sekurytyzacji były zamachy terrorystyczne przeprowadzone 11 września 2001 r. w Stanach Zjednoczonych, od tego czasu zagadnienie sekurytyzacji rozpatrywane jest na poziomie globalnym, jak również regionalnym, w wymiarze europejskim. Georgios Karyotis argumentuje, że ataki terrorystyczne jedynie wzmocniły proces sekurytyzacji migracji na Starym Kontynencie istniejący od lat 80., stąd też można wnioskować, że terroryzm nie był w UE głównym czynnikiem dla sekurytyzacji (*Karyotis, 2007*). Bardziej prawdopodobnie w Europie przyczyna sekurytyzacji związana była z ochroną tożsamości i kultury europejskiej oraz zagrożeniami, które migranci mogą wprowadzić do rozwijającej się prężnie zjednoczonej gospodarczo Europy. Odzwierciedleniem tego jest koncepcja „twierdzy Europa" czy „Shengenland", które opisują wewnętrznie zintegrowany, z przepuszczalnymi granicami, ułatwiającymi przemieszczanie się ludzi, kapitału czy idei, obszar. Zewnętrzne granice zaś podlegają kontroli i rygorystycznym zasadom przekraczania (*Huysmans, 2006*).

Sekurytyzacja kryzysu migracyjnego jest także jednym z elementów kształtowania współczesnego obrazu zagrożenia islamem w Europie. Wpływ ma na to wielowiekowe ścieranie się chrześcijaństwa z islamem, czego symbolem mają być spektakularne zwycięstwa nad najeźdźcami muzułmańskimi forsującymi granice Europy, począwszy od wygranej Karola Młota pod Poitiers w 732 r., poprzez glorię wiedeńską Jana III Sobieskiego w 1683 r. skończywszy na militarnej konfrontacji ze światem islamu w postaci operacji stabilizacyjnych w Afganistanie i Iraku (*Cardini, 2006*).

Dodatkowo po rozpadzie ładu dwubiegunowego nowa sytuacja geopolityczna zasadniczo przedefiniowała pojęcie wroga w świecie zachodnim. Dotychczasowe zagrożenie kryło się w ideologii komunistycznej, która była ekspansywna i godziła w podstawowe wartości i zasady obowiązujące w społeczeństwach liberalnej demokracji i gospodarki wolnorynkowej. Gdy upadł Związek Radziecki, a państwa obozu socjalistycznego wkroczyły na drogę

przemian ustrojowych, dołączając sukcesywnie do UE, próżnię bezpieczeństwa wypełniło nowe zagrożenie. Tym razem był to terroryzm islamski. Zamachy przeprowadzone przez fanatyków religijnych 11 września 2001roku uwidoczniły w państwach zachodnich radykalną ideologię. Mimo, że potępiane przez większość muzułmanów jako zbrodnicze, nieuzasadnione akty przemocy, wśród części wyznawców islamu zyskały aprobatę, na zasadzie schadenfreude, symbolicznej rekompensaty za popieranie Izraela, krzywdę Palestyńczyków, ingerowanie w wewnętrzne sprawy państw arabskich czy interwencje wojskowe (*Guź, 2014, s. 239; Sasnal, 2016*). Wewnątrz europejskiej wspólnoty muzułmańskiej widoczne są napięcia na linii umiarkowanych wyznawców religii, a ekstremistów otwarcie nawołujących do walki przeciwko Zachodowi. Magdalena Adamczuk wyróżnia kilka grup czynników, które przyczyniają się do przyjmowania skrajnych postaw wśród europejskich muzułmanów. Zalicza do nich kryzys tożsamości muzułmańskiej, rozłam pomiędzy tradycją kultury muzułmańskiej a wielokulturowym, świeckim społeczeństwem, poczucie dyskryminacji, wykluczenia społecznego, „bycia ofiarą", ubóstwo i nierówne traktowanie, autosegregacja i budowanie społeczeństwa równoległego, postrzeganie przez wyznawców islamu postępowania krajów europejskich jako antymuzułmańskiego (*Adamczuk, 2011, s. 72*). Obecnie duża część aktywistów organizacji terrorystycznych, w tym członków tzw. Państwa islamskiego wywodzi się z europejskich społeczności muzułmańskich, to potomkowie francuskich, niemieckich i brytyjskich imigrantów (*Global Terrorism Index, 2016; International Centre for Counter-Terrorism, 2016*).

Kolejny element rozwoju polityki strachu związany jest z negatywnymi stereotypami względem społeczności muzułmańskiej, które obecne są właściwie we wszystkich państwach Europy. Europejska opinia publiczna nie jest dobrze poinformowana, a być może także niezbyt zainteresowana różnorodnością religijną i kulturową świata arabsko-muzułmańskiego, także tego funkcjonującego w przestrzeni europejskiej. W dyskursie medialnym dominuje schematyczny podział na tendencje „świeckie" i „fundamentalistyczne". To co laickie utożsamiane jest z dynamizmem, postępem i nowoczesnością, zaś wszelkie integrystyczne poglądy przywodzą na myśl zacofanie, stagnację i nieprzystawalność do współczesności. Informacje przekazywane prze media bazują na uogólnionej wizji islamu i jego wyznawców, powielane zaś stereotypy prowadzą do powracania dawnych przesądów, utrudniając spojrzenie na kulturę muzułmańską w sposób merytoryczny, ale też elastyczny, uwzględniający specyfikę tej formacji kulturowej (*Cardini, 2006, s. 209*). Wizerunek medialny islamu jest istotny, ponieważ odzwierciedla on społeczne postrzeganie religii, ma również znaczną rolę w utrwalaniu pewnych schematów i stereotypów, bądź w ich zmienianiu. Powielanie negatywnych stereotypów oraz przenoszenie zagrożenia ze strony grup ekstremistów na wszystkich muzułmanów prowadzi do stygmatyzacji w codziennych kontaktach, a przez to często także do wykluczania ich z wielu sfer publicznego życia. Ma to niekorzystny wpływ na postawy, jakie muzułmanie, jako imigranci, ale też obywatele państw przyjmują wobec państw europejskich, ale również Europy jako części świata zachodniego. Traktowanie muzułmanów jako podejrzanych członków społeczeństwa wraz z odmawianiem im prawa do życia w zgodzie z własną religią, w granicach poszanowania powszechnie obowiązującego porządku prawnego i społecznego, staje się przyczyną przeorientowana przez nich systemu wartości, podejmowania prób życia zgodnie ze wszystkimi zasadami odziedziczonej po przodkach religii i kultury, co może

prowadzić do radykalizacji i narastania dalszych antagonizmów (*Nalborczyk, 2003*). Kryzys migracyjny wpisuje się w powielanie negatywnego stereotypu islamu. Relacjom na temat przybyszów forsujących morskie i lądowe granice Europy towarzyszyły obrazy podkreślające ich kulturową odmienność, nieprzystawalność do zachodnich standardów społecznych, co wprowadziło nieredukowalny dystans między „nami" a „nimi". Medialne i polityczne przedstawienia stały się narzędziem dzielącym według „swojskości" i „obcości" kreując dychotomiczne podziały. Takie podziały są częścią budowania tożsamości grupowej. Język przekazów wskazywał na „falę", „inwazję", „napływ", „nielegalnej migracji", obcość szturmujących granicę przybyszów, których głównym celem jest wykorzystanie zasobnej i dbającej o swoich obywateli Europy do poprawy standardów życia. Kolejna figura widoczna w języku publicznych przekazów dotyczyła powiązania migracji z terroryzmem, islamizacją Europy, wzrostem zagrożenia przestępczością, chorobami przenoszonymi przez imigrantów, inwazją demograficzną.

Popularność zdobywają poglądy Oriany Fallaci, która porównując wartości kultury zachodniej i europejskich dowodziła wyższości kręgu kultury europejskiej, zbudowanej na wolności i poszanowaniu praw jednostki. Wartości te są obce kulturowo światu islamskiemu, który coraz bardziej ingeruje i zmienia oblicze Zachodu. Europa opanowywana jest przez wszelkiej maści „afroazjatyckich barbarzyńców", którzy nie szanują ani tradycji, ani kultury, ani tym bardziej prawa Europy. Według Oriany Fallaci świat jest w trakcie wojny religijnej, wojny, która odbywa się pomiędzy cywilizowanymi ludźmi Zachodu a hordami zacofanych wyznawców Allaha, propagującymi radykalną ideologię. „Euarabia" do powstania której dążą muzułmanie według Fallaci, to konstrukt oparty o dychotomiczny podział: dobrzy Europejczycy przeciwko złym muzułmanom. Niemożliwa zatem wydaje się pokojowa koegzystencja, bo oznaczałoby to podporządkowanie Europy obcym kulturowo wzorcom (*Jędrzejczyk-Kuliniak, 2006*). W ramach dyskusji nad sekurytyzacją migracji nie sposób pominąć znaczenia emocji, które znaczącą wpływają na ten proces. Zjawisko migracji rodzi lęki, obawy o swoich najbliższych, miejsce zamieszkania, ale też o przyszłość państw narodowych, wartości i kultury europejskiej. Jako zjawisko ponadnarodowe, wpływające na ludzi i instytucje na wielu poziomach, migracja jest postrzegana jako zagrożenia dla ładu i praworządności. Migracja została wykreowana w kategorii egzystencjalnego niebezpieczeństwa przez elity polityczne, gdyż daje to politykom pretekst do stosowania wygodnych i łatwych rozwiązań, zwykle restrykcyjnych, w stosunku do własnego społeczeństwa. Utrzymanie w ryzach społeczeństwa i szerzenie polityki strachu jest naturalnym zachowaniem każdej władzy. Osobisty lęk, jaki ludzie odczuwają w obliczu nieznanego jest potęgowany przez akty mowy polityków, opierający się na figurze europejskich ofiar migracji. Obywatele zaczynają wierzyć, że są ofiarami napływających imigrantów, którzy są również odpowiedzialni za ich wszystkie problemy i niedogodności.

Vox populi

Brexit, zwycięstwo Donalda Trumpa oraz rosnące poparcie dla ruchów populistycznych w całej Europie są symptomem głębokich podziałów społecznych, ale również

odzwierciedlają liczne lęki społeczne. Według Jeffreya Sachsa przyczyny popularności tych ruchów w państwach europejskich leżą we wzroście nacjonalizmów, kryzysie centrolewicy i kryzysie migracyjnym. Związane jest to również z przedefiniowaniem celów amerykańskiej polityki zagranicznej. Zimnowojenny porządek europejski, z dominującą rolą Wielkiej Brytanii ulega zmianie, Stany Zjednoczone po długotrwałym i kosztownym zaangażowaniu na Bliskim Wschodzie, który nie zakończył się zwycięstwem liberalnej demokracji, a zdestabilizował region, doprowadzając do powstania tzw. Państwa Islamskiego także muszą na nowo określić swoją pozycję w systemie międzynarodowym. Presja demograficzna, z jaką mierzy się Europa, mianowicie spadek rdzennej populacji i wzrost liczebności osób z Afryki i Bliskiego Wschodu przyczynia się także do przeobrażeń społecznych w Europie. Prostych rozwiązań na dynamiczną sytuację nie są w stanie udzielić rządy centrolewicowe, których propozycje nie spotykają się z akceptacją dużej części europejskich społeczeństw (*Sachs, 2016*). Jedynie silni przywódcy, liderzy, którzy staną się prawdziwymi przewodnikami Europejczyków, zadbają o przynależne Staremu Kontynentowi miejsce, rozwiążą problemy. Grupą najbardziej podatną na ideologię populistyczną jest prekariat, który w wyniku przeobrażeń społeczno-ekonomicznych i kulturowych związanych z rewolucją postindustrialną, transformacją systemową i procesami globalizacji znalazł się na marginesie życia społeczno-politycznego (*Standing, 2014; Bauman 2016*). Prekariat nie korzysta z zabezpieczeń oferowanych przez państwo dobrobytu, przyszłość zawodowa jednostek należących do tej grupy jest niepewna, gdyż praca niejednokrotnie poniżej poziomu wykształcenia nie jest stabilna, brakuje gwarancji świadczeń socjalnych, a niskie dochody nie zapewniają poczucia stałości. Do tego dodać należy poczucie, że elity polityczne nie reprezentują marginalizowanych grup społecznych. Dla gospodarek starzejących się państw napływ rąk do pracy może być korzystny, jednak część słabo wykwalifikowanych Europejczyków, wykonujących zawody niewymagające wykształcenia będzie konkurować o miejsca pracy z przybyszami, co dodatkowo może pogłębić linie podziałów społecznych a grupy te mogą się stać zapleczem dla ruchów i ugrupowań populistycznych.

Próba zdefiniowania populizmu nastręcza badaczom trudności, albowiem może on być traktowany jako ideologia, ale też jako strategia polityczna, a definicja jest wysoce kontekstualna. Populizm to specyficzna próba odpowiedzi na problemy modernizacji przybierająca rozmaite formy ideologii, ruchów i tendencji politycznych. Rdzeniem populizmu są demofilia oraz demagogia. Umiłowanie ludu wiąże się z koniecznością jego obrony przeciwko establishmentowi politycznemu, który zagraża mądremu i moralnemu suwerenowi (*Marczewska-Rytko, 2000*). Odcienie zjawiska populizmu w dużej mierze zależą od tego jak definiowana jest wspólnota. Może ona być utożsamiana z jednolita grupą etniczną lub narodową, jak też grupami społecznymi, które cierpią ze względu na przemiany zainicjowane przez wyalienowane ze społeczeństwa elity. W myśli populistycznej istotne jest wskazanie wroga, odpowiedzialnego za złą sytuację ludu. Świat w myśli populistycznej jest czarno-biały, ważne jest też przekonanie o trwałym podziale społeczeństwa. Charakter populistycznego dyskursu jest roszczeniowy, nawołujący do podjęcia działań w celu ochrony wartości i tożsamości społeczności. Zagrożeniem są bowiem z jednej strony elity, z drugiej zaś niewpasowujące się w definicję wspólnoty jednostki, mniejszości etniczne, kulturowe bądź inne. Obie te

grupy wskazane jako wrogie należy wykluczyć poza nawias wspólnoty. Populizm rozwijając się w sytuacji kryzysowej bazuje na emocjonalnym charakterze wypowiedzi, w których dominuje uproszczony obraz świata, a miejsce rzetelnej informacji zastępują stereotypy i mity (*Jeziński, 2006*). Impulsem dla rozwoju populizmu o zabarwieniu nacjonalistycznym jest napływ imigrantów lub poczucie zagrożenia związane z tym zjawiskiem. Niezadowolenie społeczne jest zagospodarowywane przez skrajne ugrupowania określane jako głos protestu (*Moroska-Bonkiewicz, 2013, s. 5–6*). Wystąpienia przybierają postać ostrych gwałtownych sprzeciwów społecznych, w tym wypadku przeciwko otwartej polityce wobec migrantów, propozycjom rozwiązania kryzysu migracyjnego forsowanym przez rządzących. Odwołujący się do nacjonalizmu populiści zyskują poparcie w wielu państwach, niezależnie od przyjętego modelu gospodarczego i stanu gospodarki czy stopnia rozwarstwienia społecznego. Retoryka antyimigrancka przemawia także do zamożnych, egalitarnych społeczeństw, takich Dania, Norwegia, Holandia czy Szwecja. Postulat zachowania dotychczasowego kształtu społeczeństw, benefitów wyłącznie dla obywateli, zamknięcia się na masową imigrację znajduje szerokie uznanie.

Atrakcyjność ruchów populistycznych zasadza się na odwoływaniu się do emocji. Podkreślając kryzys wartości, z którymi boryka się Europa, jej zbytnią pobłażliwość i tolerancję względem innych kultur i religii, w wielokulturowości upatruje się jej problemy ekonomiczne, polityczne i społeczne. Remedium wydaje się proste. Skoro projekt zjednoczonej Europy jest utopią, należy wrócić do silnych, opartych na wspólnocie narodowej państw. Jednakże najpierw należy zwalczyć wroga podkopującego fundamenty kultury europejskiej. Są nimi imigranci muzułmańscy, którzy wykorzystując otwartość Zachodu, zasady poszanowania odmienności i demokratyczną kulturę polityczną w rzeczywistości mają na celu zawłaszczenie przestrzeni, wprowadzenie swoich zasad, w skrajnych przypadkach poprzez akty terroryzmu. Stary Kontynent stoi w obliczu inwazji a wymuszona koegzystencja w zróżnicowanym kulturowo środowisku jest ze wszech miar negatywnym zjawiskiem.

Racjonalna ocena sytuacji nazwanej kryzysem migracyjnym przegrywa z hasłami o niemożności współistnienia w jednej przestrzeni politycznej obywateli europejskich państw narodowych z imigrantami, zwłaszcza tymi, którzy wyznają islam. Imigrant staje się uosobieniem odwiecznego „obcego". Enzo Traverso badając przejawy nowoczesnej ksenofobii wskazuje na liczne podobieństwa pomiędzy islamofobią a antysemityzmem. Obecnie rasizm biologiczny został zastąpiony przez kulturowy. Podobnie jak antysemityzm u dziewiętnastowiecznych Niemców i Francuzów stanowił kod kulturowy umożliwiający negatywne zdefiniowanie tożsamości narodowej, tak w ponowoczesnej rzeczywistości epoki globalizacji islamofobia służy temu samemu celowi. Wszystko co nie jest niemieckie, francuskie, etc. jest obce, inne, zasługuje zatem na potępienie. Wielokulturowość doprowadzić może do szkodliwego „mieszania krwi" i osłabienia państwa narodowego. W myśl tych koncepcji, przybyszów należy odseparować i wydalić. Traverso kreśli jeszcze jedną przyczynę eskalacji islamofobii, której źródeł doszukuje się w epoce kolonializmu i cywilizacyjnej misji białego człowieka. Wówczas celem było ucywilizowanie i podporządkowanie swoim wartościom ludy pozaeuropejskie, współcześnie zaś celem jest obrona koncepcji zachodniej cywilizacji (*Traverso, 2016*). Autorzy tacy jak Maggie Ibrahim, Scot D. Watson i Jef Huysmans

wskazują na znaczącą rolę rasizmu w procesie sekurytyzacji. Jak zauważa Ibrahim dyskurs sekurytyzacji migracji jest zbudowany na założeniu, że różnice kulturowe prowadzą do atomizacji społeczeństw, zerwania wspólnotowych więzi i podważają europejską jednorodność kulturową (*Ibrahim, 2005, s. 164; Watson 2009; Huysmans 2006*).

Ostry rasistowski dyskurs bywa łagodzony poprzez wprowadzenie pojęcia etnopluralizmu, który nie hierarchizuje grup etnicznych, stwierdza jednak, że pomiędzy grupami ludzi istnieją naturalne różnice, zaś mieszanie się grup rasowych i etnicznych jest szkodliwe i grupy te nie powinny zamieszkiwać jednego terytorium, gdyż to prowadzi do problemów społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych. Dlatego też jedynym rozwiązaniem jest zatrzymanie migracji, która przyspiesza zmianę proporcji demograficznej Europejczyków do obcych (*Rydgern, 2008, s. 743*). Tymczasem prognozy demograficznie jednoznacznie wskazują, że liczebność muzułmanów będzie stopniowo rosnąć. Szacuje się, że do roku 2030 Ziemię zamieszkiwać będzie 2,2 miliarda muzułmanów, co oznacza, że 26,4% prognozowanej na ponad 8 miliardów populacji, będzie wyznawała islam. W samej Europie muzułmanie stanowić będą 8% populacji (poza państwami takimi jak Kosowo – 93,5%, Albania – 83,2%, Bośnia i Hercegowina – 42,7%, Republika Macedonii – 40,3%, Czarnogóra – 21,5%, Bułgaria – 15,7%, Rosja – 14,4%, Gruzja – 11,5–10,3%, Francja i Belgia – 10,2%) (*Pew Research Centre, 2011*).

Konkluzje

Czy zatem uzasadnione jest postrzeganie obecnego wzmożonego przepływu migracyjnego jako kolejnego islamskiego najazdu? Czy celem muzułmanów przybywających mniej lub bardziej legalnie do Europy jest demograficzny i kulturowy przewrót, zmiana porządku społeczno-politycznego, wprowadzenie zasad życia zbiorowego na wzór znany z bliskowschodnich despotii? A może celem jest urzeczywistnienie idei kalifatu, ogólnoświatowego państwa rządzonego podług zasad szariatu? Postulat społeczeństw homogeniczne kulturowo, mimo widocznej w państwach europejskich miksofobii, czyli niechęci do życia w społeczeństwie wielokulturowym, rozwoju ruchów nacjonalistycznych i populistycznych są raczej postulatem teoretycznym (Bauman, 2016). Procesów migracji, pluralizmu kulturowego nie sposób zatrzymać i dowolnie kontrolować. Należy kontrolować granice, ale nie należy izolować się od imigrantów, gdyż różnorodność jest dobra, stanowi impuls do rozwoju, jednak migracja nie może być nieograniczona. W niniejszym tekście analizie zostało poddane zjawisko kryzysu migracyjnego i jego wpływ na percepcję bezpieczeństwa kulturowego Europy. Dynamika tego zjawiska, jak i duży dystans kulturowy imigrantów względem społeczeństw europejskich, powiązanie migracji z tematyką bezpieczeństwa sprawiają, że podejściem starającym się uchwycić swoistość kryzysu migracyjnego jest pojęcie sekurytyzacji.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na paradoksalny charakter osiedleń wyznawców islamu, poza obszarem dar-al islam (terytorium islamu), który od końca XX wieku oznacza, że znaczące grupy muzułmańskie żyją poza granicami tradycyjnie utożsamianymi z dominacją islamu, będącego regulatorem życia społecznego i politycznego. Przybysze zazwyczaj poszukujący pracy, lepszego, dostatniego życia, dla

siebie i rodzin charakteryzują się często kulturą religijną na elementarnym poziomie, choć jednocześnie stanowi ona podstawowe kryterium tożsamości i samoświadomości (*Cardini, 2006, s. 210*). W tym wypadku może dochodzić do napięć dotyczących funkcjonowania w odmiennym, zastanym porządku, konieczności redefinicji tożsamości, wyboru lojalności, słowem zagubienia i poczucia niepewności. Gdy dodać do tego wzrost postaw antyimigranckich, rasizm kulturowy, dyskryminację ze względu na pochodzenie i wyznawaną religię, której doświadczają przybysze, okazuje się, że właśnie w kulturze religijnej odnaleźć mogą odnaleźć bezpieczeństwo kulturowe. Pomocą przy przezwyciężeniu dysonansu stają się niejednokrotnie skrajne organizacje religijne, szerzące ultraortodoksyjną wersję islamu. Zapewniają one muzułmanom poczucie przynależności, swojskość, poruszanie się po znanych przestrzeniach, także wzmacniają poczucie dumy z przynależności do ummy. Siła przyciągająca ugrupowań fundamentalistycznych stanowi istotne wyzwanie dla bezpieczeństwa europejskiego, gdyż prowadzić może do rozwoju społeczeństw równoległych, dalszej radykalizacji części muzułmanów i w efekcie do wzrostu terroryzmu rodzimego (home grown terrorism). Islam będzie taki, jakim uczynią go muzułmanie" stwierdził Egipcjanin Fouad Zakaria (*Cardini, 2006, s. 210*).

Również Europa będzie taką, jaką ją stworzą sami Europejczycy. Europa, która znajduje się na etapie redefinicji swojej tożsamości, próbując określić na nowo jej ramy, a tymczasem podnoszony jest wątek kryzysu wartości europejskich, zachodnich, słabość rozwiązań instytucjonalnych, brak jednomyślności, zwłaszcza w kwestiach bezpieczeństwa, „rozrzedzenie" tych fundamentów cywilizacji, które w przeszłości spowodowały dominację zachodniego systemu. W takie sytuacji pozycję dominującą może zyskać ta kultura, która jest w stanie zapewnić jednostkom i zbiorowościom pewność w niepewnych czasach, kryzysów ekonomicznych, politycznych i przewartościowań aksjologicznych. Kultura religijna islamu jako system obejmujący każdy aspekt życia, zapewnia poczcie bezpieczeństwa, a z dnia na dzień rośnie liczba obywateli i mieszkańców, podążających ścieżką Proroka Muhammada.

Bibliografia

Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku (Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515 i 517). Biuro Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców. (15.01.2017). E-źródło: http://www.unhcrcentraleurope.org/_assets/files/content/resources/pdf_pl/refugee_covention/konwencja_genewska.pdf.

Książki

Bauman Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Warszawa: PWN.

Buzan B., Wæver O., and De Wilde J. (1998), *Security: A New Framework for Analysis.* Lynne Rienner Publisher: London.

Cardini, F. (2006). *Europa a islam. Historia nieporozumienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Castles, S., Miller M.J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Warszawa: PWN.
Huysmans, J. (2006). *The Politics of Insecurity. Fear, migration and asylum in the EU*. Routledge: London-New York.
Moroska-Bonkiewicz, A. (2013). *Organizacje skrajne we współczesnej Europie. Ogólna charakterystyka. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Organizacje skrajne w demokratycznym państwie i społeczeństwie 2012–2013".* Warszawa: Otwarta Rzeczpospolita.
Paleczny, T. (2001). *Socjologia stosunków międzynarodowych*, Kraków: WSMIP.
Standing, G. (2014). *Prekariat: Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: PWN.
Watson, S.D. (2006). *The securitization of humanitarian migration: digging moats and sinking boats*. Routledge: London-New York.

Opracowania pod redakcją naukową

Jeziński, M. (2006). Populistyczny dyskurs prounijny. Przypadek referendum europejskiego 2003 roku. W: M. Marczewska-Rytko (red.) *Populizm na przełomie XX i XXI wieku. Panaceum czy pułapka dla współczesnych społeczeństw* (ss. 00–386). Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń.
Jędrzejczyk-Kuliniak, K. (2006). Wizje konfliktu międzycywilizacyjnego w publicystyce Oriany Fallaci W: M. Ratajczak (red.) *Multikulturalizm w sferze mediów* (213–243). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: Wrocław.
Kraszewski, P. (2003). Typologia migracji. W: W.J. Burszta, J. Serwański (red.). *Migracje Europa-Polska* (11–15). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Kubiak, H. & Slany, K. (1999). Migracje. W: Encyklopedia socjologii (243–249), t. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.
Kuźniar, R. (2003). Niebezpieczeństwa nowego paradygmatu bezpieczeństwa. W: R. Kuźniar, Z. Lachowski (red.) *Bezpieczeństwo międzynarodowe czasu przemian. Zagrożenia koncepcje-instytucje* (209–234). PISM: Warszawa.
Mansoor, A. & Quillin, B. (2006). *Migration and Remittances. Easter Europe and the former Soviet Union* (ed.). Waszyngton: Bank Światowy.
Marczewska-Rytko, M. (2000). Populizm. W: M. Marczewska-Rytko, E. Olszewski (red.). *Encyklopedia politologii* (289–292). Zakamycze: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
Wæver, O. (1995). Securitization and Desecuritization. In: R.D. Lipschutz (ed.). *On Security* (46–87). Columbia University Press: Columbia.

Artykuły

Adamczuk, M. (2011). Rodzimy terroryzm jako zjawisko zagrażające bezpieczeństwu w Europie. *Bezpieczeństwo Narodowe*, I/17, 61–80.
Balzacq, T. (2005). The Three Faces of Securitization: Political Agency, Audience and Context. *European Journal of International Relations, 11 (2) pp. 171–201.*
Balzacq, T. & Léonard S. & Ruzicka J. (2016). 'Securitization' revisited: theory and cases, *International Relations*, 30 (4), pp. 494–531.
Connor, P. (2016). International migration: Key findings from the U.S., Europe and the world. *Pew Research Centre*. (15.12.2016). E-źródło: http://www.pewresearch.org/fact tank/2016/12/15/international-migration-key-findings-from-the-u-s-europe-and-the-world/.

Fijałkowski, Ł. (2012). Teoria sekurytyzacji i konstruowanie bezpieczeństwa. *Przegląd Strategiczny*, nr 1, ss. 149–161.
Frontex. Risk Analysis for 2017 (2016). (22.02.2017). E-źródo: http://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/Annual_Risk_Analysis_2017.pdf.
Global Terrorism Index (2016). Institute for Economics & Peace. (22.02.2017). E-źródło: http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2016/11/Global-Terrorism-Index-2016.2.pdf.
Guź, J (2014). Muzułmanie i neofici muzułmańscy – zagrożenie dla Europy Zachodniej czy szansa na pokojowe współżycie? Wprowadzenie do zagadnienia. *Acta Erasmiana*, t. 6, s. 235–266.
Ibrahim M. (2005). The Securitization of Migration: A Racial Discourse. *International Migration*, 43 (5), 163–187.
International Centre for Counter Terrorism (2016). *The Foreign Fighters Phenomenon in the European Union*. (22.02.2017). E-źródło: https://icct.nl/wp-content/uploads/2016/03/ICCT-Report_Foreign-Fighters-Phenomenon-in-the-EU_1-April-2016_including-AnnexesLinks.pdf.
Karyotis, G. (2007). European migration policy in the aftermath of September 11: The security-migration nexus," *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 20:1, 1–17.
Nalborczyk, A.S. (2003). Europa z chustą na głowie. *Więź* 3 (533), 10–18.
Okólski, M. (2001). Współczesne europejskie migracje międzynarodowe a dynamika procesów integracyjnych. *Studia Socjologiczne*, nr 1 ss. 11–16.
Pew Research Centre (2011). The Future of Global Muslim Population. (24.01.2017). E-źródło: http://www.pewforum.org/2011/01/27/the-future-of-the-global-muslim-population/.
Potyrała, A. (2016). Pozamilitarne aspekty bezpieczeństwa międzynarodowego – kryzys migracyjny 2015–2016. *Przegląd Strategiczny*, nr 6, ss. 295–313.
Rydgern, J. (2008). Immigration sceptics, xenophobes or racists? Radical right-wing voting in six West European countries*, European Journal of Political Research*, nr 47, s. 743.
Sakson, A. (2008). Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, Przegląd Zachodni* nr 2, ss. 11–19.
Sasnal, P. (2016). Niemy środek islamu. *Polityka* 33(3072), 52–54.
Traverso, E. (2016). Islamophobia: The New Western Racism. *Plutopress* (13.09.2016), E-źródło: https://plutopress.wordpress.com/2016/08/10/islamophobia-the-new-westernracism/.

Katarzyna Jędrzejczyk-Kuliniak
doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych
im. gen. Tadeusza Kościuszki
ul. Czajkowskiego 109, 51–150 Wrocław, Polska
e-mail: kjkuliniak@gmail.com

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 02.03.2017 r. – **przyjęty:** 10.09.2017 r.

BOGUSŁAW OLSZEWSKI | Uniwersytet Wrocławski, Polska

Bieguny antaganizmów. Europejskie strefy NO-GO

The poles of antagonism. European NO-GO zones

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest analiza efektów polityki integracji muzułmanów w wybranych państwach Europy Zachodniej. Dotychczasowa strategia realizowana przez rządy Wielkiej Brytanii, Królestwa Niderlandów, Szwecji czy Francji nie sprawdza się, skutkując coraz głębszym rozwarstwieniem kulturowym i wyodrębnieniem obszarów praktycznie wyłączonych spod ich jurysdykcji. Fakt istnienia europejskich stref *no-go*, których w samej Francji (fr. *Zones urbaines sensibles*) jest kilkaset, coraz częściej traktuje się jako dowód na zawodność modeli społeczeństwa wielokulturowego czy integracyjnego. W obliczu obecnego kryzysu migracyjnego kwestia ich ponownej oceny i weryfikacji wydaje się mieć najwyższy priorytet, tym bardziej że próby rozwiązania generowanych przez nie problemów wiążą się ze wzrostem napięcia społecznego i potencjalną eskalacją przemocy.

Słowa kluczowe: Europa Zachodnia, strefy no-go, polityka integracji, przestępczość, islam

Abstract

The purpose of following article is to analyze the effects of the policy of integration of Muslims in selected Western European countries. So far, the strategy pursued by the governments of Great Britain, the Netherlands, Sweden and France, does not work out, resulting in ever deeper cultural dissection and separation of areas actually excluded from their jurisdiction. No-go zones, which in France alone (ie. Zones urbaines sensibles) are a few hundred, are evidence of the failure of the models of a multicultural society and integration. In face of the current migration crisis, the issue of their re-evaluation and verification appears to have the highest priority, especially that attempts to solve the problems generated by involve an increase in social tension and a potential escalation of violence.

Keywords: Western Europe, no-go zones, integration policy, crime, islam

Wprowadzenie

Procesy migracyjne zapoczątkowane zaraz po zakończeniu II wojny światowej osiągnęły apogeum w latach sześćdziesiątych XX w. i sprawiły, że w państwach zachodnioeuropejskich pojawiła się znaczna liczba imigrantów zarobkowych, w tym skupionych w licznych społecznościach muzułmańskich. W latach 1962–1973 Francja stała się krajem docelowym dla wyznawców islamu „głównie z Algierii (846 000), Maroka (270 000) i Tunezji (150 000)" (Machnikowski, 2010, s. 10). Podobnie, w trakcie jednej dekady do Niemiec przybyło niemal milion Turków (oraz Kurdów), zaś do Wielkiej Brytanii około 360 tys. emigrantów z Pakistanu, Bangladeszu i Indii. Ta pierwsza fala robotników sezonowych powiększyła się znacznie w latach 1975–1989 (wskutek kryzysu paliwowego oraz tzw. polityki łączenia rodzin), kiedy to sama tylko mniejszość turecka w Niemczech osiągnęła liczbę 1,5 mln osób (1981). Trzecia fala imigrantów z krajów islamskich, napływająca od 1990 r., jest efektem globalnych kryzysów politycznych i konfliktów zbrojnych, przez co posiada charakter exodusu ze względów humanitarnych; w jej początkowym okresie państwa skandynawskie[1] i Beneluksu oraz Hiszpania przyjęły uchodźców północnoafrykańskich, a Austria uciekinierów z Bałkanów.

Obecnie liczbę muzułmanów w Europie Zachodniej szacuje się na około 14 mln (*Pędziwiatr, 2005, p. 11*) lub „16–18 milionów, do której to liczby należy dodać nieznaną «ciemną» liczbę nielegalnych imigrantów, szacowaną na 2–3 miliony" (Machnikowski, 2010, p. 14). W pierwszej dziesiątce krajów zachodnioeuropejskich o największym udziale społeczności muzułmańskich znajdują się: Francja 7,5% (4 mln 710 tys.), Niderlandy 6% (1 mln), Belgia 5,9% (630 tys.), Niemcy 5,8% (4 mln 760 tys.), Austria 5,4% (450 tys.), Grecja 5,3% (610 tys.), Wielka Brytania 4,8% (2 mln 960 tys.), Szwecja 4,6% (430 tys.). Dania 4,1% (230 tys.) i Włochy 3,7% (2 mln 220 tys.). Z uwagi na bezwzględną liczbę wyznawców islamu są to: Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Włochy, Niderlandy, Hiszpania (980 tys.), Belgia, Grecja, Austria i Szwecja (*Hackett, 2016*). Ich obecność wpłynęła na strukturę społeczną państw goszczących, bezpieczeństwo wewnętrzne, politykę socjalną, a ponadto „zdaniem wielu ekspertów, jest to jedna z najważniejszych zmian religijnych na naszym kontynencie od czasów reformacji" (*Pędziwiatr, 2005, p. 11*). Towarzyszy jej wydzielanie obszarów zamieszkanych przez rodziny imigranckie i azylantów, w obrębie których zasady funkcjonowania określa swoisty konglomerat, złożony ze ścisłych reguł koranicznych (sharia) i przemocy stosowanej przez gangi. Tym samym stanowią one skryminalizowane centra indoktrynacji i radykalizacji kolejnych pokoleń imigrantów, destabilizują społeczeństwo poprzez ograniczanie swobodnego przemieszczania się mieszkańców miast oraz skuteczne utrudnianie interwencji służb mundurowych i komunalnych. Wyodrębnianie się stref *no-go* posiada także negatywne skutki dla zamieszkujących je obywateli, utrzymując ich w stanie izolacji komplikującej dalszą integrację w ramach szerokiej struktury społecznej, ograniczając korzystanie z dóbr zastanej kultury, dostęp do edukacji etc.

Strefy *no-go* w Europie Zachodniej zostaną w nieniejszym opracowaniu przedstawione w kontekście Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Holandii i Szwecji, jednak jest

1 W samej Szwecji w 2000 r. było 400 tys. muzułmanów.

to zjawisko na tyle uniwersalne, że występuje we wszystkich państwach zamieszkanych przez duże społeczności imigranckie. Muzułmanie jako grupa o największym udziale w tychże jest określana w kontekście religii, zaś ich tożsamość uległa upolitycznieniu na przełomie lat 80. i 90., przez co temat ten do dziś pozostaje „wrażliwy". Obecnie, w obliczu upubliczniania dostępnych danych i nagłaśniania zjawiska, zagadnienie wspólnoty islamu w Europie traci swój status tabu, związany między innymi z tzw. polityczną poprawnością. Przyjęta metodologia opiera się na przeglądzie przyjętych modeli integracji muzułmańskich imigrantów, analizie ich ewolucji jako wypadkowej stosunków między państwem a wyznaniem oraz wpływu na wskazane procesy autonomizacji.

Polityka imigracyjna jako fundament europejskich stref *no-go*

Jakkolwiek zróżnicowana przeszłość kolonialna państw zachodnioeuropejskich rzutowała na źródła pochodzenia imigrantów, przyczyny wyodrębnienia wyłączonych stref wydają się być takie same. Ich modelowa ewolucja jest widoczna chociażby na przykładzie Francji, gdzie kolejne gabinety zarządzały napływem imigrantów zarobkowych lokując ich na zwartych obszarach, licząc na oddolne, spontaniczne procesy integracyjne i przeoczając jednocześnie fakt, że stali się oni faktycznymi mieszkańcami państwa. W ten sposób „cudzoziemcy osiedlając się w wyznaczonych miejscach (z reguły na przedmieściach wielkich miast) utworzyli kolorowe getta" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 169*). Stopniowo stawały się one coraz bardziej zamknięte i odizolowane od przestrzeni miejskiej, zaś islam obywatelski, liberalny i prodemokratyczny, został usunięty w cień przez radykalne i jednocześnie kryminogenne środowiska nadające ton obecnemu charakterowi tych miejsc, wizyta w których często wiąże się dla osób z zewnątrz z wysokim ryzykiem.

Francuski model republikański oparty na równości praw posiada w tym kontekście pewne implikacje. Istotnym czynnikiem wpływającym na rozprzestrzenianie się islamu we Francji były „sale modłów, otwierane niemal masowo od końca lat 70. XX wieku" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 55*), stanowiące element tzw. islamu pokoju społecznego[2], czyli polityki ustępstw elit i przedsiębiorców w obliczu zagrożenia masowymi strajkami robotników i ich ewentualnym odwrotem w kierunku idei lewicowych. Zgoda na praktykowanie religii miała złagodzić żądania polepszenia sytuacji materialnej wysuwane przez francuskich muzułmanów. W ten sposób stali się oni siłą polityczną, z którą musiały liczyć się kolejne rządy, czemu sprzyjała dalsza emancypacja religijna podsycana przez związki zawodowe (walczące o względy robotników), księży katolickich, jak i lokalnych przywódców duchowych, ulegających z czasem coraz wyraźniejszym wpływom między-narodowych ruchów fundamentalistycznych. Podobna instytucjonalizacja islamu nastąpiła w osiedlach socjalnych (habitations *à loyer modéré*), zamieszkanych przez rodziny muzułmańskich pracowników, które „szybko stały się etnicznymi enklawami" i gdzie później „swoje sukcesy będzie osiągać reislamizacja"

2 Fr. *islam de paix sociale.*

(*Kielan-Glińska, 2009, p. 65*). Od lat 90. ubiegłego wieku są one znane jako „przedmieścia islamu", a jako takie stanowią w prostej linii prototyp stref no-go.

Nie bez znaczenia pozostawały „ambicje poszczególnych państw wychodźstwa do zdobycia wpływu na francuskich wyznawców islamu" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 78*). Dialog prowadzony przez kolejne gabinety, od kilku dekad opierał się głównie na coraz większych ustępstwach wobec roszczeń konkurencyjnych wspólnot muzułmańskich we Francji (zwłaszcza w okresie rządów socjalistów) i traktowaniu spraw islamu w sposób priorytetowy względem innych wyznań, stawiając pod znakiem zapytania zasadę laickości Republiki. Prodemokratyczne organizacje młodych muzułmanów, jak Union des Jeunes Musulmans, nie uczestniczyły w – rozpoczętych za rządów socjalistów w 1999 r. – rokowaniach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Francji z przedstawicielami społeczności. Arbitralne wykluczenie „obywatelskiego islamu" już na tym etapie, przyniosło skutek w postaci wykorzystania młodych muzułmanów do celów przewidzianych przez państwa-mocodawców stowarzyszeń występujących jako partnerzy w rozmowach z przedstawicielami rządu. To szczególne zaangażowanie w sprawę islamu doprowadziło ostatecznie do realizacji kolejnych roszczeń, w tym ustanowienia Francuskiej Rady Kultu Muzułmańskiego (2003). Co ciekawe, rektor Meczetu Paryskiego, Dalil Boubaker przestrzegał francuskie MSW przed honorowaniem radykalnych ugrupowań, co miało oznaczać „oddawanie w ich ręce wrażliwych społecznie przedmieść francuskich" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 94*).

Integracyjna funkcja islamu stała się jeszcze wyraźniejsza w przypadku drugiego pokolenia imigrantów, którzy według niektórych badaczy mieli znajdować w wierze przodków duchową przystań i potwierdzenie własnej tożsamości kulturowej w obliczu niechęci doświadczanej ze strony społeczeństwa. Wydaje się jednak, że równie prawdopodobny jest scenariusz, zgodnie z którym umma w krajach pochodzenia imigrantów, z pomocą muzułmańskich organizacji globalnych i dzięki środkom finansowym transferowanym z bogatych, fundamentalistycznych państw arabskich (np. Arabii Saudyjskiej, Kataru), podjęła działania służące indoktrynacji młodego pokolenia potomków osiadłych imigrantów w obawie przed utratą wpływów i kontroli nad ich życiem w laickich państwach – w tym w postaci tworzenia coraz liczniejszych miejsc kultu i szkół koranicznych: „Istotny wpływ na kształtowanie się tożsamości muzułmańskiej wśród imigrantów wywarli duchowi liderzy, którzy przybyli do Francji spoza Europy" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 59*). Według sondaży z 2004 r. dotyczących imamów: „75% z nich nie posiada obywatelstwa francuskiego" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 106*). Nie dziwi zatem, że idea islamu francuskiego, „umiarkowanego w swoich założeniach, akceptującego prawa republikańskie i niezależnego od zewnętrznych wpływów państw muzułmańskich oraz zagranicznych ośrodków teologicznych" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 14*), nie sprawdziła się. Na fali ustępstw rządu V Republiki w latach 70., który zezwolił na tworzenie sal modlitewnych (także na terenach osiedli pracowniczych, fr. foyer), swoje wpływy rozszerzali również członkowie bractw religijnych i ortodoksyjni wyznawcy napływający do pracy, zwłaszcza z Afryki. Rozpoczęli oni proces stopniowego rugowania tzw. islamu ludowego, dążąc do zastąpienia go ortodoksyjnym, represyjnym islamem wojującym, który Ayaan Hirsi Ali nazywa „medyńskim" (*Hirsi Ali, 2016*). Ostatecznie państwo francuskie utraciło kontrolę nad salami modłów wydzielonymi wskutek decyzji administracyjnych czy zainicjowanymi oddolnie przez same

społeczności. Proces ten przybiera obecnie na sile, a jego efektem jest postępująca konsolidacja muzułmanów na Zachodzie oraz radykalizacja coraz liczniejszych grup (w tym neofitów) w oparciu o negatywne przesłanki, skupiające się wokół wyeksponowanych różnic kulturowych i retoryki dżihadu.

W Niemczech, które posiadały nieliczne kolonie, największy odsetek wśród imigrantów stanowią Turcy i przyjmowani w oparciu o międzyrządowe umowy bilateralne: Włosi (1955), Hiszpanie (1960), Grecy (1960), Marokańczycy (1963), Portugalczycy (1964), Tunezyjczycy (1965) i rok później – osoby z ówczesnej Jugosławii. Zajmują oni przeważnie obszar tzw. starych krajów związkowych, czyli zachodnie Niemcy. Instytucjonalizacja islamu w tym państwie rozpoczęła się pod koniec lat 60. XX w., zaś „w latach siedemdziesiątych (...) nastąpiło gwałtowne wzmocnienie islamskiego fundamentalizmu" (*Madajczyk 2015, p. 34*). Azylanci z Azji, Afryki i Bliskiego Wschodu dopełniali całości krajobrazu imigranckiego Rebubliki Federalnej Niemiec, tworząc getta w wybranych dzielnicach wielkich miast, podczas gdy część pierwszej generacji pracowników tymczasowych uzyskiwała stopniowo prawo pobytu i obywatelstwo, po czym przenosiła się do lepiej sytuowanych mieszkań. W homogenicznych osiedlach, powodowani religijnym fanatyzmem, izolowali się od lokalnych społeczności szczególnie Turcy i Pakistańczycy (*Madajczyk 2015, s. 42*), ale i przesiedleńcy z byłego ZSRR, zajmujący zwarte osiedla nazywane Kleinkasachstan: „W skupiskach tych, w połączeniu z wysokim bezrobociem i coraz mniejszą pomocą społeczną, rosła przestępczość" (*Madajczyk, 2015, p. 102*). Pomimo rosnącego braku zapotrzebowania na niewykwalifikowaną siłę roboczą, obecnie trwa dalszy napływ niewykształconych (bardzo często niepiśmiennych) imigrantów i azylantów, zainteresowanych życiem na wysokim zasiłku socjalnym i stałym pobytem; paradoksalnie, w latach 2000–2004 w ramach programu Greencard oferowano w Niemczech pracę informatykom spoza UE z prawem pobytu jedynie na 5 lat, podczas gdy „państwo inwestowało środki finansowe w część imigrantów, która ani nie chciała, ani nie potrafiła wejść na rynek pracy" (*Madajczyk, 2005, p. 109*).

W Wielkiej Brytanii przyjęto model integracji oparty na zachowaniu odrębności w wielokulturowym społeczeństwie. Współcześni imigranci na Wyspach (początkowo głównie Hindusi i Pakistańczycy) to w dużej mierze wyznawcy islamu. Muzułmanie uczestniczą w życiu publicznym, partycypują w partiach politycznych i organach administracji, posiadają obywatelstwo brytyjskie, które notabene miało wzmocnić ich samoidentyfikację jako poddanych królowej. Szczególnie imigranci z Pakistanu i Bangladeszu mają trudności z awansem społecznym, z uwagi na ubóstwo i niski poziom wykształcenia. Podobnie jak we Francji, miał tu miejsce epizod związany z dyskusją nad tradycyjnym nakryciem noszonym przez kobiety w sferze publicznej, jednak w kwestii nikabu nawet „przywódca Kościoła anglikańskiego Rowan Williams stanął po stronie muzułmanów" (*Włoch, 2011, p. 253*).

Muzułmanie (także z Indonezji i Surinamu) stali się adresatami najbardziej liberalnej polityki w Niderlandach: „Polityka imigracyjna była oparta na szerokim przyznawaniu prawa udziału w wyborach komunalnych, nadawaniu obywatelstwa, finansowaniu szkół muzułmańskich i kursów integracyjnych oraz wprowadzaniu zakazów dyskryminacji" (*Madajczyk 2015, p. 24*). Dopiero pod koniec lat 90. XX w. poruszono otwarcie problem ich radykalizacji. Symbolicznym wydarzeniem pokazującym fiasko

liberalnej polityki było zabójstwo Theo van Gogha w Amsterdamie (2004) (*Buruma, 2008*). Generalnie, model wielokulturowości charakteryzuje niechęć do narzucania zachodnich wartości i zakaz stosowania nacisków, co w pewnej mierze blokuje procesy integracyjne; określanie incydentów z muzułmanami mianem „rasowych" a nie „religijnych" wyrasta częściowo właśnie z tego modelu. Także Szwecja i Belgia, realizujące swoją politykę w oparciu o liberalny wzorzec, borykają się obecnie z problemem konfliktów na tle wyznaniowym i rosnącą dyskryminacją muzułmanów. Załamanie wspomnianych modeli nie nastąpiło w sposób nagły, ale ma charakter ewolucyjny. Jego dowodem są między innymi strefy no-go, obszary zamieszkane przez muzułmanów „pierwszej fali" i ich potomków, zasilane przez nieustannie napływające rzesze kolejnych osiedleńców. W tym kontekście wydaje się, że modele: francuski model asymilacyjny, niemiecki pracowników gościnnych, brytyjski i holenderski wielokulturowości, charakteryzują się pewną słabością strukturalną.

Podsumowując, problemy związane z imigracją muzułmanów są charakterystyczne i w dużej mierze wspólne dla państw zachodnioeuropejskich. Przewidywany czasowy pobyt pracowników sezonowych zmienił się w ich stałą obecność w państwach goszczących, a ich liczba powiększyła się o kolejne fale azylantów i nielegalnych imigrantów. W ten sposób islam stał się czynnikiem hamującym procesy integracyjne, coraz częściej kontestując i występując oficjalnie przeciwko zastanej rzeczywistości i stosunkom społecznym, zachęcony hasłami wielokulturowości wypracowanymi w latach 70. XX w. Generalnym problemem, z jakim borykają się państwa Zachodu jest brak szerszej lub jakiejkolwiek identyfikacji imigrantów ze strukturami i społeczeństwem kraju przyjmującego, jak i coraz niższy poziom wykształcenia, idące w parze z rosnącym bezrobociem i poziomem przestępczości oraz radykalizacją religijną. Efektem powyższych procesów jest następna faza ewolucji enklaw muzułmańskich, realizowana w postaci przekształcania ich w ściśle izolowane terytoria wydzielone z przestrzeni miejskiej. Dla pozostałych mieszkańców wstęp do nich wiąże się z realnym niebezpieczeństwem natury kryminalnej (pobicie, rabunek, gwałt), przez co zyskały one miano stref, do których lepiej się nie zapuszczać: *no-go zones*. Od pewnego czasu ma tam miejsce eskalacja żądań natury politycznej i religijnej, zaś nowoprzybyli muzułmanie niejednokrotnie od samego początku wykazują postawę roszczeniową.

Współczesne *no-go zones*

Muzułmanie w Europie zamieszkują głównie ośrodki miejskie, przede wszystkim duże aglomeracje. Stąd, jeśli mowa o lokalizacji największych stref no-go, dotyczy ona takich miast jak: Londyn, Manchester, Birmingham, Bradford, Paryż, Lyon, Marsylia (25% mieszkańców stanowią tu wyznawcy islamu), Lille, Berlin, Kolonia, Monachium, Rzym, Mediolan, Turyn, Amsterdam, Haga, Antwerpia, Bruksela, Sztokholm, Malmö, Gothenburg, Kopenhaga, Roskilde, Oslo, Bergen, Trondheim. Tworzą zwarte społeczności, tzw. małe ojczyzny, obejmujące najczęściej kilka ulic lub całe dzielnice, w których funkcjonują w izolacji od szerszego kontekstu społecznego, stanowiąc docelowy obszar napływu kolejnych imigrantów (także nielegalnych) i azylantów. Mają one

zachowawczy charakter, a ich specyfika polega na kultywowaniu tradycji przeniesionej z krajów pochodzenia, zaś „wskaźniki aktywności zawodowej, skolaryzacji, kontynuowania edukacji czy poziomu nabytych kwalifikacji zawodowych sa znacznie niższe od przeciętnych" (*Machnikowski, 2010, p. 16*) – nie tylko na tle narodu tytularnego, ale i w porównaniu z innymi grupami imigranckimi.

W wyodrębnianiu się stref no-go największą rolę odgrywa drugie, a zwłaszcza trzecie pokolenie imigrantów wyznających islam, jak i nowe fale uchodźców, wśród których znajduje się wiele zradykalizowanych jednostek. Wyuczona bezradność, analfabetyzm, niechęć do podnoszenia kwalifikacji w połączeniu ze strachem przejawianym przez dużą część narodu tytularnego i dyskryminacją ze strony potencjalnych pracodawców prowadzi do sytuacji, w której „wskaźnik bezrobocia wśród populacji muzułmańskich w niemal wszystkich omawianych krajach znacznie przewyższa średnie krajowe" (*Pędziwiatr, 2005, p. 202*). Także sam fakt zamieszkiwania wspomnianych stref rzutuje negatywnie na wynik rozmów dotyczących zatrudnienia – ten stereotyp dyskwalifikuje zwesternizowanych mieszkańców stref i sprawia, że połowa muzułmanów w Niemczech, Francji i Hiszpanii już w 2006 r. najbardziej obawiała się utraty pracy (Pew Research Center, 2006).

Jednocześnie wciąż pozostaje aktualne zagadnienie związane z podważaniem faktu funkcjonowania stref no-go w Europie, co jednak nie zmieni tego, że jest to problem znany od dawna władzom państw zamieszkanych przez imigrantów. Na przykład francuski dekret nr 96–1156 z 26 grudnia 1996 r. zawiera wykaz tzw. wrażliwych obszarów miejskich (zones urbaines sensibles) (*legifrance.gouv.fr, 2014*); na stronie internetowej jest dostępny atlas z ich szczegółowymi mapami i spisami ulic (*sig.ville.gouv.fr, 2017*). Pomimo to często unika się utożsamiania tych stref z islamem, a nawet neguje ich istnienie, nazywając je legendą miejską (*Matlack, 2015*). Podobnemu odmitologizowaniu i banalizacji mają służyć filmy dokumentalne w przejaskrawiony sposób obrazujące stereotypy na temat stref no-go, jak chociażby ten nakręcony w paryskiej dzielnicy Clichy Montfermeil (*Go Fast Connexion, 2008*). Przyznaje się jednak, że „istnieją strefy no-go, pomimo wszelkich zaprzeczeń" (*Geller, 2015*), a świadczą o tym liczne filmy rejestrujące zdarzenia w tych miejscach, jak np. reportaż o właścicielce sklepu na przedmieściach Bourget (departament Seine-Saint-Denis), która była w ciągu dekady atakowana ponad trzydziestokrotnie (*The Last French Women in Eurabian France, 2013*). Mieszkaniec Paryża pisze o mieszkańcach stref: „Idą do więzienia jako handlarze narkotyków i wychodzą jako islamscy handlarze narkotyków i to jest w dużej mierze ich sposób finansowania operacji terrorystycznych" (*Geller, 2015*). W „Le Figaro" na temat Perpignan napisano: „prawdziwa strefa bezprawia", podobnie jak o części Béziers i Nîmes (*Stainville, 2010*).

W innych państwach Europy Zachodniej sytuacja jest bardzo podobna. Minister spraw wewnętrznych Belgii, Jan Jambon w 2015 roku wraził opinię, że rząd „nie ma kontroli nad sytuacją w Molenbeek" (*de Freytas-Tamura, Schreuer, 2015*), a olbrzymi problem tej dzielnicy stanowi sieć dzihadystów (*nytimes.com, 2015*); podobny problem generuje dzielnica Cureghem w Brukseli. Nie jest też zaskoczeniem, że na przedmieściach Muelenberg (Flandria) miał miejsce jeden z wielu ataków na policję, tym razem podczas próby zatrzymania podejrzanego (*Riots and violence escalate in Belgian Muslim suburb after police attempt arrest, 2013*). W Wielkiej Brytanii, w samym Londynie

istnieje tzw. strefa islamska (Waltham Forest, Newham, Tower Hamlets, Hackney), a także miasta o kilkunastoprocentowym udziale muzułmanów: Bradford[3], Luton, Birmingham, Blackburn, Manchester, Dewsbury, Leicester, posiadające takowe. Także w Rzymie istnieje strefa określana mianem „rzymskiego Molenbeek", obejmująca ulice: San Basilio, Via Tiburtina, Prenestina, Casalina, Tor Pignattara, Centocelle, Termini i Piazza Vittorio (*Molenbeek in Rome, 2016*). W każdym przypadku izolacji sprzyja dodatkowo skryminalizowana działalność gangów, uzurpujących sobie prawo do egzekwowania prawa na terenie leżącym w ich „jurysdykcji": w Danii, w Vollsmose (Funen), Duńczycy zostali zaatakowani nożem za samo tylko przejście przez islamską dzielnicę. A zatem, o istocie stref no-go, niezależnie od tego, w jakim państwie się one znajdują, stanowią w duzej mierze grupy, nierzadko młodocianych, przestępców. Korelacja islam-przestępczość jest znacząca z uwagi na fakt partycypacji młodych pokoleń, wywodzących się z rodzin imigranckich pierwszej i drugiej fali, w obu porządkach: religijnym i kryminalnym. Trudno orzec, czy chodzi tu o prostą zależność, jednak faktem jest, iż „dostrzeżono, że u części kolejnych pokoleń następuje proces cofania się integracji i wzrost religijności" (*Madajczyk 2015, p. 23*), a z tych właśnie pokoleń pochodzi gros członków gangów, traktujących być może tę działalność jako formę walki z niewiernymi. W porównaniu z innymi zagłębiami przestępczości, chociażby południowoamerykańskimi favelami, w opisywanym przypadku istotny jest komponent religijny, co ma niewątpliwie związek z sytuacją na Bliskim Wschodzie i procesem wzmożonej reislamizacji. Znamienny pozostaje fakt wysokiego odsetka muzułmanów w więzieniach zachodnioeuropejskich: Belgia 35% osadzonych, Dania 20%, Wielka Brytania 11%, Francja 50–70%, Niderlandy 26%, Norwegia ponad 30%, Hiszpania 70%, Szwajcaria 57,8%, Włochy 13% i Niemcy 5% więźniów (*themuslimissue.wordpress.com, 2012*). Świadczy to również o sile oddziaływania islamu i skali jego rozprzetrzeniania się w zakładach penitencjarnych.

Badanie przeprowadzone w 2007 r. w Niemczech wykazało znaczną skłonność do przemocy właśnie wśród młodocianych wyznawców islamu (6%) i ich opozycję wobec prawa (14%); określono też poziom deklarowanego fundamentalizmu (40%) (*Madajczyk, 2015, p. 155*) – ten trend związany z regresem procesów integracyjnych z pewnością się utrzyma. W Berlinie mówi się o strefach no-go obejmujących dzielnice: Neukölln, Kreuzberg, Tiergarten, Wedding, Schöneberg (*Strefy no-go w Europie, 2015*). Pisze o tym Madajczyk: „W odniesieniu do dzielnicy Kreuzberg padają stwierdzenia, że widać tam próby tworzenia obszarów, w których obowiązywać będą – także w sferze publicznej – islamskie normy" (*Madajczyk, 2015, p. 166*). Podobną rolę odgrywa dzielnica Marxloch w Duisburgu, gdzie „nawet Libańczycy i Arabowie są członkami gangu Hells Angels" *(„No-go-Area" Duisburg-Marxloh: Jetzt mischen auch die Hells Angels mit, 2015*). Ponadto wspomina się o *no-go zones* w miastach: Gelsenkirchen-Ückendorf, Schalke, Bismarck, Neustadt. Wskaźnik przestępczości w Niemczech kształtuje sie następująco: na 100 tys. osób 66 przebywa w więzieniu – wśród mieszkańców pochodzenia imigranckiego są to już 342 osoby (*Madajczyk, 2015, p. 159*); w tzw. trudnych środowiskach społecznych bytuje 67% młodzieży o tureckim rodowodzie,

3 (*Madajczyk, 2015, p. 79*) mówi o „80%, jednak (*Pędziwiatr, 2005, p. 82*) pisze o 16,1% muzułmanów w mieście.

a o jugosłowiańskim – 58%. W latach 1996–2006 przemoc wobec niemieckiej policji wzrosła o 28,6%, zaś opór młodzieży wobec służb zwiększył się w 2006 r. o 55% (*Strefy no-go w Europie, 2015*). Dowiedziono też, że „w Niemczech przez lata (...) powstał strukturalny układ «produkujący» terrorystów" (*Madajczyk, 2015, p. 237*), w którym główną rolę odgrywają salafici. W kontekście Niemiec jako państwa-eksportera zbrojnego dżihadu interesujące pozostaje to, że 75% niemieckich bojowników przyłączających się do działań zbrojnych w zapalnych punktach świata, w ramach tamtejszego systemu oświaty nie zakończyło edukacji na jakimkolwiek etapie; dla 60% z nich Niemcy stanowią państwo pochodzenia, zaś 30% ma za sobą przeszłość kryminalną.

Także policja szwedzka przyznaje, że utraciła kontrolę nad ponad pięćdziesięcioma strefami no-go (*Tomlinson, 2017*). Jeden z oficerów, Jacob Ekström, mówi, że „kamienie są rzucane w radiowozy, karetki, wozy strażackie wiele razy w ciągu miesiąca (...). To strefy no-go. Nie docieramy tam" (*Höjer, 2015*). Liczba *no-go zones* rosła w Szwecji lawinowo od 1990 do 2012 r. (*Szwedzkie „strefy wykluczone" (strefy no-go) cz. 1., 2016*) i obecnie mówi się o 55 takich obszarach w 22 miastach (*Rikskriminalpolisen, 2014, p. 9*), wśród których wymienia się: Uppsalę, Sztokholm, Norrköping, Göteborg, Malmö. Okresowo wybuchają tam zamieszki, jak w przypadku tych rozpoczętych w sztokholmskiej dzielnicy Husby w 2013 r. (*Large scale rioting spiraling out of control in Sweden, 2013*). Podobnie dzielnica Rinkeby, nazywana „małym Mogadiszem", jest kontrolowana przez gangi Somalijczyków (*60 Minutes Crew Attacked By Migrants In Sweden, 2017*). Samozwańczy strażnicy strefy no-go w Göteborgu podkreślali jej autonomię, przywołując jako przykład duńską Christianię (*Sweden No-Go Zones Imposed By Muslims, 2012*).

Również holenderska telewizja RTL Nieuws wyemitowała w 2009 r. program, w którym przedstawiła dwadzieścia dzielnic no-go, między innymi w miastach: Amsterdam, Rotterdam, Utrecht, Eindhoven, Maastricht, Zanstad (*De Top20 No Go Area's van RTL Nieuws, 2009*). W Amsterdamie takich obszarów jest jednak więcej i poza Kolenkit można natknąć się jeszcze na kilka[4]. Media holenderskie donoszą co jakiś czas o atakach na autochtonów, a ofiarami padają wszyscy bez wyjątku, także ludzie starsi i kobiety, jak chociażby w Hilversum (*Netherlands: Muslims Busy Establishing No-Go Zones In The Netherlands, 2012*).

Determinanty *no-go zones*

Strefy *no-go* oddziałują na strukturę społeczną państw, bezpieczeństwo wewnętrzne i politykę zagraniczną, jak i kształtują postawy zamieszkujących je muzułmanów. Podobnie jak w przypadku innych bytów terytorialnych skupiających określone narodowości, pozostają one na marginesie społeczeństwa tworzonego przez naród tytularny, nadając jednocześnie specyficzny rys zamieszkiwanemu obszarowi. W przypadku *no-go zones* można mówić o podwójnej izolacji. Z jednej strony w strefach nie

4 Autor podczas pobytu w Amsterdamie w 2015 r. nie został wpuszczony na jedną z ulic w dzielnicy Betondorp.

pojawiają się zbyt często osoby spoza wspólnoty (kulturowej, religijnej), a co ciekawsze – nie są tam one coraz częściej wpuszczane, jako że oddelegowani „strażnicy" regulują dostęp nie tylko osób prywatnych, ale i służb komunalnych, ratunkowych i policji, a towarzysząca im zła renoma powstrzymuje pozostałych mieszkańców miast przed zapuszczaniem się w podobne dzielnice. Drugi rodzaj izolacji dotyka członków społeczności zamieszkujących takie miejsca, a jej bezpośrednią przyczyną jest model kulturowy kultywowany w ich obrębie, stanowiący konglomerat tradycji religijnej islamu ze wszelkimi jego konsekwencjami społecznymi i politycznymi oraz tych elementów kultury zachodniej, które są użyteczne w procesie sprawowania kontroli nad danym terytorium. Oznacza to, że wyodrębnianie się stref *no-go* posiada negatywne skutki dla zamieszkujących je obywateli, utrzymując ich w stanie izolacji komplikującej dalszą integrację w ramach szerokiej struktury społecznej, ograniczając korzystanie z dóbr zastanej kultury, dostęp do edukacji, emancypację kobiet etc. System świadczeń socjalnych determinuje *modus operandi* mieszkańców – nie muszą praktycznie opuszczać zamieszkiwanych enklaw.

Kolejnym zagadnieniem wartym poruszenia w kontekście stref *no-go* jest próba obarczenia winą za ten stan rzeczy narodów tytularnych (czy szerzej – zwesternizowanych obywateli), czyniąca z nich przyczynę niezdolności zachodnioeuropejskich wyznawców islamu do poradzenia sobie w otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, stawiana na równi z tendencyjnym przypisywaniem muzułmanom roli „kozła ofiarnego" i odpowiedzialności za niepewne położenie socjoekonomiczne tych pierwszych: „Los nie ma twarzy, a my, najczęściej na próżno, staramy się jakąś mu przypisać" (*Bauman, 2016, p. 123–124*). Nietrwałość zatrudnienia i niestabilność finansowa mają jakoby w oczach europejskich społeczeństw przyjmować oblicze islamu. Jakkolwiek wyasygnowały one na utrzymanie rzesz jego wyznawców olbrzymie kwoty, nadal żąda się od nich nie tylko kolejnych pieniędzy, ale przede wszystkim dalszych ustępstw. Polemizując z Baumanem – bynajmniej nie z pozycji populistycznej prawicy – można pokusić się o stwierdzenie, że jest to stereotypowe ujęcie, zakładające posiadanie przez Europejczyków właściwej siły sprawczej zdolnej zmienić ten stan rzeczy, co jest nieprawdą. Sprekaryzowane społeczeństwa europejskie nie mogą ponosić odpowiedzialności moralnej (przynajmniej zupełnej) za sytuację w krajach pochodzenia imigrantów, a ostatecznie odpowiadać za ich los. Są one oddzielone od własnych rządów coraz bardziej nieprzeniknioną barierą, poza którą zapadają bez nich decyzje ich dotyczące, jak zauważa zresztą sam Bauman «najwyższe władze nie poczuwają się do odpowiedzialności za uczynienie życia znośnym" (*Bauman, 2016, p. 68*). Wymaga się od nich (jako kolejnego elementu uzupełniającego katalog nieustannych aktywności) pełnienia funkcji „społeczeństwa obywatelskiego", dając złudzenie wpływu na sytuację polityczną w kraju i konstruując miraż możności oddziaływania na decyzje podejmowane na szczeblu europejskim czy globalnym. W istocie owa „obywatelskość" częstokroć służy wyłącznie skanalizowaniu emocji, konserwacji narcystycznego samozadowolenia, zachowaniu poczucia posiadania mocy kształtowania rzeczywistości czy realizacji imperatywu bycia potrzebnym. Jak zatem w sensowny sposób mają one skutecznie oddziaływać na procesy decyzyjne kształtujące konflikt polityczny, militarny i religijny na Bliskim Wschodzie, w Afryce i innych regionach świata, objętych wojną, przemocą, biedą, brakiem perspektyw, skoro same są ich pośrednimi ofiarami?

Do jakich ustępstw, zagrożone wykluczeniem, bezrobociem i ubóstwem, obciążone rosnącymi podatkami, mają się posunąć, aby zapewnić bastionom równoległych rzeczywistości muzułmańskich komfortowy byt i uczynić beneficjentów systemu świadczeń społecznych bardziej zadowolonymi – płacić dżizję?

Te pytania mają na celu zwrócenie uwagi na faktyczną przyczynę tego, że „niższy status społeczno-ekonomiczny jest bardzo poważną przyczyną trudności, jakie napotykaja muzułmanie w procesie integracji, co sprzyja pogłębianiu się frustracji i powstawaniu poczucia nierówności szans" (*Machnikowski, 2010, s. 17*). Nierówności szans nie są wyłączną domeną muzułmanów na Zachodzie, występują przecież szeroko także w społeczeństwach homogenicznych, a ponadto jakimś trafem część osób będących początkowo w niekorzystnym położeniu osiąga ostatecznie sukces – niezależnie od wyznania. Islamska skryminalizowana młodzież w strefach no-go funkcjonuje na styku światów, uzurpując sobie prawo do kontrolowania wydzielonych stref i ich mieszkańców, czyniąc z tego sposób na życie, co z pewnością ma wpływ na aspiracje osób pozostających wewnątrz tych enklaw przestępczości, także w kontekście powielania wzorców zachowań. Towarzysząca temu niechęć do zachodniej (lub jakiejkolwiek) edukacji w połączeniu z izolacją kulturową i niejednokrotnie językową sprawiają, że awans społeczny staje się niemożliwy, nawet jeśli np. niemiecki system edukacji wspiera integrację muzułmanów „w ograniczonym zakresie" (*Madajczyk, 2015, p. 139*). Instytucje nie są w stanie same dokonać ich transformacji, inicjatywa musi wyjść od Parallelgesellschaften, społeczności równoległych. Tymczasem dla bezpieczeństwa Niemcy starają się coraz częściej nie posyłać dzieci do szkół o wysokim udziale uczniów o korzeniach imigranckich, z uwagi na chaos i szykany (*Niemieccy uczniowie w mniejszości [1–5], 2010*).

Odnotowywany brak szerszego zainteresowania muzułmanów edukacją, także jako platformą wymiany wzorców kulturowych i źródłem wiedzy o rzeczywistości społecznej, pomimo łatwego dostępu do niej sprawia, że procesy integracyjne ulegają znacznemu zahamowaniu i następuje jeden z poniższych efektów: „Gdy imigranci nie są zainteresowani kontaktami ze społeczeństwem przyjmującym powyższe procesy [asymilacji i integracji – przyp. autora] są blokowane i dochodzi do separacji (z zachowaniem własnej kultury) lub marginalizacji (bez zachowania własnej kultury)" (*Madajczyk, 2015, p. 13–14*). Osobnym zagadnieniem jest kierunek i jakość alternatywnego nauczania w szkołach islamskich, bowiem nawet z perspektywy „umiarkowanych" nauczycieli, edukacja ta ma zawsze wymiar religijny. M. Fethullah Gülen, turecki pedagog realizujący zasady islamu (sufizmu) w praktyce nauczycielskiej „zaakcentował fakt, iż wiedza i religia nie wykluczają się" (*Sakowicz, 2014, p. 36*). Należy jednak podkreślić, że nie stanowią one dla niego równorzędnych kategorii, a edukacja religijna nie jest tożsama z edukacją świecką, zaś otwartość i tolerancja, podkreślane przez Gülena jako fundamenty dialogu, są ujmowane wyłącznie z pozycji islamu, jemu immanentne i posiadają wymiar misyjny. Dlatego też u Gülena: „Tolerancja to wyraz otwarcia na inność drugiego człowieka (...). Otwarcie to nie oznacza zaparcia się własnego credo, odwrócenia się od etosu swojej grupy" (*Sakowicz 2014, p. 36*), jako że Mahomet jest najwyższym wychowawcą: „Prawdziwa szkoła (...) szanuje transcendentny wymiar życia ludzkiego. (...) Zamach na transcendencję czyniony przez takie czy inne państwo (...) jest wyrazem pogardy, a ostatecznie nienawiści do niego" (*Sakowicz 2014,*

p. 87). Gülen promuje patriotyzm[5], bez którego „nastąpi nieodwracalna homogenizacja, zmiksowanie narodów, w wyniku czego uformują się hybrydyczne tożsamości. Powstaną społeczności nijakie, bez wyrazu" (*Sakowicz, 2014, p. 136*). Patriotyzm jest ściśle związany z apoteozą religii przodków, a jego właściwe kultywowanie wiąże się z poszukiwaniem istoty islamu, tkwiącej w nim duchowości, ukrytej poza zewnętrznymi rytuałami, aby wytworzyć „złote pokolenie". Nie dziwi zatem, że młodzi potomkowie imigrantów zwracają się ku fundamentalizmowi – jest to uniwersalna i najkrótsza droga do sedna religii (w tym nakazu jej obrony i promowania): „fundament światopoglądu «złotego pokolenia» wyznaczają praktyki życia religijnego" (*Sakowicz 2014, p. 141*). Jak zatem utrzymać autorytet systemu zachodnioeuropejskiej edukacji, jeśli zgodnie z nimi „największym zagrożeniem dla człowieka jako jednostki i jako społeczności jest idolatria, bałwochwalstwo (...). Odnosić się to może do (...) nawet ludzkich instytucji" (*Sakowicz 2014, p. 88*)?

W tym kontekście nawet system gülenowski jawi się jako zakamuflowana szkoła wyznaniowa. Z drugiej strony, funkcjonują kaznodzieje negujący otwarcie i całkowicie dorobek naukowy Zachodu, aczkolwiek korzystający ze wszelkich udogodnień technologicznych stanowiących jego wypadkową. Ostatecznym celem jest dla nich unifikacja zasad moralnych pod dyktando Koranu – takie próby ujednolicenia są zresztą charakterystyczne dla wszystkich monoteistycznych systemów religijnych na świecie. Ich tolerancja dla inności i definicja otwartości są w istocie mniej lub bardziej pobłażliwą, tymczasową wyrozumiałością dla niewiedzy, okazywaną z pozycji przypisywanego sobie wtajemniczenia. Nie należy zatem oczekiwać prawdziwego dialogu między nimi, a zatem tło religijne nie stanie się raczej płaszczyzną porozumienia między mieszkańcami stref no-go, a wyznawcami innych religii, o ateistach nie wspominając. Można za to oczekiwać postępującej radykalizacji nastrojów mniejszości muzułmańskiej na Zachodzie, przy rosnącej niezdolności rządów państw do opanowania sytuacji i zapewnienia porządku publicznego. Ewentualne zwycięstwo populistycznych partii politycznych (na fali umiejętnie podsycanego niezadowolenia i lęków obywateli) zaogni i tak już napiętą sytuację. Walka o rząd dusz będzie jednak trwała nadal – nie tylko między zorganizowanymi religiami, ale i w obrębie samego islamu. Strefy no-go stanowią w niej coraz bardziej niedostępne fortyfikacje i obszar wojny domowej zarazem, niezależnie od tego czy bronią jest przemoc czy specyficznie pojmowana tolerancja i otwartość.

Przytoczone za Mohammedem Yasienem twierdzenie, jakoby „w państwach kultury Zachodu program nauczania (...) nie przygotowuje ich [studentów i uczniów – przyp. autora] też do tego, by byli religijni i postępowali w sposób moralny" (*Sakowicz, 2014, p. 152–153*), jest z gruntu błędne, z uwagi na fakt utożsamienia moralności z religią, a ponadto dowodzi nieznajomości programów nauczania w szkołach zachodnich. Stereotypowi przypisującemu Wschodowi konkurencyjne wartości duchowe i etyczne przeczy sytuacja społeczna i polityczna w większości państw należących do tego obszaru kulturowego, zaś utożsamianie nauki Zachodu wyłącznie z materializmem jest dowodem na jej głębokie niezrozumienie. Nie zmienia to faktu, że i tak nie stanowi ona atrakcyjnej oferty dla większości młodych muzułmanów zamieszkujących strefy no-go.

5 Około połowa populacji imigrantów tureckich w Niemczech chce, aby ich nacja stanowiła w państwie większość, a religia islamu przeżywa renesans wśród młodego pokolenia.

Nakręca to spiralę wykluczenia i ubóstwa, łagodzonego środkami finansowymi wyasygnowanymi przez opiekę społeczną. Warto nadmienić, że w przeciwieństwie do imigrantów pierwszej fali, każde kolejne ich pokolenie odrzuca w coraz większym stopniu etos pracy, funkcjonując dzięki zabezpieczeniu socjalnemu, zaś część uchodźców przybywających w ramach obecnej fali jest motywowana wyłącznie czynnikiem finansowym. Wiedza o społecznościach muzułmańskich zamieszkujących kraje zachodnie, czerpana niejednokrotnie z pierwszej ręki sprawia, że często nie poszukują oni schronienia przed szeroko rozumianymi niebezpieczeństwami, ale podróżują w ściśle określonym celu natury ekonomicznej, budząc tym samym wrogość swoim bezkompromisowym doń dążeniem. Demografia kontynentu ulega zmianom – współczynniki dzietności są wysokie z uwagi na tradycyjny model rodziny w islamie, ale i z racji benefitów związanych z zamieszkiwaniem tzw. państw dobrobytu, gdzie finansowe wsparcie w ramach polityki prorodzinnej niejednokrotnie stanowi główny czynnik stymulujący rozrodczość, nie tylko zresztą w odniesieniu do muzułmanów. Stąd, jako stosunkowo młoda społeczność w porównaniu ze średnią wieku pozostałej części ludności państwa, jawią się w przyjętej obecnie narracji jako element podboju demograficznego, tym bardziej że „pewna, na razie bardzo niewielka, część ludności rdzennej [Europy – przyp. autora] dokonuje konwersji na islam" (*Machnikowski, 2010, p. 14*). Nie zmieni tego ani lewicowe zaklinanie rzeczywistości ani jej prawicowe odczarowywanie. Narracja radykalnych ugrupowań prawicowych, wzywających do zaprowadzenia porządku siłą (zwłaszcza po kolejnych zamachach terrorystycznych czy zdarzeń w postaci wydarzeń sylwestrowych 2015/2016 związanych z masowym molestowaniami i gwałtami) wydaje się być spóźniona o kilka dekad. Obnaża tak naprawdę bezsilność aparatu państwowego i jego kompletną ignorancję lub wręcz wyrachowanie, stanowiące jawną deklarację braku zainteresowania problemami trawiącymi obywateli. Także ataki na imigrantów nie są niczym nowym, miały miejsce już dużo wcześniej, jak chociażby w Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda, Mölln czy Solingen (*Madajczyk, Warszawa 2015, p. 93*).

Konieczność głębokiej zmiany polityki socjalnej, a wobec mniejszości muzułmańskiej w szczególności, jest o tyle problematyczna, że system benefitów pełni równolegle rolę zaworu bezpieczeństwa, czy nawet posiada prewencyjny charakter w kontekście bezpieczeństwa społecznego i wewnętrznego. Jeśli chodzi o motywowanie beneficjentów do zmiany położenia socjoekonomicznego, najczęściej odnosi odwrotny skutek. Abstrahując od silnej frustracji związanej z pobytem na zasiłku socjalnym i brakiem aktywności zawodowej, błędne koło wykluczenia w *no-go zones* jest efektem braku większych aspiracji i nieprzystosowania do wymogów współczesnego rynku pracy lub przeciwnie – niemożności realizacji ambitnych planów życiowych z uwagi na skostniałe struktury społeczne (głównie w przypadku kobiet muzułmańskich). Jako że środki pieniężne przeznaczane na zabezpieczenie społeczne (relatywnie duże w porównaniu ze środkowoeuropejskimi krajami członkowskimi UE) są ostatecznie i tak niewystarczające, są uzupełniane korzyściami majątkowymi pochodzącymi z działalności przestępczej, zaś wzorce osobowe w obrębie stref koncentrują się coraz częściej wokół tych promowanych przez salafitów, oferujących oparcie w radykalnym islamie rekompensującym nie tylko brak poczucia własnej wartości i wysokiej pozycji społecznej, ale i wymierne gratyfikacje finansowe. Wtórnym efektem są wpływy natury politycznej, które na gruncie wewnętrznym skutkują zamachami terrorystycznymi, a na zewnątrz

realizują się w postaci eksportu (sic!) dżihadu z państw Zachodu na tereny objęte wojną – mowa tu przede wszystkim o Syrii i Iraku, gdzie zarówno natura działań prowadzonych w regionie przez Iran, Arabię Saudyjską oraz szyickie i sunnickie bojówki, jak i wypowiedzi samych bojowników biorących udział w walkach świadczą o tym, że można mówić o wojnie religijnej w obrębie samego islamu (*Yazbek, 2016, p. 213*). Zwolennicy teorii zderzenia cywilizacji widzą w napływie imigrantów (uchodźców) i zasiedlaniu Europy kolejny etap jej podboju i nie da się zaprzeczyć, że wiele wypowiedzi imamów taką tezę potwierdza, podobnie jak słowa przywódców politycznych. Muammar Kadafi powiedział w 2006 r.: „bez mieczy, bez broni, bez podboju... [obrócą – przyp. autora] ją [Europę – przyp. autora] w muzułmański kontynent w ciągu kilku dekad" (*Berman, 2016*). Dlatego Oriana Fallaci pisze: „to imigracja, nie terroryzm jest koniem trojańskim, który został wprowadzony do wnętrza Zachodu i zmienił Europę w to, co nazywam Eurabią. To imigracja, nie terroryzm jest bronią, na którą liczą, by nas pobić, unicestwić, zniszczyć" (*Fallaci, 2016, p. 548*).

Czym jednak miałby być taki konflikt cywilizacji, jeśli nie kolejną wojną religijną między monoteizmami, z których każdy reprezentuje odmienny stopień represyjności, w przypadku chrześcijaństwa łagodzony przez procesy historyczne i politykę rządów państw oraz opór społeczeństw. Narracja prowadzona obecnie wokół zagadnienia uchodźców i mniejszości muzułmańskich w Europie niebezpiecznie koncentruje się wokół motywu wojen religijnych znanych z czasów podbojów i wypraw krzyżowych, sięgając w odpowiedzi do uniwersalnych źródeł tożsamości europejskiej opartej na cywilizacji łacińskiej: greckiej filozofii, rzymskim prawie i etyce chrześcijańskiej – nawet jeśli ta ostatnia nie odgrywa już swojej roli w życiu współczesnych Europejczyków. Nie oznacza to jednak automatycznie, że na Zachodzie brak jest jakichkolwiek norm etycznych, aczkolwiek dyskusja o moralności jego społeczeństw wpisuje się w ogólnoświatową dyskusję o kondycji etycznej człowieka w ogóle. Co więcej, wojna religijna angażowałaby po obu stronach także osoby o przekonaniach sekularnych, zmuszone do zajęcia narzuconego stanowiska i wystąpienia po stronie sił reprezentujących niewyznawane wartości. Niemniej, stawianie w takim świetle konfliktów społecznych i przenoszenie ich na płaszczyznę religijną jest wysoce użyteczne dla wszystkich zainteresowanych stron i pełni funkcję integracyjną, pozwalając zmobilizować masy poprzez odwołanie się do czynników natury emocjonalnej. Nie trzeba dodawać, że nie tylko dla populistycznych partii, ale przede wszystkim dla animatorów kolejnych wojen z niewiernymi – z tej czy tamtej strony. Opozycja islam-chrześcijaństwo, stawiana w centrum napięć na linii świat Zachodu a umma, oznacza sprowadzenie dyskusji na dobrze znaną płaszczyznę, co pozwala na ewentualne zastosowanie sprawdzonych metod rozwiązania obecnych dylematów, a w rzeczywistości na ominięcie problemu. Siła co prawda przemawia ostatecznie do każdej ze stron, jednak tracą na tym obydwie – co innego, jeśli koszty są z góry wliczone w rozgrywkę, co w przypadku obu religii jest oczywiste. Nie należy zatem oczekiwać symetrycznych działań i równowagi między jakimikolwiek systemami religijnymi w Europie, które ex definitione dążą do eskalacji żądań i wpływów, a stan w którym się obecnie znajdują można określić jako religijną zimną wojnę, z tendencją do coraz częstszych gorących epizodów czy ustępstw w imię ekumenizmu. Te ostatnie ostatecznie nie sprawdzą się w roli antidotum na rosnący fundamentalizm islamu, podobnie jak nie sprawdza się stopniowe poświęcanie osiągnięć humanizmu doby Renesansu i nauki doby Oświecenia.

Wnioski

W obliczu przewidywanej ekspansji wspólnot muzułmańskich w Europie, towarzyszącej globalnemu wzrostowi liczby wyznawców islamu, która to w latach 2010–2050 ma ulec niemal podwojeniu i osiągnąć poziom około 3 mld (*Pew Research Center, 2015, p. 8*), „ustanowienie lepszych relacji z mniejszością muzułmańską jest konieczne, aby zapobiec wpływowi fundamentalistów na młodzież muzułmańską" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 78*). Z uwagi na brak woli politycznej europejskich elit i interesy partyjne, kształtowanie lepszych relacji oznacza obecnie najczęściej krótkowzroczne ustępstwa, prowadzące do dalszej eskalacji roszczeń wysuwanych przez ummę oraz rosnący, społeczny opór wobec tychże. Podstawowym błędem wytykanym rządom państw Zachodu jest pobłażliwość w stosunku do coraz bardziej agresywnych zachowań przejawianych przez część muzułmanów, zwłaszcza tych rezydujących w *no-go zones*. Wydaje się, że niemal żaden polityk nie jest zainteresowany narażaniem swojej opinii na szwank wskutek niepopularnych decyzji związanych z ewentualną regulacją problemu. Głosy potencjalnych wyborców i wpływ na relacje z państwami ich pochodzenia wydają się stanowić główną przesłankę. W dłuższej perspektywie rozrastanie się stref no-go uczyni z nich nie tylko bastiony cywilizacyjne, sponsorowane hojnie przez państwa przyjmujące w nadziei na zapobieżenie szerokim niepokojom społecznym, ale i zaplecze polityczne ugrupowań islamskich sięgających po władzę. Ubocznym skutkiem tego procesu będzie rosnąca fala terroryzmu i przenoszenie konfliktów globalnych na poziom regionalny i lokalny. Abstrahując od niewątpliwego zróżnicowania społeczności muzułmańskich złożonych ostatecznie z indywidualnych jednostek, może ono zostać łatwo zniwelowane poprzez ich zjednoczenie wokół wspólnej sprawy, jaką jest np. uzyskanie wpływów politycznych w celu poprawy subiektywnie złej sytuacji ekonomicznej.

Ubóstwo i brak równych szans stanowi ważną przyczynę reislamizacji, jednak nie należy ich przeceniać. Niskie dochody nie są warunkiem koniecznym radykalizacji, o czym świadczy wysoki status społeczny i materialny niektórych zamachowców. Młode pokolenie muzułmanów zostaje poddane procesowi reislamizacji, która sukcesy zawdzięcza przede wszystkim faktowi, że nie doświadczyło ono wszechogarniającego wpływu islamu, jak miało to miejsce w przypadku poprzednich generacji opuszczających kraje pochodzenia. Tym bardziej nie było poddane oddziaływaniu represyjnego islamu w krajach eksportujących radykalnych imamów. Wydaje się zatem, że to głównie niewiedza stoi za decyzjami o przyłączeniu się do dżihadu, który w pewnym stopniu stał się dla tego pokolenia elementem popkultury, redukując do minimum zdolność dostrzegania prawdziwej motywacji jego animatorów i konsekwencji takich wyborów. Trudno też mówić o pozytywnym wydźwięku w przypadku stwierdzenia, że „młodych muzułmanów francuskich cechuje ponadto indywidualistyczne podejście do religii (...) samodzielne poszukiwanie inspiracji. Zachowują oni dystans do religii rodziców, którą (...) uważają za skażoną lokalnymi przesądami i zwyczajami" (*Kielan-Glińska, 2009, p. 173*). Poszukując prawdziwego islamu przyjmują niejednokrotnie jego salafick wykładnię. Dzięki temu może funkcjonować szara strefa szariatu, w której lokalne gangi kontrolują całokształt życia mieszkańców stref no-go.

Jakkolwiek obraz dzisiejszej Europy pasuje do kasandrycznych wizji Oriany Fallaci, to taka generalizacja może wydawać się przedwczesna, podobnie jak proponowane

– przez de facto niewierzącą autorkę – antidotum w postaci chrześcijaństwa, lokujące dyskurs dotyczący imigracji na poziomie religijnej dychotomii. Niejednoznaczna i niekonsekwentna polityka prowadzona przez mocarstwa globalne, pozwalająca dokonywać rozróżnienia na „dobrych" i „złych" muzułmanów wprowadza dodatkowe zamieszanie. Pomimo trendu związanego z imigracją zarobkową nie można zaprzeczyć, że efektem lokalnych i globalnych rozgrywek w regionie Bliskiego Wschodu, Azji i Afryki jest przybierająca na sile fala uciekinierów ze stref dotkniętych konfliktem zbrojnym, nędzą i prześladowaniami. Prawdą jest niezaprzeczalnie także to, że razem z nimi następuje eksport konfliktów do krajów docelowych: „Antysemityzm jest ładunkiem wybuchowym w wielkich miastach, w ich częściach zamieszkałych przez ludność muzułmańską" (*Madajczyk, 2015, p. 145*).

Odpowiedzią Europy na strefy no-go mogą być nadal inwestycje społeczne i integracja, ale na własnych zasadach, przy większym, jednoznacznym zaangażowaniu polityków. Ogłoszenie w 2001 r. programu walki z gettem (Lionel Jospin), zakładającego stopniowe wyburzanie blokowisk stanowiących ogniska biedy oraz budowę nowych mieszkań o umiarkowanym czynszu i o maksymalnie dwudziestoprocentowym udziale w całości osiedla dowodzi, że jest to możliwe. Także obawa przed eksplozją przestępczości po ograniczeniu pomocy społecznej jest bezpodstawna, jako że i tak skala przestępstw wciąż rośnie, pomimo hojności aparatu administracyjnego. W 1989 r. francuski Instytut Opinii Publicznej na pytanie o skojarzenia dotyczące islamu uzyskał najwięcej odpowiedzi negatywnych: podporządkowanie kobiet (76%), fanatyzm (71%), uwstecznienie (66%), przemoc (60%) (*Kielan-Glińska, 2009, p. 199*). Rządy państw europejskich powinny znaleźć szybką odpowiedź nie na pytanie, jak zmienić negatywny stereotyp muzułmanina, ale jak przerwać błędne koło niechęci do zdobywania wykształcenia i podnoszenia kwalifikacji w celu utrzymania zatrudnienia, bezrobocia, ubóstwa, kryminalizacji i radykalizacji.

Loïc Wacquant pisze o *no-go zones*: „we francuskich miastach zatrwożyła mnie skala spustoszenia, wykluczenia społecznego i ulicznej przemocy, skoncentrowanych w owej terra non grata, budzącej powszechny strach, omijanej z daleka i demonizowanej, także przez wielu przedstawicieli świata nauki" (Wacquant, 2008). Jak jednak uczynić ją pożądaną, jeśli świat nauki zgodzi się ostatecznie z Bassamem Tibi, piszącym o przyczynie takiego stanu rzeczy: „totalitarna ideologia oparta na świadomie dobranym elemencie zastępczym – islamie" (*Tibi, 1997, p. 31*).

Bibliografia

Pozycje książkowe

Buruma, I. (2008). Śmierć w Amsterdamie. Zabójstwo Theo van Gogha i granice tolerancji. Kraków: Universitas.

Fallaci, O. (2016). Korzenie nienawiści. Moja prawda o islamie. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.

Kielan-Glińska, I. (2009). Muzułmanie w laickiej Francji (1974–2004): w kierunku integracji czy separatyzmu? Kraków: Nomos.
Machnikowski, R. (2005). Muzułmanie w Europie Zachodniej – między integracją a radykalizacją. Kraków: Nomos.
Madajczyk, P. (2015). Między fundamentalizmem a asymilacją. Muzułmanie w Niemczech. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
Parzymies, A. (2015). Muzułmanie w Europie. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
Pędziwiatr, K. (2005). Od islamu imigrantów do islamu obywateli: muzułmanie w krajach Europy Zachodniej. Kraków: Nomos.
Sakowicz, E. (2014). Muzułmańska edukacja i wychowanie – pedagogiczna wizja M. Fethullaha Gülena. Białystok: Libra.
Tibi, B. (1997). Fundamentalizm religijny. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Włoch, R. (2011). Polityka integracji muzułmanów we Francji i Wielkiej Brytanii. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Yazbek, S. (2016). Przeprawa. Moja podróż do pękniętego serca Syrii. Kraków: Karakter.

Publikacje online

Atlas des Zones urbaines sensibles (Zus). http://sig.ville.gouv.fr/Atlas/ZUS/ [28.02.2017].
Berman, S. (2016). This Is How Islam Integrates Into Europe. http://theresurgent.com/this-is-how-islam-integrates-into-europe/ [28.02.2017].
Geller, P. (2015). Inside France's Sharia No-Go Zones. http://www.breitbart.com/national-security/2015/01/22/inside-frances-sharia-no-go-zones/ [28.02.2017].
Go Fast Connexion (2008). http://www.dailymotion.com/video/x6qf97_go-fast-connexion-by-kourtrajme_news [28.02.2017].
Hackett, C. (2016). 5 facts about the Muslim population in Europe. http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/19/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/ [28.02.2017].
Höjer, H. (2015). Därför ökar de kriminella gängens makt, http://fof.se/tidning/2015/5/artikel/darfor-okar-de-kriminella-gangens-makt [28.02.2017].
Sweden No-Go Zones Imposed By Muslims – The Beginning Of Islamic War On Europe – Wake Up! (2012). https://www.youtube.com/watch?v=ziOuNKymDnQ [28.02.2017].
60 Minutes Crew Attacked By Migrants In Sweden (2017). https://www.youtube.com/watch?v=y8OY_KUNqQ4 [28.09.2017].
Molenbeek in Rome (2016). https://www.youtube.com/watch?v=VaH9siUXmZA [28.02.2017].
Netherlands: Muslims Busy Establishing No-Go Zones In The Netherlands (2012). https://themuslimissue.wordpress.com/2012/08/10/netherlands-muslims-busy-establishing-no-go-zones-in-the-netherlands/ [28.02.2017].
Niemieccy uczniowie w mniejszości [1–5] (2010). https://www.youtube.com/watch?v=HUqMsg-9MitE [28.02.2017].
Pew Research Center (2006). Muslims in Europe: Economic Worries Top Concerns About Religious and Cultural Identity. Summary of Findings. http://www.pewglobal.org/2006/07/06/muslims-in-europe-economic-worries-top-concerns-about-religious-and-cultural-identity/ [28.02.2017].
Pew Research Center (2015). The Future of World Religions: Population Growth Projections. Why Muslims Are Rising Fastest and the Unaffiliated Are Shrinking as a Share of the World's Population, 2010–2050. Why Muslims Are Rising Fastest and the Unaffiliated Are Shrinking as a Share of the World's Population. Washington: Pew Research Center. http://www.pewforum.org/files/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf [28.02.2017].

Rikskriminalpolisen (2014). En nationell översikt av kriminella nätverk med stor påverkan i lokalsamhället. https://polisen.se/Global/www%20och%20Intrapolis/Ovriga%20rapporter/Kriminella%20natverk%20med%20stor%20paverkan%20i%20lokalsamhallet%20Sekretesspr%2014.pdf [28.02.2017].
Schreuer, M., de Freytas-Tamura, K. (2015). Paris Attacks: The Violence, Its Victims and How the Investigation Unfolded. https://www.nytimes.com/live/paris-attacks-live-updates/belgium-doesnt-have-control-over-molenbeek-interior-minister-says/ [28.02.2017].
Stainville, R. (2010). Insécurité : «C'était intenable, nous sommes partis». http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/07/31/01016-20100731ARTFIG00004-insecurite-c-etait-intenable-nous-sommes-partis.php [28.02.2017].
Strefy no-go w Europie (2015). https://www.youtube.com/watch?v=QYRQW4KVDhU [28.02.2017].
Szwedzkie „strefy wykluczone" (strefy no-go) cz. 1. (2016). https://www.youtube.com/watch?v=GRI_V8Suweg [28.02.2017].
The Last French women in Eurabian France. (2013). https://www.liveleak.com/view?i=b29_1374350465 [28.02.2017].
Tomlinson, Ch. (2017). 'Help Us, Help Us': Swedish National Police Commissioner Begs as Number of No-Go Zones Rises. http://www.breitbart.com/london/2017/06/29/sweden-police-commissioner-begs-help-no-go-zones-rises/ [28.09.2017].
Wacquant, L. (2008). Anatomia nowej miejskiej biedy. Le Monde Diplomatique 6(28). http://monde-diplomatique.pl/index.php?id=5_5 [28.02.2017].

Dokumenty

Décret n°96–1156 du 26 décembre 1996 fixant la liste des zones urbaines sensibles, NOR: AVIV9604443D, https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000747046 [28.02.2017].

Bogusław Olszewski

doktorant, stosunki międzynarodowe
Uniwersytet Wrocławski
Instytut Studiów Międzynarodowych
ul. Koszarowa 3, 51–149 Wrocław
e-mail: boguslaw.olsz@gmail.com

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 16.02.2017 r. – **przyjęty:** 04.09.2017 r.

DOROTA MISIEJUK | Uniwersytet w Białymstoku, Polska

Inność w kontekście imigracji – ogląd światopoglądu studentów. Studium interpretacyjne w świetle teorii standardu kulturowego Krzysztofa Brozi

Otherness in the context of immigration: an overview of students' worldview. An interpretation study in the light of the theory of cultural standard by Krzysztof Brozi

Streszczenie

Prezentowany poniżej tekst dotyczy analiz światopoglądu w zakresie konceptu Inności młodego pokolenia Polaków. Poddano analizie wypowiedzi studentów. Przedmiotem analiz jest obszar kategoryzacji *Inności* w zakresie motywów, założeń i intencji. Za pomocą metody badawczej zogniskowanego wywiadu grupowego zebrano opinie, które analizowano w kierunku założeń i kategoryzacji czynionych przez badanych. Kluczem operacjonalizacji danych zebranych w procesie postępowania badawczego nie jest analiza treści wyrażanych opinii ale przewidywanie kategorii mentalnych organizujących myślenie i decyzje, budujące ich stosunek do imigrantów. Podłożem teoretycznym przeprowadzonych badań jest teoria standardu kulturowego Krzysztofa J. Broziego oraz teoria kontaktu międzykulturowego.

Słowa kluczowe: standard kulturowy, kategoria swój/obcy, mentalność

Abstract

The following text deals with analyses of the worldview regarding the concept of the Otherness of the young generation of Poles. Students' statements were analysed. The subject of the analyses is the area of categorization of the *Otherness* in terms of motives, assumptions and intentions. By means of the focus group interview method, opinions were collected and analysed in terms of the assumptions and categorization made by the respondents. The key to

operationalisation of the data collected in the research process is not to analyse the content of the opinions expressed but to predict mental categories that organise the thinking and decisions that build their relationship to immigrants. The theoretical basis of the research is Krzysztof J. Brozi's theory of cultural standard and the theory of intercultural contact.

Keywords: cultural standard, category of the self/the other mentality

Wstęp

Problematyka imigrantów w polskim społeczeństwie jest obecnie tematem dyskutowanym szeroko zarówno w ramach dyskursu publicystyki, jak i nauk społecznych. Wydaje się, że badanie tej problematyki wymaga specyficznego podejścia badawczego. Badanie sondażowe opinii nie wyjaśniają nam motywów, intencji założeń, które stoją za wygłaszanymi opiniami. Zachowania prezentowane publicznie nie generują wspólnego postrzegania problemu a raczej polaryzują postawy prowadząc w efekcie do rozłamu w społeczeństwie. W świetle realiów społecznych – niewielkiej liczby imigrantów a ogromnej debacie publicznej, wydaje się niezwykle istotne skupienie się raczej na intencjach, założeniach i motywach niż opisywanie postaw. Być może podejście, które w procesie postępowania badawczego koncentruje się na odkrywaniu tropów dotyczących motywów, intencji czy założeń, a nie opisie stanu rzeczy ma szanse otworzyć jeszcze jedną perspektywę w badaniach nad międzykulturowym porozumieniem.

Teoretyczne uwarunkowania badań

Teoretyczne ramy niniejszej wypowiedzi wychodzą z trzech źródeł teorii. Założenia interpretacyjne oraz sens wywodu daje koncepcja kultury Krzysztofa J. Broziego, natomiast wnioskowanie i podsumowania są ugruntowane w teorii kontaktu międzykulturowego. Istnieje w literaturze przedmiotu wiele koncepcji kontaktu międzygrupowego. Najbardziej znaną jest teoria wrażliwości kulturowej Miltona Bennetta[1], która w polskim piśmiennictwie przedmiotu doczekała się opracowań zarówno w wydawnictwach podręcznikowych jak i egzemplifikacjach do badań. Warto też przywołać teorię kontaktu międzykulturowego, rozwijaną przez Danutę Markowską[2], a biorącą swoje podstawy w tekstach i przemyśleniach nestora polskiej socjologii Floriana Znanieckiego. Kontekst pragmatycznych postaw wywodzony jest ze studiów J. Nikitorowicza, które opierając się na założeniach powyższych teorii, podkreślają znaczenie czynnika edukacji[3].

1 Zob. Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa 2009, s. 566–573; Misiejuk D., *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*. Białystok 2013, ss. 12–33.

2 Zob. Popławski T., *Oblicza peryferyjności*. Białystok 1994, s. 47–51.

3 Zob. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009.

Krzysztof Jarosław Brozi – filozof z wykształcenia a antropolog z zamiłowania i pasji – postawił sobie za cel analizę fenomenu kultury w ramach jej społecznego obrazu. Krzysztof Brozi, zainspirowany poglądami antropologów kulturowych szkoły funkcjonalizmu, dokonał analiz i interpretacji wielu teorii, po to by otworzyć perspektywę badania kultury w horyzoncie społecznych zachowań jednostek. Generalnie, kulturę rozumie jako wtórne środowisko życia człowieka, a więc zewnętrzne dla jednostek i stwarzające jego zachowania społeczne. Twierdzi, że «istotą tożsamości kultury jest jej standard, czyli zespół podstawowych potrzeb jej uczestników, których realizacja właśnie w dziedzinie zinstytucjonalizowanego działania stanowi jej rdzeń»[4], a także: „konstrukcja standardu kulturowego wynika z przekonania, że ostatecznym celem każdej ludzkiej działalności, a także produktów tej działalności, jest ostatecznie zaspokajanie ludzkich (indywidualnych) potrzeb."[5] Kultura w takim ujęciu jest środowiskiem kognitywnym, definiuje zachowanie człowieka jako znaczące. Pozwala zakomunikować efektywnie zgłaszane potrzeby, czy też je realizować. Kształtuje cele życiowe w sensie zbiorowym. Jednym słowem – kultura uczłowiecza ludzi. K.J. Brozi daje pierwszeństwo procesowi zaspakajania potrzeb przez jednostki. W jego typologii ten proces ma porządek imperatywu. Kiedy potrzeby ludzkie są deprawowane w środowisku kultury, może to doprowadzić do zachwiania równowagi systemu (kultury), a co za tym idzie może być początkiem zmian, a w skrajnych wypadkach destrukcji całej kultury[6]. K.J. Brozi w swojej teorii rysuje relację jednostki do kultury. Relacja owa jest dialektyczna: jednostka realizuje swoje potrzeby w środowisku kulturowym, korzystając z istniejącego systemu znaczeń kulturowych. Kiedy jednak potrzeby stają się nierealizowalne w istniejącym już systemie kulturowym – wtedy jednostka, motywowana potrzebami, ma moc zmiany w stosunku do systemu kultury. Ta dialektyka relacji odzwierciedlona jest w centralnych pojęciach jego teorii. Cytowany autor obok terminu standardu kulturowego, omówionego wyżej, wprowadza również pojęcie uczestnictwo w kulturze. Uczestnictwo w kulturze oznacza aktywność kulturową jednostki. Definicja tego pojęcia opiera się na tym, że każda jednostka aktywnie uczestniczy w otaczającej ją rzeczywistości kulturowej. Ma moc nadawania znaczeń zachowaniom, definiowania ich w kategoriach zachowań kulturalnych versus zachowań niekulturalnych. Rozumiemy przez to działania ludzkie (zachowania, motywy), które mają zarówno swój przedmiotowy jak i wartościowy wyraz. Kultura zatem kształtuje ludzi, którzy realizują swoje potrzeby ale jest także przez nich kształtowana[7]. Krzysztof Brozi uważa, że oba wspomniane sformułowania mają ze sobą dużo wspólnego, ponieważ standard kulturowy jest „metodologicznym ekwiwalentem pojęcia uczestnictwa w kulturze i stanowi metodologiczne kryterium identyfikacji tej całości w powiązaniu z uczestniczącymi w niej jednostkami."[8] Krzysztof Brozi interpretuje więc pojęcie standardu kulturowego jako pewien zbiór podstawowych potrzeb w danej kulturze, które muszą zostać zrealizowane i zaspokojone.

4 K. Brozi, *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 220.
5 Tamże, s. 239.
6 Tamże.
7 Tamże.
8 Tamże, s. 217.

We wspomnianej koncepcji można wyróżnić dwie grupy elementów – uniwersalne i elementy właściwe tylko pewnym kulturom.

Pierwsza grupa potrzeb odnosi się do pojęcia kultury rozumianej atrybutywnie. Ma znaczenie globalnie bez względu na sposoby realizowania jej w środowisku społecznym zbiorowości. Zaspokojenie tych potrzeb jest niezbędne do konstrukcji każdej kultury. Do elementów uniwersalnych Krzysztof Brozi, zalicza: potrzeby biologiczne; imperatywy kulturowe; potrzeby psychiczne oraz potrzeby integratywne. Oprócz uniwersalnych elementów, w każdej kulturze wyróżnia się specyficzne elementy (relatywne) dla kultury rozumianej dystrybutywnie. Specyficzność tych elementów, jak podaje K. Brozi wynika: „bądź z naturalnego środowiska, w jakim kultura istnieje, bądź ze stopnia zróżnicowania wewnętrznego tej kultury."[9] One także są składową standardu kulturowego. Są one tak samo ważne jak potrzeby uniwersalne dla istnienia całości kultury. Do ich katalogu „zaliczymy cały szereg historycznie, geograficznie i kulturowo zmiennych wartości, jakie w danej kulturze muszą być koniecznie spełnione z racji swojego instrumentalnego powiązania z potrzebami uniwersalnymi. (...) Ponadto charakteryzują się znacznym stopniem autonomii w powstawaniu i formach przejawiania się."[10] Mogą przybierać charakter materialny, co objawia się potrzebą ludzi do wytworów kultury materialnej – budowania mieszkań, produkcji samochodów, a także charakter niematerialny, czyli np. potrzebę do życia w poczuciu sprawiedliwości czy bezpieczeństwa.

K. Brozi wyróżnia także trzecią grupę. Tworzą ją potrzeby ponadstandardowe. Mogą one dotyczyć „różnych dziedzin życia, oraz być udziałem nie tylko jednostek, ale i grup społecznych. (...) Znaczenie, liczebność i siła oddziaływania grupy mogą stanowić zalążek kształtowania się całego, nowego standardu kultury przez transfer ponadstandardowych w danym okresie potrzeb do standardu kulturowego."[11] Ich istnienie jest czynnikiem dynamizującym dany standard kulturowy, ponieważ są one szansą na jego wzbogacenie.

Odwołanie się do koncepcji kontaktu międzykulturowego, pozwala na interpretowanie uzyskanych danych w procesie postępowania badawczego i wnioskowanie co do rzeczywistości społecznej postrzeganej przez badanych filtrem kulturowym. Opieranie się na założeniach teoretycznych pozwala badaczowi na spekulacje dotyczące intencji wypowiedzi badanych, ich motywów a w efekcie diagnozowanie potencjału do międzykulturowego komunikowania się.

O metodzie badań fokusowych

To metoda jakościowej strategii badawczej. Jak podaje Rosaline Barbour, można stosować wymiennie różne określenia na wspomnianą metodę tj. wywiad grupowy, zogniskowana dyskusja grupowa czy po prostu badania fokusowe[12]. Jest to jedna z najbardziej znanych, a przy tym najstarszych metod jakościowych, którą można zdefiniować jako «metodę

9 K. Brozi, *Antropologia wartości...,* op. cit., s. 275.
10 Tamże, s. 276.
11 Tamże, s. 273.
12 R. Barbour, *Badania fokusowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 23.

pozyskiwania danych na drodze interakcji zachodzących pomiędzy członkami grupy dyskusyjnej»[13]. Stosuje się ją w przypadkach, kiedy chcemy bardziej odkryć, poznać dane zjawisko, a nie wyjaśnić dlaczego tak jest. Agregacja danych następuje poprzez gromadzenie wypowiedzi jednostek, postawionych w sytuacji dyskusji, przy udziale moderatora. Grupę konstruuje się celowo, a zadanie moderatora to: «ogniskowanie odpowiedzi na zadawane przez siebie pytania i dyskusję wokół pewnych kwestii związanych z głównym kierunkiem badania.»[14] Osoby biorące udział w dyskusji są zgromadzone w jednym miejscu, najlepiej żeby siedziały wokół stołu, aby każdy z zebranych mógł mieć kontakt wzrokowy z innymi uczestnikami. Liczba uczestników może wynosić od 7 do 12 osób. Badanie trwa zwykle od dwóch do czterech godzin, a cała dyskusja jest nagrywana na dyktafon bądź kamerą wideo[15]. W zogniskowanym wywiadzie grupowym korzysta się z właściwości dynamiki grupowej i podczas jego trwania mogą pojawiać sie następujące pozytywne elementy:

- synergia – wzajemne inspirowanie uczestników badania prowadzi do zwiększonej dawki pomysłów, co nie jest możliwe w wywiadach indywidualnych,
- efekt kuli śnieżnej – po wypowiedzi jednego uczestnika pojawiają się wypowiedzi kolejnych członków,
- wzajemna stymulacja – im większa liczba osób, tym większa motywacja do udzielania informacji,
- poczucie bezpieczeństwa – respondenci będąc w grupie mają większe poczucie bezpieczeństwa przy udzielaniu informacji i wypowiadania swoich poglądów, ponieważ mają świadomość tego, że odpowiedzialna jest cała grupa za to co się dzieje w dyskusji, a nie tylko jedna jednostka,
- spontaniczność – wywiad grupowy jest bardziej naturalny niż wywiad kwestionariuszowy[16].

Pierwszym etapem analizy danych zebranych w procesie postępowania badawczego jest cytowanie wypowiedzi rozmówców. Wybieramy te wypowiedzi, które dotyczą analizowanego zjawiska lub jego wątku. Kolejnym krokiem jest konstruowanie obrazu omawianego zjawiska lub jego wątku. Procedurę analizy danych kończy rekonstrukcja poglądów badanych. Generalnie badacza interesuje odpowiedź na pytanie: „dlaczego badani powiedzieli tak, jak powiedzieli". Badania fokusowe nie dają odpowiedzi: jak ludzie myślą?, jaki mają światopogląd? Wyniki tych badań nie są także odzwierciedleniem rzeczywistości społecznej. Ich celem jest wyznaczanie tropów badawczych, wydaje się że przede wszystkim w zakresie planowania wskaźników do badań ilościowych.

Analiza danych

Pierwszym wątkiem, który prezentuję jest opis zjawiska migracji. Dyskutując o zjawisku imigracji do Polski, obraz zjawiska został uzgodniony wedle jego wartościowania

13 M. Kaczmarek, *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, CeDeWu, Warszawa 2014, s. 71.

14 K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 184.

15 Tamże.

16 K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe, s. 185.

przez badane, a nie przez poszukiwanie danych do opisu. Pytanie brzmiało: czy Polska jest krajem imigracyjnym?" Ela: *„chyba nie"*, Joanna: *„no nie, na pewno nie"*, a Barbara: *„na całe szczęście nie"*. Argumenty budujące ich stanowisko, dały obraz konstruktu zbudowanego na założeniu, że Polska jest krajem w świecie globalnym i zjawisko imigracji jest nie do uniknięcia. Ponieważ jest krajem mało znanym, stosunkowo biednym, to zjawisko je jeszcze omija.

Marta odpowiedziała, że „jeszcze teraz nie, ale patrząc co aktualnie dzieje się na świecie, to chyba już niedługo może tak być", natomiast Joanna dodała, że „dlatego, że jeszcze teraz za dużo osób nie przyjeżdża, bo nie lubią naszego kraju", a Iza powiedziała, że „saldo migracji w Polsce jest ujemne. Oznacza to, że więcej ludzi wyjeżdża, niż osiedla się tu na stałe." i zgodziła się z Martą, że Polska „może się nim stać, biorąc pod uwagę obecną sytuację militarno-geopolityczną".

Żadna z dyskutujących osób nie odmówiła dyskusji na temat liczby imigrantów w Polsce. Dyskutujące uznały więc, że jest to wskaźnik opisu. Do rzeczywistości liczb podeszły również w aspekcie wartościującym a nie opisowym: Ela „z 5%", Joanna wtrąciła niepewnie, że „2%", Barbara dodała, że „pewnie bardzo znikoma liczba, do nas naprawdę chyba bardzo mało ludzi przyjeżdża, żeby zostać na dłuższy czas", a Iza zgodziła się z poprzedniczką „pewnie bardzo mało".

Problemem, który w opinii rozmawiających był rzeczywiście opisującym zjawisko imigracji, okazała się przyczyna przyjazdu do Polski obcokrajowców. Dyskusja była żywa, niewymuszona. Dyskutantki uzgadniały wspólne stanowisko, oznaczały rozbieżności poglądów.

Marta odpowiedziała, że „jedni przyjeżdżają za pracą", Iza dodała, że „inni są sprowadzeni z wojennych terenów", ponownie odezwała się Marta, która stwierdziła, że „niektórzy się pożenili z obcokrajowcami i przyjeżdżają do nas w celu łączenia rodzin", na co Justyna przyznała swojej przedmówczyni rację i powiedziała, że „jest sporo takich mieszanych małżeństw albo związków". Następnie Joanna nawiązała do wypowiedzi Justyny i powiedziała „To tak jak tata mojej koleżanki, który ma żonę Polkę, jest Syryjczykiem i wyemigrował kilkadziesiąt lat temu. No i tutaj ułożył sobie życie». Z kolei Barbara stwierdziła, że «Moja kuzynka przez chwilę była w związku z Murzynkiem.», a Ewelina dodała «Kiedyś miałam sąsiada, który pochodził z Ghany chyba i też tutaj zamieszkał z Polką, mają dzieci. Ale wyprowadzili się do Warszawy chyba... ale w Polsce zostali.». W dalszej kolejności ponownie głos zabrała Joanna, która powiedziała, że «Ja jeszcze znam Rosjanina, który wyemigrował z Rosji, co prawda nie przyjechał za miłością, a bardziej z powodów politycznych, ale jednak już jest tu drugi rok, bardzo się zadomowił, poznał kogoś i raczej stąd nie wyjedzie».

Powyższy dialog, w interpretacji badacza, daje obraz rozumienia sensu dyskusji a nie tylko analizy tematu. Badane, zjawisko imigracji do Polski przyjmują filtrem doświadczenia osobistego lub doświadczenia zapośredniczonego. Znaczące dla zjawiska imigracji są fakty wydarzeń jednostkowych, doświadczonych. Nie obserwujemy tutaj analiz obiektywizujących zjawisko, uogólniających.

Ela zaś dodała „Dużo jest imigrantów różnego typu. Na przykład można też zobaczyć, że coraz więcej osób obcego pochodzenia jest promowanych w telewizji. Można zaobserwować oglądając różnego typu programy typu nie wiem. „Mali giganci", no to jakby widać, że jest dużo dzieci z zagranicznymi nazwiskami, ciemniejszą karnacją".

Ewelina nawiązując do wypowiedzi poprzedniczki powiedziała „albo ta nie wiem... co wygrała „Top model" kiedyś. Pochodziła z Nigerii chyba", a Marta spytała „No i jak ona wygrała ten show, to nie jest tak, że my Polacy jesteśmy bardziej otwarci?", co z kolei skłoniło Elę do refleksji „Bo to jest taki paradoks... Bo niby się mówi, że... że mamy taką etykietkę, że jesteśmy bardzo nietolerancyjni, że jesteśmy rasistami wręcz.", a Joanna dodała „No i są takie skrajne opinie". Natomiast Justyna stwierdziła „To dziwne... Czasem przecież bywa i tak, że w Ameryce, kraju bardzo kosmopolitycznym nie wygrywają czarni, bo ludzie wolą białych." Barbara natomiast dodała, że w ostatnim czasie „można zaobserwować że często rodzice chcą swoje dzieci po zachodniemu, że tak to nazwę... Jessica, Brian...".

Kategorie, do których dyskutujący odwoływali się w dalszej części rozmowy to były kategorie nacechowane aksjologicznie. Przede wszystkim dyskutowano o bliskości i oddaleniu kulturowym obcokrajowca.

Ewelina patrząc na fakt, że Ukraińcy są Słowianami i mają podobną kulturę, uważa, że łatwiej im się będzie odnaleźć w naszym kraju. Marta zwróciła uwagę, że prawdopodobnie Ukraińcy są bardziej wykształceni i łatwiej byłoby się nauczyć polskiego i przez to że są bardziej „swoi", to jakby miała do wyboru przyjąć Syryjczyka czy Ukraińca, to by w ciemno brała Ukraińca. A Barbara uznała, że Syryjczycy nie będą chcieli nawet podjąć próby żeby nauczyć się polskiego, bo oni liczą wyłącznie na zasiłki i ciężko będzie im się zadomowić w Polsce z powodu odmiennej kultury.

Inną kategoria była wdzięczność: *Barbara nie kryła również swojego oburzenia faktem, że uchodźcy kręcą nosem na myśl, że dostali się do Polski skoro mają tu wszystkie środki do życia zapewnione. Porównała również Syryjczyków do Ukraińców, którzy zwykli dziękować za przyjęcie ich w Polsce. Izabela nawiązała do wypowiedzi poprzedniczki i wyraziła fakt, że jak słyszy takie historie, to jest urażona jako Polka, zdaniem Eli zapewnienie bezpieczeństwa i dachu nad głową powinno być dla przybyłych imigrantów najważniejsze. Ewelina zauważyła zaś, że nie można szufladkować wszystkich uchodźców tak samo, bo jednak zdarzają sie i tacy, którzy będą wdzięczni za każdą pomoc.*

Kolejna kategoria to moralnie podejrzane strategie poprawy swojego losu: Izabela zaś zauważyła jeszcze jedną istotną rzecz, a mianowicie, że niektórzy imigranci z np. z Kosowa czy z Serbii niezadowoleni ze swojego dotychczasowego życia, mogą korzystać z zamieszania które teraz panuje w Europie i nastawiają się na biznes życia – dostania statusu uchodźcy i korzystanie z zasiłków. Ewelina przyznała rację swojej przedmówczyni i dodała, że niektórzy z nich mogą mieć takie plany, że wyjadą do Europy Zachodniej, skorzystają z zasiłku, a po kilku latach wrócą do siebie. Jej zdaniem dużo imigrantów specjalnie gubi dokumenty, aby nikt nie sprawdził ich prawdziwej narodowości. Następnie badane zauważyły, że dużo osób przyjeżdża niby turystycznie, a później zostają na lata.

Drugim wątkiem analizy tytułowej inności było postrzeganie imigrantów. W dyskusji przede wszystkim ujawnił silny dysonans poznawczy. Dyskutujące miały duży problem z określeniem perspektywy postrzegania. Walczyły ze sobą z jednej strony ceniona przez badane empatia, współczucie dla nieszczęścia a z drugiej obawa przed obcym, poziomu zagrożenia w teorii Danuty Markowskiej.

Marta powiedziała „wiadomo, że każdy ma inny stosunek do różnych tego... tych, tych... imigrantów... Wiadomo, że się współczuje tym ludziom, którzy uciekają z terenów

wojennych, no ale przez to, co się dzieje teraz w Europie... no to jakby większość ludzi, łącznie ze mną niestety, nie bardzo ich tutaj chce... Bo ich po prostu jest za dużo", Izabela dodała „No i widać kto ucieka głównie przecież...", a Marta oznajmiła „Właśnie, widać kto ucieka. To nie są tylko i wyłącznie kobiety i dzieci, ale rośli mężczyźni. Mężczyźni w sile wieku, którzy po prostu idą tutaj i brud po sobie zostawiają. Prą wszyscy w jednym kierunku, tam gdzie się można więcej nachapać. No to wiadomo, że nie będą ludzie dobrze na nich patrzyli...". Justyna zaś dodała „I jeszcze mogą napastować nasze kobiety, bo to co działo się w Niemczech pozostawiło ogromną bruzdę na ich wizerunku...", a Marta ponownie się odzywając „wiadomo, że inaczej będzie się patrzyło na osobę, która przyjechała się uczyć, no bo zwykle na osoby kształcące się patrzy się przychylnym okiem... bo kto się wykształcił, to się... albo wróci tam do siebie i to jest jakaś wymiana studencka, a jeśli zostanie to jest to też osoba, która się wykształciła i może coś pożytecznego zrobić... No i taka, która też zna swój język i może być pomocna w jakiejś tam dziedzinie..."

Rozmówcy osiągnęli konsensus i tym samym ustalili poziom analizy problemu dzieląc imigrantów na kategorie. Matrycą podziału był mechanizm „swój – obcy" a kryterium przewidywane bliskość i oddalenie kulturowe, wskaźnikowane przede wszystkim religią *Ewelina, „ja też się na pewno obawiam tej odmienności kulturowej... na pewno w dużej mierze przez islam i też generalnie uważam, że nie jesteśmy gotowi jako społeczeństwo na przyjęcie tak dużej liczby osób... na przykład jak byłam na wakacjach w Austrii, to tam już bardzo dużo jest muzułmanów... kobiety chodzą w tych swoich strojach czarnych... I przyznaję, że była to dla mnie nowa sytuacja i czułam się niepewnie i nieswojo..."*; państwo, a raczej region świata, wskaźnikowany etnicznością: *Ela zaś uważa, że „Wietnamczycy i Chińczycy są w naszym kraju dosyć dobrze postrzegani, bo jak na przykład studiowałam w Kielcach, to czasem chodziłam do takiej wietnamskiej knajpki... i pamiętam, że miała bardzo dobre opinie, ludzie lubili przychodzić tam zjeść... Wszyscy uważają że jedzenie jest smaczne i w ogóle."* oraz charakter pobytu: *„Przyjeżdżają do nas i próbują jakiś biznes ogarnąć... nie siedzą z założonymi rękami i nie czekają na cud albo że się samo zrobi... Jeśli ktoś przyjeżdża do pracy, to też inaczej się patrzy na takich ludzi... yy... owszem z jednej strony niektórzy będą mówili, że ktoś przyjeżdża i zabiera pracę, zabiera miejsce, ale z drugiej strony... no i... jak ktoś przyjeżdża i pracuje, no to nie jest takim darmozjadem... Takim pasożytem... I nie utrzymuje go społeczeństwo..."* Wyraźna w narracji dyskusji była też celowość kategoryzowania. Było nią zredukowanie odmienności: *„osoba, która przyjeżdża tutaj żeby założyć rodzinę, znaleźć pracę i żyć, moim zdaniem są w porządku", a Joanna dodała „No i też można zauważyć, że jak kogoś obcokrajowiec pozna, ożeni się i będzie miał dzieci, to zawsze przyrost będzie większy, więc to jest na plus. To przecież dzieci są już wychowani na typowych Polaków, więc taka sytuacja jest ok."; „Ja też tak sądzę, raczej jak ktoś już się ożeni i będzie chciał tu mieszkać, to raczej przyjmuje kulturę i po prostu staje się Polakiem..."*

Duży entuzjazm i powszechną zgodę co postrzegania imigrantów wzbudziła wypowiedź: *„Sporo jest takich osób, które po prostu przyjadą niby na chwilę do Polski, a potem zostają na długie lata, bo podoba im się nasza kultura, kuchnia...", a Izabela „Tak jak bohaterowie programu „Europa da się lubić"... Ten Kevin Aniston czy Grek nie pamiętam jak się nazywa, który jest kucharzem...", z czym zgodziła się Ela „To prawda, i ten program był lubiany, miał dużo edycji. Więc my chyba w Polsce lubimy różnorodność...". W dalszej*

kolejności głos zabrała Justyna „O no właśnie... Czy też spora grupa sportowców... Na przykład przyjadą na jeden sezon, żeby grać w naszej lidze, a potem zostają na długie lata. Tak jak na przykład trener naszych siatkarzy, od lat mieszka w Polsce i zaczął czuć się Polakiem... Kiedyś czytałam z nim wywiad i mówił, że jego dzieci czują się Polakami i na przykład podczas Euro zamiast Francji kibicowali Polsce, bo tak długo już tu są.".

Wydaje się to być obraz życzeniowego myślenia o zjawisku imigracyjnym. Tym cytatem dyskutujący uzgodnili pozytywną postawę Polaków wobec różnorodności kulturowej. Tymczasem przewidywanie efektów różnorodności kulturowej w opinii dyskutujących ma obraz konfliktów społecznych: rywalizacja o pracę, terroryzm, agresja.

Następnie odezwała się Ewelina, której na myśl przyszedł bardziej negatywny scenariusz, a mianowicie, że mogą zdarzać się sytuacje, że może przyjechać jakiś muzułmanin, ożenić się i szykować zamach na niewinnych ludzi. Justyna odpowiedziała, ze takiego typu sytuacje to oszustwo, a Ewelina dodała, że takie rzeczy mają miejsce, kiedy to małżeństwo zostaje „kupione", zaaranżowane, a następnie skończone. Marta uważa, że niedługo może dochodzić częściej do takich sytuacji, ponieważ jest coraz więcej imigrantów w Europie.

Badane dyskutowały również na temat tego, czy i na jakie problemy mogą natknąć się przybyli do Polski imigranci.

Pierwszą kategorią jest problem rasizmu. Joanna powiedziała, że mogą być to kwestie związane ze środowiskami nacjonalistycznymi. Izabela stwierdziła, że *„typowi skinheadzi czy kibole"* mogą przyczepić się do grupy osób, którą uznają za inną. Justyna zaś powiedziała, że narodowcy nie lubią kiedy *„ktoś jest inny, nawet w odniesieniu do Polaków"*, nawet przy takich typowych sprawach jak noszenie okularów czy kibicowanie innej drużynie piłkarskiej. Jej zdaniem tacy ludzie bywają agresywni wobec powszechnie rozumianej inności, a w szczególności do osób z ciemniejszą karnacją. Barbara dodała, że jeszcze nie ma w Polsce imigrantów na dużą skalę, a są organizowane manifestacje i marsze przeciwko przybywaniu obcokrajowców. Marta jest zdania, że rasizm będzie znaczącym problemem dla przybyszów, z czym zgodziła się Ewelina, która stwierdziła, że może być dużo prześladowań właśnie ze strony nacjonalistów, ponieważ w ostatnim czasie wizerunek, w szczególności uchodźców, bardzo stał się negatywny, nie tylko w Polsce.

Druga kategoria to bariera kulturowa, rozumiana jako standard społeczny ale badane zauważyły jako ważną barierę – barierę języka: *„na pewno też pojawia się trudność językowa. Nasz język jest bardzo trudny, a jednak sporo osób nie mówi po angielsku...",* z czym zgodziła się Barbara *„dokładnie, czasem nawet sami Polacy mają trudności z językiem polskim, a co dopiero obcokrajowcy...".*

Justyna uznała, że imigranci mogą mieć problemy z językiem polskim. Ela zaś stwierdziła, że nieznajomość innych kultur też może być barierą. Marta się zgodziła mówiąc że to może być jeden z kluczowych problemów. Jako przykład podała muzułmanów, którzy mają odmienną kulturę niż polska i *„w takim typowo chrześcijańskim kraju jak nasz mogą czuć się bardzo nieswojo". Zdaniem Eli jest to duży problem, totalna odmienność kulturowa może doprowadzić do wielu nieporozumień. Marta natomiast stwierdziła, że zawsze pojawia się jakaś bariera kulturowa dla nowych przybyszów, ale jeżeli wyrażą oni chęć na pozostanie w Polsce na dłużej, to muszą zrozumieć np. czym jest kolejka, jedzenie sztućcami czy podanie komuś ręki. Justyna podała przykład Japończyków, którzy kiedy przyjadą do*

europejskiego kraju, to bez problemu dostosują się do standardów panujących i podadzą rękę. Barbara wyraziła swoją obawę, że imigranci mogą tak łatwo się nie przystosować, co może doprowadzić do tego, że za kilka lat wyniknie sytuacja, że dwie strony będą chciały za wszelką cenę bronić swojej kultury i każdy będzie czuł się nieswojo we własnym kraju.

Podsumowanie

Inność w oglądzie prezentowanych badań fokusowych jest przez badanych odbierana przede wszystkim w podejściu wartościującym a nie epistemicznym. Inność staje się problemem społecznym, to znaczy dostrzeganym i ważnym dla społecznego doświadczenia jednostek, dopiero w narracji doświadczenia – doświadczenia nie tylko osobistego ale także zapośredniczonego. Rozwój kontaktów z Innym, według badanych będzie prowadził do konfliktów. W badaniu fokusowym dało się też zaobserwować centryczne podejście do odmienności. Akceptacja imigranta następuje przede wszystkim w drodze asymilacji, aktach redukowania odmienności.

Bibliografia

Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN.

Brozi, K. (1994). *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kaczmarek, M. (2014). *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*. Warszawa: CeDeWu.

Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.

Misiejuk, D. (2013). Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia. Białystok: Trans Humana.

Nikitorowicz, J. (2009). Edukacja regionalna i międzykulturowa. Warszawa : Wydawnictwo Akademckie i Profesjonalne.

Popławski, T. (1994). Oblicza peryferyjności. Polska-Kanada (Quebec)-Białoruś. Białystok: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Dorota Misiejuk

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Komunikacji Międzykulturowej
ul. Swierkowa 2, 15–328 Białystok
e-mail: dmisieju@uwb.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 04.09.2017 r. – **przyjęty:** 29.03.2017 r.

FUNDA GÜNSOY[1] | Uludağ University, Turcja
MARIUSZ TUROWSKI | Uniwersytet Wrocławski, Polska

The Antagonism between Secular Elites and Refugees in the context of "Theological-Political Predicament": The Case of Turkey

Antagonizm między świeckimi elitami a uchodźcami w kontekście „Problemu teologiczno-politycznego". Sprawa Turcji

Streszczenie

Obecność uchodźców syryjskich w czteromilionowej populacji Turcji skłoniła działaczy lewicy/sekularystów/kemalistów do skoncentrowania się wokół dyskursu mówiącego o tym, że „staliśmy się obywatelami drugiej kategorii w naszej własnej ojczyźnie". Uchodźcy oferujący swym gospodarzom możliwość wyeksponowania tureckiej gościnności wobec niewinnych ludzi, którym udało się uciec przed wojną, i którzy z tego samego powodu narażeni są na upokorzenie, zostali zinstrumentalizowani jako „zdarzenie" (Badiou) lub „wyjątek" (Schmitt) celem przekształcenia istniejącego status quo na arenie politycznej przez całe polityczne spektrum. W niniejszym artykule argumentujemy, że uchodźcy stanowią podstawowe źródło niepewności w procesie „normalizacji (i normizacji) wyjątku" poprzez rozmycie granic lub poszerzenie zakresu postrzegania zagrożenia w kontekście przyjaciel-wróg. Jednocześnie wykorzystuje się ich jako broń uzasadniającą interwencje władz, które przekształcają obecny kryzys w sytuację permanentną. W przypadku Turcji determinantem zarówno antagonizmu, jak i przyjaźni wobec syryjskich uchodźców jest ich tożsamość, która jest tożsamością arabskich *muzułmanów*. W tym kontekście będziemy argumentować, że niechęć kręgów sekularystów/kemalistów wobec syryjskich uchodźców można traktować jako przykład odwiecznego problemu w świetle konceptu „teologiczno-politycznego problemu" Straussa.

Słowa kluczowe: Leo Strauss, Carl Schmitt, Alain Badiou, Turcja, sekularyzm, religia

1 The paper was prepared, written, developed and completed thanks to support provided by TUBITAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) (Program 2119, scholarship no 1059B191501954).

Abstract

The presence of Syrian refugees within the 4-million population in Turkey has led the left/secularist/Kemalist wingers to be interlocked around the discourse that "we are turned into second class citizens in our own homeland". The refugees who offer to their hosts the opportunity to expose the Turkish hospitality towards innocent people who escaped the war and due to the same reason are treated as the object of humiliation have been instrumentalized as an *event* (Badiou) or an *ecxeption* (Schmitt) to transform the given in the political arena by the entire political spectrum. In this paper, we argue that the refugees serve as the founding uncertainty within the process of "normalization (and normization) of the exception" through non-spatialization or broadening of the perception of threat in accordance with friend-enemy distinction. At the same time, they are used as a weapon that makes legitimate interventions by the sovereign who converts the current crisis into a permanent situation. In the case of Turkey, the determinant in both the antagonism and the friendship towards Syrian refugees is their identity based on a property of being Arabian *Muslims*. In this framework, we will argue that the resentments towards Syrian refugees by secularist/Kemalist circles can be treated as an example of the eternal problem in the context of Straussian concept of the "theological-political predicament".

Keywords: Leo Strauss, Carl Schmitt, Alain Badiou, Turkey, Secularism, Religion

Introduction

According to phenomenological dictum, every genuine philosophical investigation should originate from factual-actual human experience – from the phenomenon itself, in order to understand ordinary life as such. Yet, what is a phenomenon? In the line of thought from Descartes to Kant and positivism, phenomenon has been understood as a physical object which can be experienced thanks to its property of extension or spatiality. To the contrary, the noumenal, because of its unknowable and unpredictable character – that, which, in the tradition of modern thought, is located at the margins of human experience – can only have a secondary existential status, as in Wittgenstein's remark: "a nothing would do as well as a something about which nothing can be said". (Rorty 2009; Scruton 1997: pp. 50–52). Within this ramification, phenomenon as "the subject of possible experience" opposed to the metaphysical speculations, ideals and abstractions, has been understood as representing facts which can be conceptualized within a "rationalist scheme".

Carl Schmitt has claimed that modern rationalism compresses all spheres of life into a conceptual framework and rationalizes them by "hiding the existential rootlessness of all human thought". This way he has showed that the notion of phenomenon which emerges in the "complete spiritual emptiness and absolute dynamics" of life should be understood in reference to the concept of exception which involves concrete event, decision with a sovereign as the proper subject of the whole process in its nature and structure. The exception that appears as an event in the sphere of immanence, like the theological concept of the miracle, "comes from nothingness" and has a potential to break down the absolute sovereignty of immanence (Schmitt 1985; p. 15; Günsoy 2010: p. 318). It is a miraculous energy that changes and shakes the order of the ordinary

one. Like Badiou's concept of the event (Badiou 2005a: pp. xii-xiii; 2005b: 100), the exception emerges as the concrete that at the same time damages the rationalist and immanent scheme described above. As the irrational and vitalist dimension of "pure life" which resists all conceptualizations and neutralizations, it can be examined at the moment of its emergence but it cannot be foreseen. Since it is not known when, where, and how it comes into existence, the exception as the concrete event creates a rupture or a gap in the contemporary political-legal order, leaving it entirely outside of its original rational system. It can be conceived as the founding capacity and the freedom to create new forms (Schmitt 1985: pp. 13, 15, 37; Ojakangas 2005: pp. 28–32).

On the other hand, following Negri's criticism of Badiou's concept of the event, we can say that all the exceptions constituting rupture and break in the rational order are by necessity neither processes devoid of subjectivity and history nor they have an emancipatory character. There is no event exempted from interpretations and misunderstandings by its recipients and intentions of subjects who are its creators. (Negri 2010: pp. 10–11) To purify the exception as the event from its subjects and creators is to de- or unhistoricise and to leave it completely in the shade of irrationality so it cannot be conceptualized. That is to say, locating it outside the experience of everyday life (referred to as "the ecstatic and sovereign moments of rupture that are totally alien to ordinary everyday experience") (Ojakangas 2005: p. 42), has introduced in the center of political life a quest for a mythical order, a mythical picture of an authentic past and a heroic image of an omnipotent character who would bring control and stability by transcending the ordinary. Precisely in this context, when Carl Schmitt has argued that "sovereign is he who decides on the exception", he has also emphasized that because sovereign has the power of decision, he must create the exceptions. Following Benjamin (1969: p. 257) and Agamben (2005: p. 1–32), we can say that the event or the exceptional as the created/artificial crisis (crises) is a technique of political management and the indispensable mean for creating exclusive identity. Although politics is the ability to restore the rule of law which depends on the power and influence of the event, the appeal for the exceptional that is accompanied by the promise of the return to the golden age in the past (as well as in the future) has gained such a legitimizing function in the case of political leadership that it cannot be compared with any earlier period in history. So, if the exception has become the rule, then we should learn how to separate the real exception from the artificial/created one.

In this paper we are arguing that the refugee serves as the founding uncertainty within the process of "normalization (and normization) of the exception" through non-spatialization or broadening of the perception of threat in accordance with friend-enemy distinction. On one hand, the refugee has represented for us the limit of our perception of the humanity by his/her presence which is based on 'differentness' and 'inequality'. On the other hand, the continuity of the perception of threat related to the presence of the refugee who can never be known fully and entirely, has rendered the social and legal order fragile and open to intervention from the sovereign who makes the crisis a permanent situation. In this framework the term 'refugee' refers to an exception or the event negating the rule, it denotes a troublemaker, an arsonist against the order and at the same time a legitimizing factor for the leadership equipped with extraordinary prerogatives.

Simultaneously to the above claim we would like to link it – "relocating" it to the context of Turkey – with a reflection about position of well educated-secular 'intellectuals' who have felt themselves as 'refugees' in their own society, becoming distorting strangers and outsiders of the state of permanence. Their "resistance" concerned with religion or race of the refugees has regenerated the figure of a sovereign who resists/counteracts terrorist enormity and reestablished the concept of society which owes its existence to the sovereign. Any possibility of humanizing – emancipatory and empowering – politics is in this way effectively and consistently ruled out. Below I would like to discuss the point of view of hardliner, tough-minded secularist circles in relation to the "refugee problem" in Turkey through their relationship with the Turkish society. Secularists stimulate the process of building up the identity of this society in the process of increasing sense of antagonism and sometimes even hostility towards the Christian West and its "allies" who are easily regarded as 'traitors' and 'terrorists', even against the original intentions. Such perception mobilizes national sensitivities and the potent myth of homogenizing Sunni-Turk nation. On the other hand the point of view of secular intellectuals related to the problem of Syrian refugees has been shaped to large extent by their peculiar understanding of religion, especially Islam, and a specific type of "self-Islamophobia".

The refugee problem in the context of "theological-political predicament"

The recent history of Turkey is filled with a number of social, legal and political shock-experiences that make the distinction between order and chaos, rule and exception, peace and war quite unclear, due to the intensity of the expectation of "realizing the impossible". The continuation and normalization of the events that are thought to be temporary, accidental and exceptional have made the crises artificial but constitutive and forceful political mechanism. Definitions of normality and the rule has been postponed to an enduringly ambiguous future. They are more and more often treated as indistinct by the society reflecting about its own future, becoming part of its collective memory. This way they have opened the door to the spread of exclusivist identity politics established around the heroic discourses, inhibiting any possibility and opportunity created and offered usually by political activity in ordinary circumstances.

Within this framework, the elections of 1 November 2015 show up as one of the biggest "events" of political experience in the entire political history of Turkey. Firstly, the elections and the whole debate centered around them which took place before and after them, has crystallized as an event a problem that is not only political but also theological or – using Leo Strauss's phrase – a "theological-political predicament" related to notions such as "power", "authority", "legitimacy", "dominance", "democracy", "representation", "public" and "order". Secondly, they have uncovered the essence of the relation between political theology and political ontology, order and change, stability and "the groundlessness of the ground", decision and undecidability, consensus and disagreement (dissensus). And lastly, the concrete character of this "event" which has emerged, at the very time, in this specific context can deepen our understanding

of the relationship between secularization as an unfinished process and prospects of providing political grounds for theological legitimacy.

As we have asserted above, the problematic nature of relationship – emerged in the specific context (in Turkey), understood as a pure political phenomenon – of the secular intellectual to his/her own society which he/she thinks to be non-secular is in fact an instance of Straussian "theological-political predicament". Leo Strauss, German political philosopher of Jewish descent, had noted in 1932 that the problem of Jews trying to preserve and sustain their religion and traditions, that is to say their specific way of life in a geography which was non-Jewish and even hostile to Jews (the "Jewish Question"), was not unique to the Jewish society. He had claimed that the "theological-political predicament" (called also "theological-political problem") is as broad as to include modern humanity in its entirety. From the Straussian perspective dilemmas such as "To be or not to be Jewish in Germany" or "Jewishness vs Enlightenmet" or "the Chosen Society vs the problem of Universal Humanity" are in fact layers and aspects of one and the same problem which continues to exist enduringly in the form of oppositions between Reason and Revelation, Philosophy and Religion, Athens and Jerusalem, Greek and Holy Bible, orthodoxy and atheism, faith and faithlessness etc. (Strauss 1997: pp. 1–31; Zank 2002: p. 12, 17, 18).

While the "predicament" had first come to the fore in the specific context, the relationship of the educated, secular minority with the non-secular mass of ignorant, "illiterate" people, on one hand has reawakened the question of identity of the demos we have to live together with – which requires a minimum degree of mutual understanding and consensus – and the nature of democracy, and has inspired the project of multiculturalism and the integration of identities rooted in religion, sects and ethnicity within the Western societies, on the other hand. We argue that the theological predicament – claims that the truth of religions cannot be epistemologically falsified nor verified – has brought about the political dilemma highlighted by the fact that people who have lived in multi-lingual, multi-cultural, multi-ethnic and multi-faith society face both a duty of respect and toleration for diversity and protection of their own culture and identity.

The story seems to be simple. One of the leading Kemalist, laicist newspapers publishes a headline that reads "do not forget to take it when you go to the election polls" next to a picture of a brain. This group which calls themselves laicist, educated, democratic and dauntless defenders of Kemalist republic, reawakens the problem of the relation between secular intellectuals and the non-secular society, as a purely political problem by saying after the elections: "people who think with 100 words have defeated people who think with 1000 words". Moreover after the election, this secular, laicist and republican fraction, starts to discuss the question of how millions of voters have changed their choice so radically in a period as short as five months. On the other hand, the opposing side, which acts with an aim to defend its Islamic identity, states that they see the Kemalist elites as the ones, who – assuming for themselves the supreme duty of modernizing and enlightening not only the state but also society – are at the same time representatives of a sinister history claiming that religion should be altogether privatized by the state, compressed into the consciences and relegated under the control of the state. But according to them, the republican elites which they

entitle as seculars and Jacobins, should learn to respect the national will because society has decided so and respect to this will is absolutely superior, beyond everything else.

This ideological conflict between tough-minded secularists and those who describe themselves in relation to Sunni-Muslim identity is transmitted also to the problem concerning Syrian refugees whose official figure in the Turkish society is close to 4 million. First, Kemalists feel resentful towards them because they have cowardly escaped the war and have become dishonored by choosing to be parasites and beggars in the country where they are strangers instead of fighting for their own country and becoming heroes, risking death on their own soil. Such resentments have been increased further as a result of the news that the Turkish soldiers had been martyred while fighting against the IS in Syria. Especially in social media some photos which show that while Syrian refugees in Turkey rest quietly, Turkish soldiers are fighting for the integrity of Syria, are used to support the anti-refugees campaign. The second objection, which is expressed mostly by other groups, relates to injustice of using economic resources, which are not fairly enough distributed among the people in the "hosting country", to accommodate increasing numbers of refugees coming day by day who at the same time are turning into cheap labor, generating additional tensions and hostilities in society. The third criticism is based on security concerns. It is feared that Turkey will transform into "second Syria" because refugees who had been made a subject of diplomatic negotiations between Turkey and the EU and are used as a standby force for ideological purposes within internal politics (such as the dispute on citizenship rights for Syrian refugees, the placement of Arab Sunni Syrian Muslims in Alevi settlements etc.) are unrestrainedly accepted into the country.

Bonds built in religious fellowships, neighborhoods and even kinships, always have to face a betrayal story (a cliche often repeated story referring to the revolt of Arabs against the Turkish Caliph at the end of the World War I). In this case it is a humiliating figure and image of a "miserable Arab". As Tanıl Bora says, "in the discourse of 'civic', 'educated', 'secular white Turk' and in the Kemalist and liberal dialects of Turkish nationalism articulated in this discourse... 'Arab' serves as an alien component identical with backwardness transmitted to the modern Turkishness trying to get rid of itself, of the past incapable of being modernized, of the fanatical/bigoted 'form' of Islam (Bora 2002). So history comes full circle – from the Arabs who betrayed Turks and decided to fight their own revolution for independence from the Ottoman Empire to contemporary Arab invaders during the late Republican period.

As in the case of discussions about the headscarf problem in the universities and in the public sphere and interpretations of the voters' political preferences, the same opposition of progressive-modern versus reactionist-religious has made the refugee issue an excuse to humiliate rather than to see through rational, humanitarian and truly political (as opposed to purely ideological-propagandist-agitating) eyes. However, from a wider perspective, we would like to argue that the debate that has risen not only in the Turkish public opinion but also in the European and global ones, about the refugee problem, reveals one of the aspects of an old/ancient and still valid and authoritative problem – the question of political meaning of hierarchy between minority treated as capable of ruling and the ignorant multitude that deserves to be ruled because of the lack of knowledge. It is a question about the nature of democracy – how the other, the alien, the stranger

(in regard to religion, language, culture or lifestyle) can become a member of the state as a political union? What are the prospects of transcending series of exclusions, denials and marginalization inherent in the modern notion of citizenship?

In fact, the ideal of society related to ambitions of "embracing equally all human beings" or to "universal league of free and equal nations" which is "consisting of free and equal men and women" or to the dream of "universal society", appeared firstly as the concrete event – the crisis and the experience of shock of Holocaust which caused the rupture in the rationality discourse of modernity (Strauss 1964: p. 3). In this respect, the organization of knowledge versus the organized ignorance about the refugee problem can be seen as a partial failure of the idea of modern rationalization. Main aim of the rationalization process was to design rationally social and political life by objective/impersonal mechanism of law in order to establish a political and legal order composed of enlightened citizens through the public use of reason. In a system where duties and tasks are carried out on the basis of impersonal, calculable and preset rules, where all incalculable, personal and irrational elements such as love and hate can be eliminated or maximally limited, oppositions are transformed into poetic and productive dialogue between parties of an endless conversation. In this way pluralistic, rational and non-discriminatory consensus politics can be born as a truly progressive, democratic project.

However, in accordance with Benhabib's observation, modern societies have witnessed concurrently identity politics based on race, ethnicity and religion which has tended towards hegemonic colonization of the existing identity of political structure and current forms of sovereignty/power configurations, and social movements such as LGBTI or feminism arguing that different gender orientations and experiences of femininity/masculinity should be equally represented and deliberated on in the public sphere. In other words, liberal democracies have hosted both "those who insist on the experience of alterity, otherness, heterogeneity, dissonance, and resistance" and those who fall back upon the totalizing logic of uniformity against heterogeneity. (Benhabib 1996: p. 5) This means that non-discriminatory consensus politics or radical democracy which transforms antagonism into agonism in the manner suggested by Chantal Mouffe (1999: pp. 752–755), have already presupposed the presence of democratic ethos. In the last instance, the concept of the political sphere which is focused on the competition between forms of individualism that overlaps with democratic values, tends to consider the political community as a large system composed of friends who are antagonists, simultaneously suggesting that antagonism should not be eliminated but repositioned in the name of pluralistic democracy. This system depends on the identity of *demos* and its "interpretatory", discursive capacities to increase the possibility of living together despite antagonism between its elements.

Nevertheless, even though modernization has an aim to organize the collective life according to the guidance of reason instead of religion and it was believed that peace, progress and freedom in society are possible thanks to criticism of religion from the point of view of reason, wars and conflicts are held around the world in the name of ethnic, national, religious or cultural "differences". Religion and identity as a source of political life can be analyzed from the same perspective as the problem that has been highlighted above: how can 'living together' based on the mutual respect, cooperation

and the shared expectations of future between "people who think with 100 words" and "people who think with 1000 words" be established in the country and out of country? This is precisely what Leo Strauss calls the "theological-political problem".

"Theological-political problem" is not the problem which has arisen from the quarrel between reason and belief or science and religion. Because, as Simon Critchley has point out, "those who cannot believe still require religious truth and a framework of ritual in which they can believe" (Critchley 2012: p. 3), we can say that the "theological-political problem" is rooted in a conflict between the faith that is not based on epistemological justification and the faith that is not yet aware that it is a faith in itself. From Straussian perspective, the "theological-political problem" is a "theological-political aporia" in one respect, because the wrongness of religious beliefs cannot be demonstrated using "human ways". Religion rests on the possibility of "God declaring itself to human being" and this possibility cannot be falsified by "secular" means available for human beings (Strauss 1965: pp. 6–7). "Theological-political problem" can still be *politica*lly resolved, as the question of "God" is also the question of the "political", although the whole dilemma is not *theoretica*lly resolvable.

Liberalism versus The Returning to Ortodoxy

During the Weimar Republic, the German Jewish bourgeoisie advocated that *Deutschtum* (German) and *Judentum* (Judaism) were not opposites and that the Jews were part of the German nation. The German Jews who advocated assimilation felt that they belonged to Western cultures that embodied the "enlightened", universal and rational values, but at the same time they argued that poor immigrant Jews could not integrate with German cultural life and that this triggered hostility towards Jews. Orthodox Jewish communities have exalted their commitment to culture, tradition and authority, as opposed to reformist groups who believed that liberalism and secularization would enable the cultural integration of German Jews (La Vopa 1993: p. 676; Rabinbach 1997: p. 27). In this way, there were two fundamental alternatives in front of the Jews, namely cultural integration or return to orthodoxy.

Opposition "liberalism versus return to orthodoxy" seems to represent two contradictory sides of the question about the status of "differences" from *inside* and from *outside*. Liberalism is based upon a separation of religion-state, private sphere-public sphere and the idea of civil equality. The separation of private sphere and public sphere, which arises in accordance with the first differentiation – the one about the assurance that a laic state distances itself equally from all religions – requires privatization of religion or transferring it to the *objective* world of experience of an individual as his/her faith. (Strauss 1965: 6–7; Smith 2007: 149; Morgan 1981:348–349) But, as Elsa Ray noticed in the context of discussion about Islamophobia, tolerance, interreligious dialogue and *private character of religion,*

> *Religious belief is a part of your identity, and you cannot ask a human being to leave a part of their identity at home. It's like asking someone not to be black in public. It's not possible!*

The problem is not in displaying our religious beliefs in public spaces, the problem is how modern European societies can make sure that every citizen can live together in peace, without regard to their race, gender, sexual preferences, religious beliefs, etc. (Ray 2015)

During the process of privatization, religion which has a *public* essence, undergoes a semantic reduction and loses its distinctive, original character. To make this possible, a *Jew* or a *Muslim* who obtains his/her social identity and "formation" by his/her belonging to a community existing thanks to religious-moral links and interconnections, has to become an individual who is a cosmopolitan and a member of the family of universal humanity. In other words, religion should transform into a rational ethics that everyone can obey and which is obligatory and authoritative. Hermann Cohen, who is a follower of the humanistic ideal of *Bildung*, proposes a version of the liberal doctrine of religion as ethics. For that, firstly we must give up the idea that the ten commandments of the Holy Bible are irrational or – even worse – against-reason. Secondly, the revelation has to be understood as the embodiment of universal morality common to all humanity (Strauss 1983: pp. 244–246).

If we cannot ask people to be Muslim or Jewish at home, but not to be Muslim or Jewish in the street – as in the liberal solution – should they then turn to Orthodoxy as a better alternative than liberalism? First of all, preserving religious Orthodoxy in the modern world means to agree to be treated as a stranger *par excellence* in the country of residence. If, to quote Kymlicka, "those who voluntarily choose to leave their own country in order to make a new and better life in another" want to live in peace with other citizens, they "have a duty to integrate into that country" (Modood 2013: p. 30). Returning to Orthodoxy in the country of residence means ghettoization instead of integration. For the same reason, Jews' (or Muslims') attainment of equality, honor and respect they deserve in the modern arena of nation states depends on the similarities among the states when it comes to their foundation and constitution. Spiritual independence is possible only after securing independent political existence.

However, returning to Orthodoxy is paradoxically possible according to the Zionist idea that is rejected by the Orthodox Jewishness because this purely political solution is based on a belief that salvation will come not because of Messiah but by purely human ways and means as a result of Jews' own efforts. The only thing which is necessary is the emergence of national consciousness as the assurance and affirmation of independence and solidarity. To be deprived of boundaries which bearing all signs of political unity is undoubtedly to be an object of a deep prejudice and hatred, in accordance with the general law which assert „no people, generally speaking, has any predilection for foreigners". On the other hand, as Carl Schmitt has shown, being a *modern* state means being a new *God* that reveal antagonism as the overwhelming ontological dimension of human being can be intensified or diminished but never annihilated and defines itself as the „sovereign political decision" that has power to repress the antagonism inherent in human nature, can compete with old God not by virtue of its feature of justice or wisdom but its feature of power. Therefore

he who seeks the salvation of the soul, of his own and of others, should not seek it along the avenue of politics, for the quite different tasks of politics can only be solved

by violence. The genius or demon of politics lives in an inner tension with the god of love, as well as with the Christian God as expressed by the church. (Weber 1948: p. 126)

Religion in the state requires a political body. Undoubtedly, a soul which has no body lacks the crucial quality of existence. Likewise, a body without a head/soul loses its direction, orientation and content. However, modern state comes into existence at the moment of creation out of nothingness as both a body and a soul. It is, as Carl Schmitt puts it, the "God on earth". It does not terminate the existence of God – on the contrary, it brings it into existence by appropriating the divine power and "clothing" it in a body, a form. Human being, now, has a dual existence – as a believer and citizen. Being a believer, he or she is at the same time a citizen as long as he or she worships the existence, perpetuity and power of the state to create unity and order. To die for the state as the "God on earth" is to reach the level of martyrdom, killing in the name of the state is an act of heroism. This is just as Emilio Gentile has called as the sacralization of politics.

a political movement confers a sacred status on an earthly entity (the nation, the country, the state, humanity, society, race, proletariat, history, liberty, or revolution) and renders it an absolute principle of collective existence, considers it the main source of values for individual and mass behaviour, and exalts it as the supreme ethical precept of public life. It thus becomes an object for veneration and dedication, even to the point of selfsacrifice. (Gentile & Mallett 2000: pp. 18–19)

However, as a matter of fact, also this "solution" turns into "theological-political predicament". Because the truth claims of religion are not provable by philosophy or science, the mysterious notion of God which stands behind all theses of religion and all theses of religion that "confers a sacred status on an earthly entity" and serves as "the main source of values for individual and mass behaviour" by organizing collective existence cannot be "validated" neither on the ontological nor epistemological basis.

Conclusion

As we have tried to show, "emancipation" from religion is only possible by way of refutation – on the ontological and epistemological basis – of the mysterious character of God, which is the fundamental notion of all religious doctrines. Since religious claims about truth are not refutable philosophically or scientifically, to be or not to be a Jew (just like to be or not to be a Muslim or Christian) is not a matter of individual choice – it is a destiny. Within this framework, the liberal solution, which confines religious faith to the private sphere of the individual and which denies the presence and visibility of this faith in the public space is not a *theological* solution. On the other hand, the second alternative: returning to Orthodoxy, on the *theological* basis, is not a solution neither. Theological dimension is critical, because, as we know, the entire political order is based on metaphysical/theological foundation. Each political dimension

contains a struggle between theological positions and all turning points in history and major historical-political events can be approached by reflection about changes that took place in the theological domain. As Simon Critchley has noticed:

> *if political life is to arrest a slide into demotivated cynicism, then it would seem to require a motivating and authorizing faith which, while not reducible to a specific context, might be capable of forming solidarity in a locality, a site, a region...* (Critchley 2012: p. 4)

Correspondingly, when Schmitt says – against frequently heard claims of secularization – that all crucial concepts of modern state theory are secularized theological concepts, he does not maintain that theology is only a model which shapes and directs law and politics. Firstly, he confronts the assertions that modern political theories are based on empirical facts, arguing that an element of uncertainty/undecidability (indecisiveness) is immanent to human rationality and that every political-legal order necessarily contains metaphysical dimension. Secondly, by saying that all key concepts of modern state theory are transferred from theology to the science of law and politics as secularized versions of theological concepts, he reveals an important dimension of the secularization process which mostly goes unnoticed. We have to give up looking at the secularization process, in the usual definition of the term, as a secular process. Beyond this process, which cancels all forms of transcendence, there is a political theology which works in an opposite direction. In this regard, secularization itself is far from being something secular, because it is rooted in

> *the idea of the faith of faithless and the belief of unbelievers, a faith which does not give up on the idea of truth, but transfigures its meaning.* (Critchley 2012: p. 3)

Despite the fact that the theological dilemma is impossible to solve – because of the lack of ultimate epistemological justification for the faith on the basis of right or wrong concepts – does not mean that we are faced with a completely irresolvable political dilemma as well. First of all, the secular elites must be aware that even if "God as the highest reality of the old metaphysics" was overthrown, the idea of holiness has not been demolished; on the contrary, this dethronization has created new sanctities with faith which forms the faithfulness also in the case of "Republican regime" or "Kemalism". At the same time, they must be aware of the fact that the new antagonisms which are brought out by the opposition they established induced by the presence of the refugees, have not set off a collective *event* that can develop and flourish the culture of living together but rather accelerated the outbreak of artificial *events* that reinforce the absolute sanctity of the state as the power of decision over "differences". Political, social and economic instabilities in countries such as Egypt, Tunisia, Libya and Syria after the Arab Spring should be considered as a warning indicator that the forms of imported social oppositions deepen rather than solve the economic and political crisis. So much so that, when the aspects that should be regarded as manifestations of democracy are defined by the name of „crisis", the interventions of the sovereign are taken in stride and equipped with the armor of legitimacy before the *demos* who on the other hand have been assimilated by the sovereignty. Liberation in the true sense

can only take place in the periphery of a true/real *event* and can be carried out only by true/real political actors.

However, we must remember that in the multi-lingual, multi-cultural, multi-ethnic and multi-religious societies, any claim based on identity that leaves no room for struggles over recognition of others cannot be seen as legitimate on neither theological nor political grounds. Every assertion of identity which denounces itself through antagonisms and which – rather than expanding the scope of the culture of living together – tends to restrain and exclude the representation of other identity claims in the public sphere sooner or later realizes that each of its movement and assault resulting in the refusal of equality is hazardous and that it will render today's persecutor the oppressed/victim of the future.

References

Agamben, G. (2005). *State of Exception.* trans. K. Attell. Chicago: The University of Chicago Press.

Badiou, A. (2005a). *Being and Event*, trans. Oliver Feltham. New York: Continuum.

Badiou, A (2005b). *Metapolitics*, trans. Jason Barker. New York: Verso.

Benhabib, S. (1996).The Democratic Moment and the Problem of Difference. In: S. Benhabib (Ed.) *Democracy and Difference* (3–19), Princeton: Princeton University Press.

Benjamin, W. (1968). *Illuminations*. trans. H. Zohn. New York: Shocken Books.

Bora, Tanıl. (2002). Arap Düşmanlığı Üzerine, https://mkaymak.wordpress.com/2013/10/05/arap-dusmanligi-uzerine/

Critchley, S. (2012). *The Faith of the Faithless*. New York: Verso.

Gentile, E. (2000). The Sacralisation of politics: Definitions, interpretations and reflections on the question of secular religion and totalitarianism, *Totalitarian Movements and Political Religions*, 1:1, 18–55.

Günsoy, F. (2010). *Felsefe ile Teolojinin Kavşağında: Schmitt ve Strauss'ta Politik Olan*. İstanbul: Paradigma Press.

La Vopa, A.J. (1993). Jews and Germans: Old Quarrels, New Departures. *Journal of the History of Ideas, 54 (4),* 675–695.

Modood, T. (2013). *Multiculturalism*, Cambridge: Polity Press.

Morgan, M.L. (1981) The Curse of Historicity: The Role of History in Leo Strauss's Jewish Thought. *The Journal of Religion*, 61 (4), 345–363.

Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?. *Social Research,* 66 (3), 745–758.

Negri, A. (2010). Is It Possible to Be Communist Without Marx?. *Critical Horizons*, 12(1), (5–14).

Ojakangas, M. (2005). Philosophies of "Concrete" Life: From Carl Schmitt to Jean-Luc Nancy. Telos, 132, 25–45.

Rabinbach, A. (1997). *In the Shadow of Catastrophe*: *German Intellectuals between Apocalypse and Enlightenment*. USA: University of California Press.

Ray, E. (2015) http://www.debatingeurope.eu/2015/02/02/should-people-keep-their-religious-beliefs-private/#.WLgBGfmLS00.

Rorty, R. (2009). *Philosophy and The Mirror of Nature*. USA: Princeton University Press (2006. *Felsefe ve Doğanın Aynası*. trans. Funda Günsoy. Istanbul: Paradigma Press)

Schmitt, C. (1985). *The Political Theology*: *four chapters on the concept of Sovereignity*. trans: George Schwab. Cambridge. MIT Press.
Scruton, R. (1997). *Kant, German Philosophers: Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche*. Oxford: Oxford University Press.
Strauss, L. (1964). *The City and Man*. Chicago. Rand McNally & Company.
Strauss, L. (1997). *Spinoza's Critique of Religion*. trans. E.M. Sinclair. Chicago: University of Chicago Press.
Strauss, L. (1983). Introductory Essay for Hermann Cohen, *Religion of Reason out of the Sources of Judaism*. *Studies in Platonic Political Philosophy*, Chicago: University of Chicago Press.
Smith, S.B. (2007). Leo Strauss and Modern Jewish Thought. In: Michael L. Morgan-Peter Eli Gordon (Eds). *The Cambridge Companion to Modern Jewish Philosophy*. 147–170. Cambridge: Cambridge University Press.
Weber, M. (1948). Politics as a vocation. In: *From Max Weber*, trans: H.H. Gerth, C.W. Mills. London: Routledge.
Zank, M. (2002). Introduction. In. Michael Zank (ed). *Leo Strauss: the Early Writings* (*1921–1932)*. 3–52. State University of New York Press.

Funda Günsoy
assoc. prof. dr
Department of Philosophy, Uludag University
Nilüfer-Bursa 16059, Turcja
fundagk@uludag.edu.tr

Mariusz Turowski
dr hab., filozofia społeczna, krytyka polityczna, teorii cywilizacji
Uniwersytet Wrocławski
ul. Koszorowa 3, 51–154 Wrocław
mariusz.turowski@uwr.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 01.03.2017 r. – **przyjęty:** 27.09.2017 r.

AGNIESZKA DRAGON | Uniwersytet Wrocławski, Polska

Sposoby radzenia sobie z konfliktem. Wykorzystanie potencjału sytuacji konfliktowych drogą ku międzykulturowemu zrozumieniu

The ways of dealing with the conflict. Exploiting the potential of the conflict situations to intercultural understanding

Streszczenie

W artykule zaprezentowano analizę zjawiska konfliktu podkreślając potencjał sytuacji konfliktowych dla osiągnięcia międzykulturowego zrozumienia.

Autor przedstawił koncepcję kultury i opracowania naukowe opracowane przez Geerta Hofstede, Gerta Jana Hofstede and Michaela Minkow, które pokazują różnice w radzeniu sobie z sytuacjami problemowymi.

Autor pokazał sposoby doświadczania konfliktu przez uczestników mediacji i jego rozumienie na podstawie rezultatów własnych badań.

Spojrzenie na konflikt z perspektywy komunikujących się stron konfliktu może być inspiracją do doceniania różnic i zauważania stref wspólnych oraz znalezienia optymalnego rozwiązania problemu.

Słowa kluczowe: konflikt, komunikowanie, pogranicza kultur, kultury narodowe, międzykulturowe zrozumienie

Abstract

In this paper the author presents an analysis of the conflict emphasizing the potential in this situation for achieving a intercultural understanding.

Author presents the concepts of the culture and scientific studies described by Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede and Michael Minkow, which show as differences in the process of dealing with problematic situations.

Author shows the ways in which mediation participants experience and understand the conflict based on the results of your own research.

Looking at the process through the prism of the communicating parties in the intercultural conflict may be an inspiration to appreciate the differences and notice the common areas in order to find an optimal solution to the problem.

Keywords: conflict, communication, borderlands of cultures, national cultures, intercultural understanding

Wprowadzenie

Faktem są dziś wielkie migracje z krajów biednych do bogatych, z krajów zniewolonych do krajów widzianych jako wolne, ale też wiele osób żyjących w dostatku przemieszcza się w pojedynkę bądź z osobami najbliższymi. Rodziny podróżują po świecie i coraz częściej wybierają miejsca inne niż kraj pochodzenia i dorastania. Ruchy migracyjne oraz szybki przepływ informacji sprawiają, że częściej dochodzi do kontaktów ludzi z różnych kultur i to na niespotykaną dotychczas skalę. Umożliwia to wysoki stopień rozwoju nauki i techniki, dzięki któremu rozrosły się środki masowego przekazu, nowoczesne sposoby przemieszczania się, wreszcie internet. Zderzenia międzykulturowe często powodują wiele rodzących się sprzeczności i konfliktów. Jak zauważają Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede i Michael Minkow, do konfliktów tych dochodzi, pomimo że nikt ich nie chce i że wszyscy z ich powodu cierpią (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 391).

Jeden z czołowych polskich wspinaczy skalnych, Rafał Porębski, zamieszkał wraz z rodziną w okolicy hiszpańskiej Siurany. Rodzina zamieszkała w jurcie wybierając niestereotypowy sposób na życie. Ten kontrkulturowy model funkcjonowania w społeczeństwie wypchnął Rafała i jego rodzinę na margines tradycyjnego życia wioski. Bohaterowie eseju pt. „Unplugged" w reżyserii Rafała Szopy i Macieja Tarnawskiego, Rafał „Pazur" Porębski i jego rodzina – Ula i Huna – spotykali się z różnym przyjęciem ze strony lokalnych mieszkańców.

Ula wspomina:

> *Dostałam tu w dupę od ludzi. Ale to właściwie była bolesna konfrontacja moich naiwnych wyobrażeń na temat. Padłam ofiarą myślenia stereotypowego na temat ludzi w Hiszpanii.* (...) *Tutaj to jest mała społeczność.*
>
> *Zostałam wiedźmą żyjącą za wioską, budzącą wśród ludzi dużo dziwnych emocji.* (...) *Ludzie w tej wiosce są zamknięci, pouprzedzani, projektują na ciebie swoje wyobrażenia. Trudno się jest przez to przebić.*
>
> *Ludzie cię krytykują, oni nie rozumieją tego, jak ty żyjesz, zaczynają mówić, że może ty zaniedbujesz swoje dziecko żyjąc w takich warunkach.*

Wypowiedź znajomej Uli i Rafała ukazuje, że kobieta widzi swoją rzeczywistość podobnie:

Jesteśmy tutaj od 8 lat i jesteśmy mniej więcej w takiej samej sytuacji jak Ula i Rafał. My nie mamy bliskich przyjaciół w wiosce. Dlaczego? Wydaje mi się, że tutejsi ludzie nie lubią obcych i to jest bez znaczenia czy jesteś z Polski czy z miejscowości oddalonej o 40 km stąd. Trudno jest się z nimi zintegrować. Oni nie mają ochoty poznawać nowych ludzi.

Rafał zauważa:

My musimy niestety w tym systemie istnieć. Musimy z tymi ludźmi obcować.

Z wypowiedzi Rafała możemy odczytać świadomość tego, że współistnienie na tym samym terenie wiąże się z koniecznością komunikowania. Narratorzy poruszają w swych wypowiedziach kwestie obcości, inności. Spostrzeżenia narratorów pokazują międzykulturowy charakter ich codziennego funkcjonowania oraz komunikowania i trudności, jakie rodzi współwystępowanie grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych. Odmienność zapatrywań na rzeczywistość mieszkających obok siebie ludzi może ułatwiać dzielenie się na „my" i „oni" oraz prowokować stereotypowe patrzenie na siebie nawzajem. Wspomina o tym w swojej wypowiedzi Ula:

Jest pokusa, żeby zacząć o nich [mieszkańcach wioski – A. D.] *myśleć w szablonowy sposób, że to są ciemni, zamknięci ludzie, którzy nie mają o niczym pojęcia. Rodzi to taką sytuację, że oni patrzą na ciebie »z góry« przez pryzmat swoich wyobrażeń na twój temat, a ty patrzysz na nich przez pryzmat swoich wyobrażeń na ich temat i w ogóle nie ma bezpośredniej komunikacji.*

Narratorka opisuje zjawisko związane z brakiem zrozumienia sytuacji czy skryptu, w którym znajdują się aktorzy i ich kompetencji w tym zakresie, czyli prezentowanych wartości, przekonań i ocen. Paweł Boski uznaje, że zjawiska te są zawsze osadzone w określonym kontekście, poza którym mogą się okazać bezużyteczne. Autor zauważa, że *„ów kontekst często jest podnoszony do rangi stylu życia, stąd takie pojęcia jak kultura humoru, narzekania, samarytanizmu, itp."* (Boski, 2009, s. 23).

W odniesieniu do mieszkańców wioski oraz osób zamieszkujących jej peryferia możemy mówić o kontakcie z Innością/Obcością, co wiąże się z występowaniem w tej społeczności różnic w postrzeganiu rzeczywistości i rozumowaniu, które mogą stać się powodem powstawania sytuacji konfliktowych.

Konflikt międzykulturowy

Przebieg interakcji i komunikacji może być przyczyną lub rezultatem wystąpienia konfliktu. Kamila Kamińska zauważa, że konflikt jest doświadczeniem potężnie angażującym obydwie strony z różnymi rezultatami i konsekwencjami (Kamińska, 2010, s. 26). Etymologicznie słowo konflikt oznacza starcie i najczęściej używa się go do określenia sytuacji, w której jedna ze stron (osób, grup, narodów) uniemożliwia osiągnięcie celu drugiej stronie. Konflikt, to *„sprzeczność interesów, poglądów, niezgodność, spór, zatarg, kolizja*" (Słownik Wyrazów Obcych, 1995, s. 582). Roger Fisher, Wiliam

Ury i Bruce Patton pokazują, że konflikt jest zjawiskiem szerszym niż wynikałoby ze znaczeń słownikowych. Autorzy zauważają, że konflikt posiada implikacje materialne, moralne i psychologiczne, a termin „konflikt" stosuje się zarówno do opisania różnic między ludźmi, jak i sposobów ich likwidacji. (Fisher & Ury & Patton, 2000, s. 9). Każdy rozpoczynający się konflikt ma tendencję do pogłębiania się – eskalacji. Badacze wydają się być zgodni, że mechanizmy pogłębiania się konfliktu są oparte o procesy psychologiczne zachodzące w jednostkach oraz o procesy społeczne, które zachodzą w grupach (por. Reykowski, Skarżyńska (red.), 1999, s. 179–180; Oyster, 2002, s. 277–279; Chełpa & Witkowski, 1999, s. 147–149; Allerd, Deutch & Coleman (red.), 2005, s. 251). Istotne znaczenie dla przebiegu konfliktu będzie więc miało postrzeganie społeczne uczestników konfliktu.

Jak zauważa Kamińska, możemy wyróżnić dwie główne tendencje w podejściu do konfliktu. Jedna z nich opisuje konflikt jako zjawisko szkodliwe, ukazując jego negatywne znaczenie i utożsamiając go z walką o zrealizowanie swoich celów oraz dążeniem do zneutralizowania lub wyeliminowania przeciwnika. Druga zwraca uwagę na pozytywne strony konfliktu, jako sytuacji, która jest okazją do rozwagi, namysłu, zmiany i pomaga w procesie uczenia się. (Kamińska, 2010, s. 26–27). Wyjątkowy potencjał wychowawczy dostrzega w konflikcie Andrzej Olubiński, który dowodzi, iż „*w wychowaniu dialogowym i podmiotowym, preferującym stosunki symetryczne, kładącym nacisk na osobę wychowanka, wolny wybór wartości, emancypację jego sił i możliwości – konflikt spostrzegany jest jako szansa dynamicznego rozwoju, jako czynnik, dzięki któremu można osiągnąć wyższy poziom wzajemnego porozumienia, akceptacji, zaufania, jako element wzmacniający więzi oraz pobudzający do konstruktywnej aktywności*." (Olubiński, 2001, s. 3–4). Autor rozróżnia szerokie i wąskie rozumienie konfliktu uznając, iż „*w najszerszym ujęciu konflikt to swoisty stan rozbieżności pomiędzy poszczególnymi elementami jakiegoś systemu lub pomiędzy systemami, jest to wszelkie zetknięcie się sprzecznych dążeń, czy tendencji*." Dla celów artykułu przyjmuję tę wąską definicję sytuacji konfliktu (w kontekście stosunków interpersonalnych) która mówi że „*...jest to taki rodzaj interakcji pomiędzy partnerami, który polega na dążeniu jednej ze stron do określonego stanu rzeczy wtedy, gdy druga strona chciałaby jego zmiany*". (Coser, The Functions of Social Conflikt, New York, 1960, za: Olubiński, 1987, s. 11–12).

Szczególnym rodzajem konfliktu będzie konflikt międzykulturowy, którego uczestnicy często odmiennie postrzegają, interpretują i oceniają otaczającą ich rzeczywistość ze względu na uwarunkowania kulturowe, które decydują o tym, jak ludzie myślą i rozumieją. Paul R. Kimmel podkreśla, że różnice kulturowe odgrywają istotną rolę w sposobach zbierania informacji, wnioskowania i podejmowania decyzji (Kimmel, 2005, s. 455). Autor wskazuje, że kiedy osoby z różnych kultur zmuszone są do współdziałania, w idealnych okolicznościach dochodzą do zrozumienia dzielących ich różnic kulturowych, co stwarza pewną wspólnotę interesów i sprzyja lepszej komunikacji i rozwiązywaniu problemów (Kimmel, 2005, s. 449). Jerzy Nikitorowicz zauważa, że „*społeczeństwa, które nie wykorzystują sytuacji i warunków do kontaktów z innością i odmiennością, to społeczeństwa kształtujące postawy zamknięte*" (Nikitorowicz, 2001, s. 17). Podobnego zdania jest Christof Wulf, który podkreśla, że uświadamianie sobie i wskazywanie różnic historycznych i kulturowych umożliwia porozumienie z „innym" (Wulf, 2016, s. 447). Wulf przygląda się zagadnieniom inności w zglobalizowanym

świecie i postuluje docenianie różnic przy uwzględnieniu wartości jakie są konieczne do zrozumienia innych. Wulf pisze: „*Dostrzeganie różnicy i inności oraz uznanie różnorodności kulturowej stwarza także szansę zauważenia stref wspólnych i wzajemnego zbliżenia*" (Wulf, 2016, s. 447–448). W sytuacji konfliktu człowiek często nie widzi możliwości rozwiązania trudnej sytuacji i nie zauważa tego, co łączy. Józef Kozielecki zwraca uwagę, że wbrew temu, co się zazwyczaj uważa „s*ytuacje konfliktowe, w których ludzie dążą do całkowicie sprzecznych celów i w których suma wygranych równa się zeru, dość rzadko występują w życiu. W większości konfliktów cele obu graczy nie tyle są sprzeczne, co niezgodne: A i B; co więcej – jak podkreśla T. Kotarbiński (1965) – w sytuacji konfliktowej mogą istnieć cele wspólne.*" (Kozielecki, 1990, s. 44). Poszukiwanie „stref wspólnych" i możliwości zbliżenia stanowisk nie jest więc tak beznadziejne, jak człowiekowi uczestniczącemu w sporze często się wydaje.

Na podstawie przytoczonych poglądów można wysnuć pewne wnioski odnoszące się do odczytywania (przedstawiania sobie) przez ludzi sytuacji konfliktu – w szczególności konfliktu międzykulturowego.

Po pierwsze, często ludziom trudno jest przyjąć, że można się różnić i że to jest „OK". Kimmel wskazuje, że ludzie boją się zrozumieć kulturę podmiotową drugiej osoby obawiając się, że będzie to równoznaczne z aprobatą dla tej kultury i wyznawanych przez drugą osobę wartości (*relatywizm kulturowy*). Kimmel pisze „*Proces eksploracji międzykulturowej nie wymaga od nas akceptacji wartości innej osoby ani też sprzeniewierzenia się naszym własnym przekonaniom. W procesie tworzenia nowego zbioru znaczeń (mikrokultury) podczas spotkania międzynarodowego opowiadamy się za niektórymi z naszych wartości, a jednocześnie pozostajemy otwarci na argumenty innych.*" (Kimmel, 2005, s. 460).

Po drugie, dopiero przyjęcie tego, że się różnimy, pozwala (1) podjąć próbę stworzenia sposobu rozmawiania i (2) osiągnąć rezultat uzgodnień, który będzie odpowiadał wszystkim uczestnikom sytuacji. Wysłuchanie kogoś i bycie otwartym na odmienne idee i wartości nie znaczy, że zgadzamy się z współrozmówcą. Wychodząc z błędnego założenia (zrozumienie = aprobata), szczególnie w sytuacji konfliktowej, trudno jest wysłuchać innych. Tymczasem, kluczem do porozumienia a niejednokrotnie pojednania wydaje się przyznanie, że się różnimy oraz uwzględnianie tych różnic.

Język jako system komunikacyjny

Środkiem wyrażania myśli, ale również głównym czynnikiem kształtującym myślenie jest język. Nasze postrzeganie świata jest mocno uwarunkowane przez język, którym go opisujemy. Edward Hall eksplikuje, że ludzie z odmiennych kręgów kulturowych, posługujący się rożnymi językami, przebywają w różnych „*rzeczywistościach zmysłowych*", ponieważ człowiek i kultura oddziałują na siebie wzajemnie tworząc siebie – konkretne odczucie może być oceniane zupełnie inaczej przez osoby pochodzące z różnych kultur (Hall, 2009, s. 12–15).

Filozof Ludwik Wittgenstein w 1953 roku odnotował: „*Granice mojego języka są granicami mojego świata*". W maksymie tej wyraża się przekonanie, że język jest naszą

nieustającą aktywnością i nieustannie oddziałuje na wszystko, co postrzegamy. (Stewart & Logan, Stewart (red.), 2002, s. 80–96). Rozumienie związku między językiem, którym mówimy, a realizowanym za jego pomocą działaniem sprzyja otwartości i większej bezpośredniości.

Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf sformułowali hipotezę Język → Percepcja, nazywaną od ich nazwisk hipotezą „Sapira – Whorfa". Mówi ona, że istnieje współzależność i związek między językiem, który wpływa na to jak spostrzegamy i percepcją decydującą o kształcie języka mówionego i pisanego.

John Stewart i Carol Logan, pisząc o komunikacji werbalnej, przedstawiają język jako system, w którym znajdują się różne rodzaje słów i reguły rządzące ich kombinacjami. Autorzy pokazują, że język można rozpatrywać z trzech punktów widzenia: jako system; rodzaj aktywności; jako „zupę językową", na którą składają się kultura w której żyjemy, role które gramy, sposób w jaki mówimy. Nie jest on więc tylko systemem, którego używamy, czy wykonywaną czynnością, a wręcz *„przekracza swym zakresem każdego z nas"*. Można powiedzieć, że przydarza nam się i uzależnia sposób komunikowania się. *„Zupa językowa, w której żyjemy warunkuje to, w jaki sposób rozumiemy to, co postrzegamy, nasze myśli i nasze doświadczenia."* (Stewart & Logan, Stewart (red.), 2002, s. 81–82).

Pamiętając o tym, że ludzie przypisują różne znaczenie tym samym słowom, nie powinniśmy poddawać się złudzeniu „właściwego znaczenia". Każdy człowiek posiada własne rozumienie ważnych terminów i dobrze jest się upewnić, że komunikujące się osoby mają to samo na myśli. *„Postawy, uczucia, opinie i zachowania, które nazywamy »znaczeniami«, są rezultatem negocjacji między ludźmi."*(Stewart & Logan, Stewart (red.), 2002, s. 97).

Komunikowanie międzykulturowe

Obszarem, na którym toczą się negocjacje, obszarem Inności i zróżnicowań jest kulturowe pogranicze. Krystyna Dziubacka pisze o pograniczu jako formie rzeczywistości społecznej, w obrębie której na skutek zderzenia „konkurencyjnych wzorów kulturowych" tworzą się nowe, odmienne wartości (Dziubacka, 2014, s. 14–15). Wyjaśniając znaczenie pojęcia „pogranicze", Arkadiusz Urbanek podaje, że może być ono rozumiane jako zetknięcie odmiennych „tradycji, obyczajów i walorów kultury" egzystujących ze sobą narodów (Urbanek, 2014, s. 61). Justyna Pilarska widzi pogranicze jako teren „wspólnego doświadczania" (Pilarska, 2014, s. 41). Pilarska i Urbanek podkreślają, że saturacja treści sąsiadujących kultur tworzy społeczeństwo pogranicza i kreuje nowe wartości społeczne i kulturowe (Pilarska, Urbanek, 2/2016, s. 10). Podejmując rozważania nad współczesną wielokulturowością Alicja Szerląg eksplikuje, że mieszanie i przenikanie się kultur powoduje tworzenie się wielu pograniczy kulturowych w obrębie jednej struktury (Szerląg, 1/2016, s. 77). Nikitorowicz, wskazując na istnienie pograniczy terytorialnych – ale również pograniczy treściowych powstałych w wyniku procesów akulturacji, interakcyjnych oraz osobowych – pokazuje, że konflikt jest wynikiem ich istnienia, wynikiem *„określania granic terytorialnych,*

kulturowych i świadomościowych, określenia warunków i sytuacji ich przekraczania". Autor przedstawia też inną perspektywę wskazując, że to właśnie dzięki pograniczom kultur kształtuje się dialog między kulturami, otwarte postawy, interakcja z różnicą kulturową (Nikitorowicz, 1/2016, s. 56–57 za: Nikitorowicz, 2015, s. 125–134). Takiego samego zdania jest Szerląg, która uważa, że relacje żyjących w bezpośrednim sąsiedztwie grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych mogą stwarzać warunki do dialogu, porozumienia, współdziałania z jednej strony, a z drugiej tworzyć antagonizmy, rodzić nacjonalizm lub separatyzm (Szerląg, 1/2016, s. 78–79). Nikitorowicz jest zdania, że możliwości przeciwdziałania konfliktom coraz częściej odnajduje się w międzykulturowym dialogu, polityce wielokulturowości, działaniach edukacyjnych przeciwdziałających izolacjonizmowi i etnocentryzmowi, rozwijaniu kontaktów, komunikacji społecznej i międzykulturowej (Nikitorowicz, 1/2016, s. 58).

Wiele ze spotkań z osobami lub grupami osób przebiega płynnie i zgodnie. Sytuacja przedstawia się inaczej, kiedy uwikłany w emocje człowiek uczestniczy w sytuacjach, w których trudno jest zrozumieć drugiego, w których ludzie się dzielą. Czym jest granica? Odpowiadając na pytanie jako psycholog społeczny, Dariusz Doliński widzi przede wszystkim granice między „ja" a „nie ja" oraz między grupą własną a obcą. Badania psychologiczne wykazują, że wchodząc w relacje z drugą osobą bardziej lubimy ludzi, którzy są do nas podobni. Co ciekawe, grupy darzą się wzajemną sympatią, szanują się czy gardzą sobą lub się nienawidzą niezależnie od podobieństwa między nimi. (Doliński, Cytowska & Dziubacka (red.), 2014, s. 7–8). Trudności z osiągnięciem konsensusu, z wzajemnym zrozumieniem, trudności z akceptacją inności zwiększają potrzebę skutecznego porozumiewania, lepszej komunikacji. Pisząc o komunikowaniu międzykulturowym, Alicja Szerląg wskazuje, że jest ono poznawaniem innej kultury i wielokierunkowym działaniem, w rezultacie którego zmieniają się wzajemne relacje (Szerląg, 2001, s. 36). Marian Golka zwraca uwagę zarówno na podobieństwa do innych kultur, jak i różnice istniejące w wielu aspektach życia społeczno – kulturowego oraz podkreśla, że znaczna część codziennego komunikowania ma charakter międzykulturowy. Golka wskazuje, że może ono dotyczyć odmienności klasowych między ludźmi, odmienności zawodowych, generacyjnych, ale też powodowanych różnicą płci czy wynikających z różnic osobowościowych (Golka, 1/2016, s. 42). Nikitorowicz uznaje komunikację międzykulturową za proces poszukiwania wspólnych wartości poza „zróżnicowaniami i współzawodnictwem", poza „rywalizacją o pierwszeństwo". Autor jest przekonany, że owocny kontakt z innymi kulturami wymaga „zakorzenienia we własnej tożsamości kulturowej" i wskazuje na potrzebę „*...poszukiwania dróg do kształtowania osobowości otwartej i tolerancyjnej, z poczuciem własnej wartości i godności i jednocześnie gotowości do zauważania, słuchania oraz chęci zrozumienia i uznania Innych*" (Nikitorowicz, 2004, s. 94). Tego samego zdania jest Kimmel, który w procesie komunikacji międzykulturowej widzi potrzebę uświadomienia sobie własnych uniwersaliów i podzielenia się nimi ze sobą nawzajem (Kimmel, 2005, s. 463). Kimmel dodaje, że aby lepiej się komunikować i rozwiązywać problemy potrzeba empatycznej współpracy (Kimmel, 2005, s. 462). Wskazując na podstawowe cechy osobnicze ważne w eksploracjach międzykulturowych – skromność i uprzejmość (Stanley Hoffman 1984, Lloyd Etheridge 1987) – Kimmel pisze: „*Jeśli osiągnęliśmy poziom kulturowego zrozumienia, to okazujemy skromność, gdyż jesteśmy świadomi kontekstu,*

założeń kulturowych i ograniczeń własnego stanowiska. Okazujemy uprzejmość, gdyż potrafimy lepiej dostrzec, jak nasze działania i słowa wpływają na innych" (Kimmel, 2005, s. 467).

Poglądy te pokazują, że komunikowanie międzykulturowe, szczególnie w sytuacjach problemowych, wymaga pokonania wielu trudności. Sytuacje takie z natury nie są jednoznaczne i zmuszają do działania w okolicznościach niepewności, kiedy to wszystko może się wydarzyć i nie wiadomo, co to będzie. W trakcie procesów komunikowania i rozwiązywania problemów może ujawnić się wiele elementów zmiennych kulturowo, które będą kształtowały sposoby radzenia sobie z sytuacją.

Różnice kulturowe oraz różne, uwarunkowane nimi, sposoby rozwiązywania problemów interesowały Geerta Hofstede, który przez czterdzieści lat prowadził zaawansowane pomiarowo badania nad kulturami narodowymi w ponad siedemdziesięciu krajach. Aleksandra Winiarska zwraca uwagę na to, że pomimo krytyki metodologii oraz europejskiej perspektywy badań, praca Hofstede jest obecna w wielu pozycjach, które podejmują temat różnych, charakterystycznych dla kultur narodowych, sposobów rozwiązywania problemów. (Winiarska, Gmurzyńska & Morek (red.), 2014, s. 254).

Zaprogramowanie umysłu – koncepcja kultury i opracowanie naukowe Geerta Hofstede, Gerta Jana Hofstede i Michaela Minkow

G. Hofstede, G.J. Hofstede i Minkow patrzą na kulturę, jak na zaprogramowanie umysłu wspólne grupom kulturowym. Zaprogramowanie umysłowe składa się z systemu podstawowych wartości, które przyswoiliśmy sobie w dzieciństwie i które stały się dla nas tak naturalne, że już sobie ich nie uświadamiamy. Świadome i bardziej powierzchowne przejawy kultury, jak rytuały, bohaterowie, symbole, również opierają się na systemie podstawowych wartości (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 391–392). Wspomniani autorzy przedstawili w książce *„Kultury i organizacje"* opracowany czterowymiarowy model różnic kulturowych wskazując na podstawowe, wspólne wszystkim krajom problemy oraz różne sposoby ich rozwiązywania. Zdaniem autorów dotyczą one:

1. Stosunku do władzy i społecznych nierówności;
2. Relacji między jednostką a grupą;
3. Kobiecości i męskości, ich wyobrażeń oraz następstw emocjonalnych i społecznych urodzenia się dziewczynką bądź chłopcem;
4. Sposobów radzenia sobie z niepewnością i dwuznacznością.

Na podstawie badań empirycznych powstał czterowymiarowy model różnic kulturowych, w którym każdy z krajów zajmuje określoną pozycję na skali wymiaru. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 46).

Na podstawie przeprowadzonych badań przedstawiono wspomniane podstawowe problemy jako cechy kultury, które zostały zmierzone i porównane z innymi kulturami, co pozwoliło przypisać poszczególnym krajom określoną pozycję w skali każdego wymiaru. Pozycje danego kraju można więc porównać z innymi kulturami.

Pojęcie dystansu władzy zostało zdefiniowane jako „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych)

członków instytucji lub organizacji. Termin „instytucje" określa podstawowe struktury społeczne, takie jak rodzina, szkoła czy społeczność lokalna, „organizacje" natomiast, to miejsca pracy. Wymiary dystansu władzy i indywidualizmu są ze sobą negatywnie skorelowane i większość krajów o wysokim poziomie indywidualizmu osiąga niski wskaźnik dystansu władzy. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 73–74, 111).

Zakładając, że kultura i osobowość nie są od siebie niezależne (chodzi o narodowe społeczności, a nie jednostki, które mogą mieć zróżnicowane osobowości w każdej kulturze), badacze pokazują, że wśród niektórych kultur działanie w sytuacji niepewności wiąże się z odczuwaniem przez jej członków dużego dyskomfortu psychicznego.

Ludzie z kultur o silnym unikaniu niepewności wykazują wyższy poziom stresu. Jak dowodzą G. Hofstede, G.J. Hofstede i Minkow *„wydają się innym wiecznie zajęci, niespokojni, nerwowi, agresywni i podejrzliwi, osoby zaś z kultur o niskim unikaniu niepewności robią wrażenie znudzonych, wyciszonych, zrelaksowanych, opieszałych, opanowanych i powolnych*" (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 204–205).

Autorzy ujmują poglądy związane z silnym unikaniem niepewności w jednym zdaniu stanowiącym credo ksenofobii: „Inne znaczy niebezpieczne", a słabe unikanie niepewności ujmują w sentencji „Inne znaczy ciekawe" (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 209).

Oto zestawienie różnic pomiędzy społeczeństwami o silnym i słabym unikaniu niepewności pokazujące skrajne bieguny tego wymiaru.

Tabela 1. Podstawowe różnice pomiędzy społeczeństwami o słabym i silnym unikaniu niepewności i normy ogólne i rodzina.

Słabe unikanie niepewności	**Silne unikanie niepewności**
» Niepewność jest naturalną częścią życia; życie należy przyjmować takim, jakie jest	» Właściwa życiu niepewność jest stałym zagrożeniem, z którym należy walczyć
» Niski poziom stresu i brak niepokoju	» Wysoki poziom stresu i silny niepokój
» Nie powinno się okazywać otwarcie agresji i uczuć	» We właściwym czasie i miejscu można dać ujście agresji i uczuciom
» W testach osobowościowych wyższe wyniki na skali „życzliwości"	» W testach osobowościowych wyższe wyniki na skali „neurotyzmu"
» Sytuacje dwuznaczne i z trudnym do określenia ryzykiem nie budzą niepokoju	» Akceptacja „ryzyka oswojonego"' strach przed sytuacjami dwuznacznymi i z trudnym do określenia ryzykiem
» Dzieci dostają bardzo ogólne wskazówki co do tego, co jest nieczyste lub zakazane	» Surowe zasady dokładnie określające dzieciom co jest nieczyste i zakazane
» Słabo rozwinięte „superego"	» Silnie rozwinięte „superego"
» Zwracanie się do obcych w podobny sposób co do swoich	» Zwracanie się do obcych w inny sposób niż do swoich
» Inne znaczy ciekawe	» Inne znaczy niebezpieczne
» Życie rodzinne toczy się spokojnie	» Życie rodzinne jest pełne stresu i napięć
» Satysfakcjonujące życie rodzinne (jeśli kraj jest zamożny)	» Duża troska o wychowanie dzieci (jeśli kraj jest zamożny)

Źródło: G. Hofstede & G.J. Hofstede & M. Minkov (2011). Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Na podstawie składowych z baz danych IBM i ich rozwinięcia zostały ustalone wskaźniki unikania niepewności (UAI) dla 76 krajów i regionów. Kraje osiągnęły wskaźnik od 8 do 112 UAI. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 201–202). Unikanie niepewności pozwala jednocześnie unikać sytuacji dwuznacznych. Klarowne struktury w relacjach, instytucjach i organizacjach pozwalają – zdaniem członków kultur o wysokim wskaźniku UAI – na prawidłowe przewidywanie i interpretowanie wydarzeń. Czynnikami skorelowanymi z unikaniem niepewności są narodowość oraz średnia wieku. Obsesyjne unikanie dwuznaczności prowadzi do podejmowania działań ryzykownych. Przykładem tego paradoksu może być np. wszczęcie bójki z potencjalnym przeciwnikiem zamiast wstrzymania się i poczekania na rozwój wydarzeń. G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkow nazywają takie podjęcie większego ryzyka „ryzykiem oswojonym". W kulturach o niskim unikaniu niepewności ryzyko podejmowane jest rutynowo, a także w sytuacjach „ryzyka nieoswojonego" czego przykładem może być zmiana pracy, czy angażowanie się w działania o nieokreślonej do końca strukturze. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 205).

Charakterystyczne dla kultur o silnym unikaniu ryzyka jest to, że podjęcie „ryzyka oswojonego" nie przeszkadza. Stres i pośpiech sprzyjają takiemu schematowi działania.

Wyodrębniony przez autorów pozycji *„Kultury i organizacje"* wymiar męskość – kobiecość jest związany z przypisywaniem największej ważności czynnikom męskim bądź kobiecym.

Czynniki kobiece, to: relacje z przełożonym (dobrze układające się), współpraca (z ludźmi nastawionymi na współpracę), miejsce zamieszkania (praca daje możliwości dogodnego zamieszkania dla pracownika i jego rodziny), gwarancja zatrudnienia (poczucie bezpieczeństwa związanego ze stałym zatrudnieniem). „Męskość" charakteryzuje społeczeństwa nastawione na klarowne określenie ról oraz asertywność, a „kobiecość" społeczeństwa, w których obserwujemy przenikanie się ról i skromność. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 148–149).

Na podstawie składowych z baz danych IBM i ich rozwinięcia zostały ustalone wskaźniki męskości (MAS) dla 76 krajów i regionów. Kraje osiągnęły wskaźnik od 5 do 110 MAS. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 150–151).

Kultury o wysokim wskaźniku męskości największą wagę przywiązują więc do takich czynników jak: zarobki (wysokie dochody), uznanie (uznanie za wykonywaną pracę), awans na wyższe stanowiska, wyzwanie (praca dająca poczucie osobistej satysfakcji). Dla społeczeństw męskich ważniejsze od relacji z innymi i jakości życia są wyzwania, zarobki i postęp. Konflikty rozwiązywane są przez demonstrację siły oraz walkę, a nie na drodze kompromisu i negocjacji. (Hofstede & Hofstede & Minkow, s. 148, 163, 177).

G. Hofstede, G.J. Hofstede i Minkow rozważają problem poczucia szczęścia i czerpania radości z życia, uznając osiągnięcie szczęścia za uniwersalne dążenie ludzi w każdej kulturze. „Szczęście", czyli subiektywne poczucie dobrobytu (*subiective well – being*), jest prognozowane, kiedy obecne jest poczucie kontroli nad życiem, a czas wolny jest postrzegany jako ważna wartość osobista. Naukowcy uważają, że badanie szczęśliwości ma sens. Minkow na podstawie analiz Ingleharta poczynił własne analizy. Odkrył on: 1. stabilność wzajemnego skorelowania szczęścia, poczucia kontroli nad życiem i istotności czasu wolnego, które tworzą jeden silny wymiar; 2. pozytywną

korelację tego wymiaru z ważną rolą przyjaciół; 3. negatywną korelację ze wskaźnikiem oszczędności jako wartościowej cechy przekazywanej dzieciom. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 285–288).

Na podstawie składowych z baz danych IBM i ich rozwinięcia zostały ustalone wskaźniki wymiaru przyzwolenie – restrykcyjność (IVR) dla 93 krajów i regionów. Kraje osiągnęły wskaźnik od 0 (Pakistan) do 110 (Wenezuela) IVR. (Hofstede & Hofstede & Minkow, s. 150–151).

Autorzy proponują taką oto definicję tego wymiaru: „*Przyzwolenie, to zgoda na zaspokajanie podstawowych i naturalnych pragnień jednostki związanych z czerpaniem radości życia i zabawy. Przeciwny biegun – restrykcyjność – to przekonanie, że czerpanie radości powinno być nadzorowane i ściśle regulowane normami społecznymi*" (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 291).

Różnice kultur narodowych wpływają też na proces negocjacyjny, m.in. wspomniana „męskość" w społeczeństwie, poza skłonnością do siłowego rozwiązywania konfliktów *„sprawia, że negocjatorzy i ich przełożeni zachowują się w sposób pewny siebie i wyraźnie sympatyzują ze stroną silniejszą*."(Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 407).

„Kobiecość" będzie dążyła do kompromisowego rozwiązywania konfliktów. Na rytuały i strukturę procedur w procesie negocjacyjnym będzie wpływać unikanie niepewności. Przejawia się ono w (nie)tolerowaniu pojawiających się niejasności, dwuznaczności i (nie)ufności wobec nowych i nieoczekiwanych zachowań drugiej strony. Wynik osiągnięty na skali przyzwolenie – restrykcyjność będzie miał wpływ na atmosferę negocjacji i skrupulatność w przestrzeganiu protokołu. (Hofstede & Hofstede & Minkow, 2011, s. 407).

Postanowiłam przeanalizować wspomniane badania i sprawdzić jakie usytuowanie w modelu różnic kulturowych opracowanych przez Hofstede zajmują Polacy. Polska, osiągając wysokie wskaźniki na diagramie wymiaru męskości i unikania niepewności przy jednoczesnym współwystępowaniu restrykcyjności i orientacji krótkoterminowej, zapisała się jako żyjąca przede wszystkim przeszłością i teraźniejszością kultura przyzwyczajona do hierarchiczności instytucji i organizacji, dla której ważne są wyzwania, zarobki i postęp, a działanie w sytuacji niepewności wiąże się z odczuwaniem przez jej członków dużego dyskomfortu psychicznego. Konflikty zaś chętniej rozwiązywane są przez demonstrację siły oraz walkę, niż na drodze kompromisu i negocjacji.

Paweł Boski przestrzega jednak przed bezkrytycznym przyjęciem i cytowaniem rezultatów tych badań. Przypomina on, że pierwotnie projekt badawczy i jego wyniki przeznaczone były do użytku wewnętrznego i miały pomóc udoskonalić system zarządzania. Wyłonione wymiary kultury posłużyły porównaniom międzykulturowym, a ograniczenie interpretacji do organizacji ustąpiło interpretacji ogólnokulturowej. (Boski, s. 91). Boski zarzuca Hofstede stronniczość w omawianiu każdego z wymiarów kulturowych, która powoduje, że niektóre kultury są „lepsze" czy „zdrowsze" od innych oraz promowanie kultury holenderskiej i protestantyzmu. Autor uznaje, że oprócz wymiaru dystansu władzy (PDI) w przypadku pozostałych wskaźników empirycznych nasuwają się „poważne wątpliwości interpretacyjne". Pokazuje, że u innych badaczy, jak GLOBE czy Shaloma Schwartz, przejście od skal czynnikowych do nadania im nazwy i sensu teoretycznego jest mało problematyczne, a w pracy Hofstede

ten problem jest pierwszoplanowy. Projekt badawczy GLOBE[1] jest kontynuacją prac Hofstede. Te projekty to wieloletnie przedsięwzięcia mocno osadzone w psychologii organizacji i zarządzania. Niektóre wymiary z projektu GLOBE są wysoko negatywnie skorelowane z wskaźnikami z pracy Hofstede – np. wskaźnik unikania niepewności UAI – co stanowi jeden z mocnych argumentów przeciwko mapie świata wg pozycji *„Kultury i organizacje"*. Boski nie odbiera jednak pionierskości pracy Hofstede i uznaje, że odkrył on znaczenie wymiarów kulturowych oraz to, że kulturę można mierzyć. (Boski, s. 125, 126, 129, 135).

Założenia i metodologia

Jedną z przestrzeni, w której ludzie negocjują, radzą sobie z problemami i dążą do rozwiązania konfliktu jest mediacja[2]. Ta procedura radzenia sobie z konfliktem zakłada uczestnictwo trzeciej, bezstronnej i neutralnej strony – mediatora. Próbę znalezienia polubownego rozwiązania i porozumienia się w drodze mediacji podejmują ci, którym nie udało się samodzielnie wyjść z trudnej sytuacji, w którą się uwikłali. Przy stole mediacyjnym siadają osoby, które prezentują odmienne wartości, przekonania i oceny. Każdy z uczestników wnosi w interakcję swoje doświadczenia, znaczenia i oczekiwania. Boski uwypukla, że odmienne kulturowe zaprogramowanie konfrontujących się osób może być przyczyną stereotypowego zniekształcenia partnera i kierowania się wobec niego uprzedzeniami (Boski, s. 40). Uczestnicy mediacji często nieadekwatnie oceniają działania drugiej strony konfliktu i sytuację. By osiągnąć porozumienie i naprawić nadwerężone lub zerwane relacje, uczestnicy muszą zauważyć i poznać inny niż własny sposób widzenia rzeczywistości i wykazać się wielokierunkowym działaniem.

Uwzględniając powyższe rozważania uznałam, że mediacja może być przestrzenią/sytuacją wymagającą komunikowania międzykulturowego które, jak zauważa Golka, może nieść w rezultacie „porozumienie a nawet zrozumienie" (Golka, 1/2016, s. 41).

Podejmując analizę procesu mediacji, starałam się dostrzec tworzącą się w jej ramach przestrzeń społeczną i psychologiczną, kiedy to skonfliktowane osoby spotykają się w celowo zaaranżowanej sytuacji – każda, by zrealizować swoje interesy (merytoryczne, psychologiczne, proceduralne).

Od 15-tu lat pełnię funkcję mediatora i obserwuję przebieg procesów mediacji, zachowania skonfliktowanych osób, a także zachowania mediatorów. Wysłuchiwałam wypowiedzi ponad stu dwudziestu zwaśnionych stron, zarówno w trakcie mediacji, jak i po jej zakończeniu. Doszłam do przekonania, że mediacja jest przestrzenią społeczną,

1 GLOBE był realizowany w 62 krajach, które zostały pogrupowane w 10 regionów geokulturowych, a jego uczestnikami było ponad 17 000 menedżerów średniego szczebla w organizacjach zajmujących się finansami, przemysłem spożywczym i telekomunikacją. Projekt GLOBE bada wartości kulturowe obecne w życiu („praktyki") oraz uwzględniane w pragnieniach i planach („wartości").

2 Terminy mediacja i negocjacje nie są używane zamiennie, a rozumiane jako dwie procedury rozwiązywania konfliktu. W trakcie mediacji skonfliktowane strony negocjują ze sobą w obecności mediatora, próbując zmienić zróżnicowane interesy we wspólny cel. Mediator wspiera negocjacje stron konfliktu.

w której zachodzą różnorodne procesy, manifestowane są różne postawy i osiągane różne cele. Postanowiłam poddać badaniom przeprowadzone mediacje. W swoich analizach przyjęłam hermeneutyczną postawę badawczą (dającą zgodę na rozumienie i interpretację) oraz podejście fenomenograficzne, pomocne w poznawaniu doświadczania tego zdarzenia życiowego i jego rezultatów. Zadbałam, by opisywane przez badanych fragmenty życia podlegały ich subiektywnej interpretacji. Badane procesy mediacyjne były spotkaniem uczestników powiązanych toczącym się w ich sprawie postępowaniem przed sądem. Dokładnie zapoznałam się z dostępną dokumentacją sądową spraw, które mnie interesowały. (Dragon, 3/2016, s. 241). W rezultacie przeprowadzonych badań jakościowych zebrałam materiał, który odsłonił sposoby doświadczania konfliktu przez uczestników mediacji, jego rozumienie i różne podejścia do jego rozwiązywania. Niektórym udało się osiągnąć porozumienie, a czasem nawet pojednanie. Ale wśród badanych znalazły się także osoby, które podjęły próbę polubownego rozwiązania konfliktu bez powodzenia.

Zasoby radzenia sobie z konfliktem

Narratorzy wyrażali swoje opinie dotyczące rozmów przy mediacyjnym stole i sytuacji, która była powodem przystąpienia do rozmów. Często czuli się oni „ekspertami" niosąc osobiste przeżycia ze spotkań mediacyjnych. Dzielili się swoim postrzeganiem procesu mediacji.

Analiza badanych procesów wykazała, że chęć zakończenia konfliktu jest ważną, znaczącą dla losów sprawy okolicznością. Innymi czynnikami znacznie zwiększającymi szanse porozumienia mogły być zmęczenie długo trwającym konfliktem i moment, w którym uczestnicy zaczynali traktować drugą stronę jako partnera. Kiedy strony przestawały widzieć sytuację jako zero – jedynkową pojawiała się możliwość kooperacji i dążenia do wspólnego dobra. Jeśli scenariusz układał się w ten sposób, uczestnicy procesu mediacji podejmowali dialog i rozpoczynali poszukiwanie wspólnych wartości. Starali się ze sobą współdziałać i poszukiwać możliwości obustronnie korzystnych, by doprowadzić do rozwiązania problemu. Taka umiejętność kooperacyjnego radzenia sobie z konfliktem pozwalała budować wspólne wartości i zakończyć przeciągający się konflikt, a także powrócić do poprawnych relacji.

Ci, którym udało się w drodze mediacji porozumieć doceniali to, że mediacja jest dobrym rozwiązaniem, które nie dopuszcza do eskalacji konfliktu; pozwala szybko zakończyć sprawę; zaoszczędzić czas i pieniądze; uniknąć długo trwającego postępowania sądowego; poznać punkt widzenia drugiej strony; zachować kontrolę nad procesem; zrealizować swój interes. Badani narratorzy dostrzegali długofalowe rezultaty udziału w mediacji traktując zmiany w życiu jako konsekwencje tego, ważnego ich zdaniem, wydarzenia życiowego. Potencjał mediacji podkreślali również badani, którym nie udało się rozwiązać konfliktu w procesie mediacji.

Jako badacz zwracałam uwagę nie tylko na to, co usłyszałam, ale również na to co nie zostało wypowiedziane. Moi rozmówcy doceniali mediację jako procedurę, która pomaga negocjującym stronom rozwiązać spór szybko i sprawiedliwie, przy

minimalizacji kosztów i bez rozgłosu, a jednocześnie prezentowali opór przed rozwiązywaniem konfliktów w drodze mediacji. Żaden z badanych nie zdecydował się na ponowny wybór tej procedury radzenia sobie z konfliktem[3]. Wszyscy narratorzy mieli o niej dobre zdanie i uważali ją za potrzebną alternatywę procesu sądowego, ale zdaniem niektórych badanych niekoniecznie nadawała się ona do rozwiązania ICH konfliktu czy sporu, który nie powinien być rozwiązywany na drodze mediacji ze względu na dostrzegane ograniczenia tej procedury.

Podnosząc ograniczenia mediacji uczestnicy procesów zakończonych porozumieniem dostrzegali, że wynikiem mediacji często jest kompromis, który charakteryzuje się tym, że żadna ze stron nie realizuje w pełni swoich interesów, bo aby zyskać to na czym zależało jej najbardziej, z czegoś musiała ustąpić. Jako wadę mediacji narratorzy wskazywali również brak jednoznacznej odpowiedzi na pytanie „kto wygrał?". Widać w tym potrzebę jednoznacznych rozstrzygnięć co do winy i racji po każdej ze stron. Badanym trudno było nie rozpatrywać sytuacji w kategoriach wygranej – przegranej. Narratorzy mówili o tym tak:

> *Jak mediacja jest, to jest kompromis, gdzie po prostu nikt do końca nie jest zadowolony z tego." „Ja dzisiaj to bym poszedł na tę sprawę sądową. Jakby ktoś przyszedł do mnie i mówił „Ty mnie obraziłeś, idę z tym do sądu", to powiedziałbym „idź". „A może pójdziemy na mediację?", „Nie, nie pójdziemy. Idź do sądu, jeśli zrobiłem coś złego, to mnie ukarzą".*

W niektórych sprawach, choć nie brakowało szans na porozumienie, strony decydowały się na powrót na drogę sądową, rezygnując z kontroli nad procesem i oddając swój konflikt do rozstrzygnięcia przez zewnętrznego eksperta – tu sędziego. Narratorzy często uzasadniali rezultat braku porozumienia i swoją rezygnację z procesu mediacji przekonaniem, że TA konkretna sprawa nie nadawała się do mediacji. Nie były to jednak tak zwane sprawy „niemediacyjne", a charakter konfliktu w mojej ocenie nadawał się do rozwiązania w drodze tej polubownej procedury.

Oto relacje, które mogą być tego przykładem:

> *Takie coś jest potrzebne. Myśmy się w tym momencie nie dogadali, bo to taka mała sprawa była. A w ważniejszych sprawach – tu będzie dochodziło do porozumień.*

> *Mediacja, to w każdej sprawie, poza tymi, gdzie ktoś zrobił krzywdę prawdziwą.*

> *Mediacja jest dobra w innych sprawach akurat. A nie tutaj, gdzie nastąpiło zabójstwo.*

> *W innych, mniej ważnych sprawach, rzeczywiście można dojść do porozumienia jakiegoś tam, nie trzeba po tych sądach się włóczyć.*

Odczucia badanych wydawały się podobne, chociaż rodzaje spraw kierowanych do mediacji, w których uczestniczyli wypowiadający się narratorzy różniły się od siebie.

---

3 Analiza akt sądowych po ośmiu – dziesięciu latach od postępowania mediacyjnego wykazała, że żadna z osób uczestnicząca w badanych procesach nie skorzystała z procedury mediacji przy okazji kolejnych sporów sądowych.

Badani mieli przekonanie, że mediacja nadaje się do innych spraw. Uzasadniali to na różne sposoby. Dla niektórych ICH sprawa była „za poważna", dla innych „zbyt błaha".

Rezygnacja z wpływu na rozwiązanie i przekazanie decyzji w ręce organu zewnętrznego – tutaj sądu – mogła wiązać się też z korzyścią psychologiczną związaną z uwolnieniem się od podejmowania trudnej decyzji. Być może badani, zrzekając się odpowiedzialności za ustalenia i rezultat mediacji, chcieli uniknąć poczucia winy za potencjalnie źle podjęte decyzje i zachować poczucie „ty mi kazałeś", które pozwala nie mieć do siebie pretensji w przyszłości. Odrzucenie odpowiedzialności, to utrata kontroli, której konsekwencją jest ograniczenie swobody, ale niektórzy wybierają właśnie taki sposób poradzenia sobie z problemem w obliczu niepokoju i niepewności związanych z negocjacjami z osobą, z którą pozostaje się w konflikcie.

Sądzę, że zjawisko rozumienia konfliktu i zachowania w sytuacjach konfliktowych oraz korzystania z procedury mediacji wymaga dalszych badań z udziałem wszystkich biorących w niej udział podmiotów.

Wnioski dotyczące wykorzystania potencjału sytuacji konfliktu

Miejsce, w którym dorastamy, ma wpływ na to co myślimy, czujemy i jak się zachowujemy. To, jak postrzegamy, jakie informacje uznamy za najważniejsze, to, jak negocjujemy (kooperacyjnie/rywalizacyjnie) związane jest z kulturą podmiotową oraz zwyczajowym sposobem rozumowania. Kultura jest więc wymiarem, który oddziałuje na sposób postrzegania konfliktu, jego rozumienie i zachowanie człowieka w sytuacjach konfliktowych.

Różne kultury w charakterystyczny dla siebie sposób radzą sobie z konfliktem i jak pisze Kimmel, poprzez sposoby radzenia sobie z konfliktami ujawniają swój charakter (Kimmel, 2005, s. 486). Konflikt jest najczęściej uznawany za negatywne zjawisko społeczne. Rzeczywiście może on być niszczący, jeśli podnosi poziom negatywnych emocji, wzmaga niechęć i rujnuje relacje. Gdy kolejne działania stron prowadzą do pogłębienia konfliktu, mówimy o jego eskalacji. Ale konflikt ma też pozytywne strony. To, czy okaże się on destrukcyjny, czy konstruktywny zależy od działań zaangażowanych w niego stron. Jeśli jego uczestnicy potrafią znaleźć potencjał w tej nowej i trudnej sytuacji, może się ona stać okazją do wprowadzenia nowych rozwiązań, pozytywnych zmian, rozwoju, budowania dobrych relacji. Zakończenie sporu i naprawa zaburzonych stosunków wymaga umiejętności jasnego przedstawienia swoich racji, a w konfliktach międzykulturowych również ich podłoża – przyswojonych nieświadomie podstawowych założeń kulturowych. Empatia, wyobraźnia, innowacyjność, zaangażowanie, elastyczność, wytrwałość oraz analizowanie stanowisk negocjacyjnych w kontekście szerzej pojętych środowisk, a nie tylko naszego sposobu myślenia, będzie sprzyjało konstruktywnemu sporowi, który stanie się eksploracją międzykulturową i będzie sprzyjał budowaniu pokoju (Kimmel, 2005, s. 466). Przychylam się do tego poglądu wyrażając przekonanie, że umiejętne wykorzystywanie potencjału sytuacji konfliktowych może pomóc w budowaniu wartości i nowej jakości koegzystencji. Docenianie różnic i odwoływanie się do alternatyw, zamiast przedstawiania sztywnych stanowisk,

może pozwolić na poszukiwanie nowego, lepszego, innego rozwiązania problemów oraz wkroczenie na drogę ku międzykulturowemu zrozumieniu.

Bibliografia

Allred, K.G. (2005). *Złość i odwet w konflikcie. Znaczenie atrybucji.* W: M. Deutch, P. Coleman (red), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 236–253). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagielońskiego.

Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS.

Chełpa, S., Witkowski, T. (1999). *Psychologia konfliktów*. Wałbrzych: Oficyna wydawnicza UNUS, Wydanie II.

Deutsch, M., Coleman, P.T. (2005). *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydanie I.

Doliński, D. (2014). *Wprowadzenie*, W: B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno – kulturowego funkcjonowania* (s. 7–8). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Dragon, A. (2016). Proces mediacji. Typologia uczestników i szanse porozumienia. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LXXVIII* (3/2016), s. 239–252.

Dziubacka, K. (2014). *Pogranicze jako obszar doświadczeń generowanych zmianą funkcji granicy. Wybrane aspekty życia społecznego na polsko – niemieckim pograniczu*, W: B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno – kulturowego funkcjonowania* (s. 11–30). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Golka, M. (2016). *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, W: A. Szerląg (red.), *Multicultural Studies* Tom I (s. 41–52). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2000). *Dochodząc do Tak. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Ekonomiczne.

Hall, E. (2001). *Poza kulturą.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hall, E. (2009). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkow, M. (2011). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Kamińska, K. (2010). The role of conflict in transformative learning theory context – The Northern Ireland case, W: K. Kamińska (red.), Conflict. Intercultural learning change (s. 25–36). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Kimmel, P.R. (2005). *Mediacje*. W: M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 519–543). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydanie I.

Kozielecki, J. (1990). *Konflikt, teoria gier i psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nikitorowicz, J. (2016). *Wartość dialogu międzykulturowego w przezwyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych*, W: A. Szerląg (red.), *Multicultural Studies* Tom I (s. 53–63). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Nikitorowicz, J. (2004). Wartość międzykulturowości, W: A. Szerląg (red.), Edukacja ku wartościom (s. 83–96). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Nikitorowicz, J. (2001). *Pogranicze, tożsamość, edukacja*. Białystok: Trans Humana.
Olubiński, A. (1987). *Konflikty małżeńskie, a warunki i efekty wychowania w rodzinie.* Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Olubiński, A. (2001). *Konflikty rodzice–dzieci. Dramat czy szansa?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Oyster, C.K. (2002). *Grupy. Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka, Wydanie I.
Pilarska, J. (2014). *Pogranicze kulturowe I jego aksjologiczne konteksty – casus bośniackiej tożsamości pogranicza*, W: B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno – kulturowego funkcjonowania* (s. 41–58). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
Pilarska, J. Urbanek, A. (2016). *Europejskie pogranicza kultur – wyznaniowe, prawne i społeczne konotacje zjawiska – tytułem wprowadzenia*, W: A. Szerląg (red.), *Multicultural Studies* Tom II (s. 9–12). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
Reykowski, J. (1999). *Konflikty polityczne.* W: K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna* (s. 169–195). Poznań: Zysk i S-ka, Poznań.
Stewart, J., Logan, C. (2002). *Komunikowanie się werbalne*. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (s. 80–105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Szerląg, A. (2001). *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
Szerląg, A. (2016). *Polacy na wileńskim pograniczu kultur: przestrzenie (nie)porozumienia a budwa międzykulturowej wspólnoty*, W: A. Szerląg (red.), *Multicultural Studies* Tom I (s. 77–88). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
Urbanek, A. (2014). *Cudzoziemiec w więzieniu – na pograniczu obyczajów I tradycji*, W: B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno – kulturowego funkcjonowania* (s. 41–58). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
Winiarska, A. (2014). *Kwestie kulturowe w mediacji*, W: E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka* (s. 249–269). Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer, Wydanie II.
Wulf, Ch. (2016). *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*. Warszawa: Centrum Badań nad Zagładą Żydów.

Agnieszka Dragon

dr, adiunkt, mediacje, interwencja kryzysowa
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50–527 Wrocław
e-mail: agnieszka.dragon@uwr.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 13.02.2017 r. – **przyjęty:** 04.09.2017 r.

PATRYCJA ROZBICKA | Uniwersytet Wrocławski, Polska

Diaspora. Transnarodowość – formy funkcjonowania *Innego* w społeczeństwie wielokulturowym

Diaspora. Transnationality: forms of the functioning of *the Other* in a multicultural socjety

Streszczenie

Badanie jednostki w społecznościach lokalnych, eksploracja odmiennych kultur nie wymaga od antropologa dalekich podróży. „Egzotyczne" społeczności porzuciły swoje ojczyzny i pojawiły się w ośrodkach miejskich w poszukiwaniu lepszej przyszłości i przestrzeni, w której mogli czuć się swobodnie. Na ulicach europejskich miast można spotkać przedstawicieli różnych ras, narodowości, ludzi odmiennych wyznaniowo, światopoglądowo. Metropolie stały się tyglami kulturowym, zbiorowiskiem rozmaitych tożsamości. Migracje zarobkowe oraz napływ uchodźców zmieniły charakter europejskich miast i istniejących w nich układów kulturowych.

Słowa kluczowe: diaspora, transnarodowość, wielokulturowość, komunikacja, migracja, integracja

Abstract

The goal of this article is to characterized the functioning of diasporas and transnationalism which are increasingly difficult to distinguish from each other. Important thesis of submitted paper is the conclusion that the meaning of transnationalism and diaspora must be inferred from their actual uses. Studying individuals in local communities and exploring other cultures doesn't require long travels from an anthropologist. ‚Exotic' communities left their countries of origin and came to urban centres in search of better future and comfortable space. Representatives of various nationalities, ethnicities, religions and ideas cohabit in European cities today. Metropoles became a melting pot of various cultural identities. Economic migration and immigrant influx is changing the character of European cities and their cultural balance.

Keywords: diaspora, transnationality, multiculturalism, communication, migration. integration

Wprowadzenie

Inni budzą niepewność, odznaczają się bowiem cechami odmiennymi od „naszych". *Inny* jest zawsze w mniejszości w stosunku do ogółu. Człowiek boi się małych liczb, których reprezentacją są mniejszości (narodowe, etniczne, seksualne itd.). Są one społecznie, politycznie i ekonomicznie kontrowersyjne. Jaką rolę w naszym życiu odgrywają osoby trzecie i mniejszości? Pole semantyczne samego słowa „inny" jest szerokie. Według słownika Aleksandra Brücknera etymologia słowa odsyła do łacińskiego *unus*, czyli jeden (*Brückner, 1974, s. 192*). Jednak to *Inny*, jako ten „drugi" istnieje w większości języków o praindoeuropejskich korzeniach (Rosjanie *drugoj*, Niemcy *Anderssein* – ten inny, ten „drugi" w odniesieniu do „swoich" jako pierwszych). Mówimy również o obecności tego „trzeciego". Nie jest on już „pojedynczym" innym, jak pisał Bauman „jedyność Drugiego rozpuściła się w bezosobowej inności Wielu" (*Bauman, 1996, s. 152*). Georg Simmel zwracał uwagę na cyfrę 3 (rozpatrywaną w tej pracy poza kontekstem religijnym) i związaną z nią nieskończoność. Maffesoli wskazał na sens, jaki trzeba przypisać „trzeciemu", a mianowicie politeizm wartości, który postrzega jako „najpewniejszy wskaźnik ludowego nie-rasizmu" (*Maffesoli, 2008, s. 168*).

Cyfra 3 odnosi się również do mniej pozytywnego terminu, jakim jest Trzeci Świat. Jest nim świat postkolonialny, alternatywa dla świata pierwszego, którym był kapitalizm i drugiego dominującego sytemu politycznego, czyli dla socjalizmu. Pojęcie to zyskało na znaczeniu w tle konferencji w Badungu w 1955 roku, której uczestnikami było 29 krajów azjatyckich i afrykańskich. Trzecioświatowe spojrzenie było symbolem dążenia do wolności od „białego odbicia". W 1966 roku na konferencji w Hawanie, do grona walczących z zachodnim imperializmem dołączyły kraje Ameryki Łacińskiej. Na gruncie spotkania na Kubie stworzono termin *trójkontynentalny*. Przez wielu uważany za bardziej właściwy od postkolonializmu. Proces realizacji zamierzeń polityki trzecioświatowej był jednak powolny, dlatego termin Trzeci Świat zaczęto kojarzyć z ubóstwem i zamieszkami. „Obie kategorie – jak pisze Young w *Postkolonializmie* – trójkontynentalny i Trzeci Świat, zachowują ważność, bowiem dowodzą istnienia alternatywnej kultury oraz alternatywnej »epistemologii«, czyli systemu wiedzy" (*Young, 2012, s. 32*).

„Małe liczby", mniejszości często są źródłem negatywnych stereotypów i uprzedzeń. Mniejszości mają źródło w przynależności do grup rasowych, etnicznych, seksualnych, narodowych, religijnych itd. W każdym państwie europejskim mniejszości stanowią jądro społeczno-politycznych problemów. Trudność stanowi ich sąsiedztwo z autochtonami; ich wątpliwa legalność pobytu; codzienne praktyki, które drażnią tzw. *lokalsów*. Mniejszości w perspektywie historycznej były narażone na dyskryminację, prześladowania, segregację, ludobójstwo. Były oskarżane o występowanie epidemii, złych zjawisk pogodowych, katastrof naturalnych. Odbierano im człowieczeństwo, moralność, prawo do życia. Są one więc niechlubną kartą w ludzkiej historii. Dla rządzących są symbolem klęski, gdyż większość państw nie wie, jak uporać się z narastającym napływem imigrantów. Obywatele niejednokrotnie na mniejszościach odreagowują swoje frustracje, związane z brakiem pracy, ogólnym kryzysem w państwie, niepowodzeniami w życiu prywatnym. Za osobiste niepowodzenia winni są Oni, Obcy, Inny. „Zabierają pracę", „deprawują dzieci" – z takimi hasłami można się spotkać przede wszystkim w krajach, gdzie procent imigrantów jest bardzo wysoki.

Cytując Appaduraia, „mniejszości (...) zacierają granice między „nimi" i „nami", między tu i tam, tym co, w środku, i tym, co na zewnątrz (...) Potrzebujemy w naszych przestrzeniach narodowych grup mniejszych – choćby po to, by sprzątały nasze latryny i walczyły w naszych wojnach" (*Appadurai, 2009, s. 49–50*). Nie można jednak całkowicie zgodzić się z autorem w kwestii powstania mniejszości. Twierdzi on bowiem, że nie wytwarzają się same, są konstruowane przez rządzących i obywateli. Co można stwierdzić z całą stanowczością to, że znaczenie, jakie określa ten znak semiotyczny, przypisujemy mu sami. Przez co nie jest ono stałe, lecz płynne jak twierdzenia ludzi, którzy powołują je do życia.

W rozważaniach nad *Innym* należy zwrócić uwagę na fakt, iż konstytuowanie go przebiega, jak pisze Appadurai, „za pośrednictwem dynamiki stereotypizowania" (*Appadurai, 2009, s. 56)*. Jest on bezimiennym przedmiotem, który zdaje się funkcjonować gdzieś poza przestrzenią społeczną podmiotu, czyli poza Ja. *Inny* jest bytem przez dystans, z jakim Ja do niego podchodzi, bez tożsamości, bez korzeni, bez historii. W takim wypadku człowiek pragnie narzucić mu swoją sieć znaczeń. Gdy już „o nich wie" w dalszym ciągu rezerwuje atrybut kulturowości wyłącznie dla siebie. Obcość zawsze wzbudza w Ja niepokój, zagubienie. Perspektywa niewiadomej przyszłości jest najbardziej niekomfortowym stanem w życiu Ja. Kontakt z *Innym* jest determinantem redefiniowania tożsamości. Chwiejność wartości, fragmentaryzacja życia, brak stabilności konstytuują kondycję współczesnej jednostki. Obserwowanie Obcego w codziennej rzeczywistości, kontakt z nim nie jest wyłącznie atrybutem współczesności. Społeczeństwa homogeniczne, jednolite narodowe tożsamości to mit. *Inny* mógł być wcześniej nieuświadomiony ze względu na ciągły dialog z Ja, natomiast jego odmienność od zawsze stanowiła element danego społeczeństwa. Doskonale ujmuje to Bauman pisząc, że „Europa to nieustanny *work in progres*, laboratorium życia z Innym i dla Innego" (Buamnan 2011, s. 13). Zwraca on również uwagę, iż Europa zawsze była przestrzenią różnorodności, jest więc zobligowana do pokojowego rozwiązania obecnego doświadczenia związanego z niezliczonymi „wyspami inności". Relacje z innością wzbogacają świat o nowe kulturowe empirie. Jak już wspomniano wcześniej, jednostka posiada dowolność w wybieraniu odpowiadających jej pierwiastków z niezliczonej ilości form kulturowych. Transkulturowa wymiana, atrakcyjna dla humanisty, może stać się zarzewiem wewnętrznych rozterek Ja. W miarę jak obce poglądy stają się znajome, to dotychczasowe sposoby życia przeradzają się w przekonania odległe.

Wobec sytuacji różnorodności, w jakiej się obecnie znajduje się kontynent europejski godzi się pozwolić na mieszanie się różnych dyskursów i czerpanie z dobrodziejstw tygla kulturowego, jakim jest Europa. Stanowi ona bowiem dom dla wielu tułaczy, nomadów, turystów, szukających domu podróżników, którzy nie rzadko tworzą w nowych dla siebie społeczeństwach diaspory.

Diaspora i transnarodowość

Diaspora jest stanem, w którym dana grupa kulturowa jest rozrzucona na terytorium różnych państw, szczególnie w przypadku ludów semickich można mówić

o rozproszeniu globalnym. Etymologia słowa odsyła nas do starożytnej Grecji (*sepiro* – rozsiewać, *dia* – nad). Początkowo odnosiło się do deportacji Żydów z Palestyny po inwazjach Asyryjczyków (721 r. p.n.e.) i Babilończyków (587 r. p.n.e). Bardzo długo termin ten wiązano z rozproszeniem Żydów i starożytnych Greków w świecie antycznym. Później, w czasach nowożytnych, nabierał on znaczenia bardziej uniwersalnego i obecnie jest używany do określenia wszystkich etnicznych grup mieszkających poza granicami własnego kraju.

Społeczeństwa organizowały się w taki układ kulturowy z powodu zróżnicowanych przyczyn (*Eller, 2012, s. 445*):

- wygnania z ojczystej ziemi (np. Żydzi);
- w wyniku praktyk niewolniczych, czyli handlu ludźmi (np. Afrykanie);
- w wyniku dobrowolnej migracji zarobkowej lub spowodowanej sytuacją polityczno-ekonomiczną w swoim kraju (np. Polacy, Czeczeni);
- w wyniku ustanowienia granic politycznych, które dzielą określone plemię (praktyki kolonialne).

Eller suponuje, że właściwie wszystkie zbiorowości ludzkie są w jakimś stopniu diasporyczne. Przypuszczenie wydaje się słuszne. Powszechność mobilności, dostępność środków transportu przyczyniła się do migracji na skalę globalną. Przedstawiciele różnych grup kulturowych podlegają ciągłej relokacji. Z perspektywy antropologicznej zjawisko tworzenia społeczności diasporycznych sugeruje, że badanie lokalnych społeczeństw w izolacji należy już raczej do przeszłości. Znaczenie i rola diaspory w określonym kraju zależą od jej organizacji i terytorialnego skupienia. Podstawową rolę w jej zorganizowaniu odgrywają:

- kultywowanie własnych tradycji,
- utrzymywanie społecznych kontaktów pomiędzy członkami diaspory,
- nauczanie języka ojczystego,
- praktykowanie religii i świąt,
- zachowanie kuchni narodowej,
- własne media (wydawnictwa, audycje radiowe i telewizyjne) i inne.

Grupy diasporyczne bardzo często kultywują swoją tradycję. W domach imigrantów nadal rozmawia się w języku ojczystym, obchodzi święta zgodnie z rodzimą tradycją. W prywatnej sferze życia przesiedleńcy zdają się egzystować tak, jakby byli w swoim kraju. Wewnętrzne prawa społeczności, dotyczące obrządków religijnych, zawierania mieszanych małżeństw, traktowania kobiet, sposobu wychowania dzieci są w dalszym ciągu aktualne. Obserwujemy więc *zjawisko kultury w kulturze*. Diasporę charakteryzują pewne określone cechy, które jasno sprecyzował James Clifford rozróżniając: „historię rozproszenia, mity/wspomnienia ojczyzny, wyobcowanie w kraju przyjmującym, pragnienie ostatecznego powrotu, nieustające wspieranie ojczyzny oraz zbiorową tożsamość w istotny sposób zdefiniowaną przez te relacje" (*Clifford, 1994, s. 305*).

Transnarodowość, czyli połączenie przedstawicieli grup kulturowych rozprzestrzenionych po świecie oraz powiązanie ich z jednostkami pozostającymi w ojczyźnie, jest jedną z cech charakterystycznych diaspory. Podejmując się badań w zakresie transnarodowości, diagnozuje się morfologię społeczną, formę świadomości i odtwarzania kulturowego, a także transfer kapitału i polityczne zaangażowanie. Według Castellsa

to nowe technologie takie jak massmedia (w szczególności Internet), przyczyniły się do powstania zjawiska transnarodowości, umacniają one bowiem tradycyjne wzory kulturowe i społeczne. Współcześnie rozmowa telefoniczna jest możliwa za pomocą różnych form telekomunikacyjnych. Prym w tej dziedzinie wiedzie Skype oraz pozostałe internetowe komunikatory, a także sieć punktów usługowych, z których za niewielkie pieniądze można rozmawiać z ludźmi mieszkającymi w różnych częściach świata. Częsty kontakt imigranta z rodziną w Sierra Leone nie stanowi dziś problemu. „osobisty kontakt w czasie rzeczywistym, który umożliwiają międzynarodowe sieci telefoniczne, przyczynia się do przekształcenia codziennego życia rzeszy imigrantów" (*Vertovec, 2012, s. 65*). Życie z dala od siebie nie oznacza obecnie zerwania kontaktu. Rodziny mogą kontaktować się ze sobą w każdej chwili i brać udział w życiu rodzinnym prawie tak, jakby były razem w domu.

Współczesne przemieszczenia na całym świecie, także w Europie Środkowo-Wschodniej, zwykle mają charakter okresowy, cyrkulacyjny. Wytworzyła się m.in. w związku z tym transnarodowa przestrzeń społeczna (transnational social space) (*Faist, 2000*), na którą składają się podtrzymywane więzi o charakterze społecznym i symbolicznym. Według Thomasa Faista pojęcia takie jak ponadnarodowa przestrzeń społeczna (*transnational social spaces*), międzynarodowe obszary społeczne (*transnational social fields*) lub ponadnarodowe formacje społeczne (*transnational social formations*) odnoszą się do zaistniałych więzi pomiędzy geograficznie mobilnymi osobami, sieciami i organizacjami przebiegającymi poprzez granice wielu państw. W niej mają miejsce także relacje i więzi rodzinne o ponadterytorialnym charakterze – odbywają się nie w miejscu (*place*), ale w przestrzeni (*space*).

Transnarodowa przestrzeń społeczna rozszerza się ponad geograficzne granice, pomiędzy którymi migranci przemieszczają się. Transnarodową przestrzeń społeczną charakteryzują:

- » więzi o charakterze społecznym i symbolicznym oraz ich treści;
- » adaptacja i akceptacja życia w dwóch światach przy równoczesnej działalności na rzecz obu krajów;
- » dynamika procesu, gdyż następuje w nim akumulacja różnych kapitałów i ich skutków;
- » relacje i więzi rodzinne mające charakter ponadterytorialny – odbywają się nie w miejscu (place), ale w przestrzeni (space).
- » konstruowanie tożsamości w oparciu o doświadczenia wynikające z funkcjonowania migrantów w więcej niż jednym kraju.

Transnarodowość rozumie się tutaj jako proces, w ramach którego imigranci tak tworzą, jak i podtrzymują zróżnicowane kontakty funkcjonując przynajmniej w dwóch krajach.

Jakie znaczenie ma transnarodowość dla dzisiejszego świata? Steven Vertovec sugeruje, że jest to „skrót dla kilku procesów kulturowej interpretacji kulturowego łączenia różnych elementów, często kojarzone jest z płynnością wytwarzanych stylów, instytucji społecznych i codziennych praktyk" (*Vertovec, 2012, s. 7*). Opisywane elementy wyróżnia się jako pojęcia synkretyzmu, kreolizacji, bricolage'u, kulturowej translacji. Proces transnarodowości najczęściej możemy skonstatować w takich dziedzinach jak film, muzyka, styl ubioru. Młodzi ludzie, wychowani na granicy dwóch światów, czerpiący

inspiracje jednocześnie z kultury przodków i kultury nowego dla nich kraju, kształtują nowy styl, nie tylko w muzyce czy modzie, ale i we własnej tożsamości. Hybrydowość współczesnej kultury stała się popularna. Nie szokują nas już połączenia ludowej muzyki afrykańskiej z muzyką pop. Nie wzbudza w nas zdziwienia dziewczyna ubrana w chimar[1], obcisłe dżinsy i buty na obcasie.

W tym miejscu należy wspomnieć, iż kobiety, zwłaszcza z obszarów kulturowych, w których ich prawa są ograniczone, poprzez udział w nowej kulturze stają się coraz bardziej wyemancypowane. W szeregu przypadków to one stają się żywicielkami rodziny na obczyźnie. Status kobiet podlega zmianie. Oczywiście jest to proces długotrwały, zwłaszcza przy restrykcyjnym odtwarzaniu tradycyjnej kultury. Rodzi się świadomość, że można żyć inaczej, ale jest ona czasami hamowana przez członków rodziny, szczególnie płci męskiej. Mężczyźni bardziej niż kobiety wyrażają chęć, a wręcz obowiązek do podtrzymywania tradycyjnych wzorów społecznych. Kobiety natomiast są bardziej zaangażowane w procesy adaptacyjne, a co za tym idzie w uczestnictwo w życiu kraju przyjmującego.

Uczestnicy procesu transnarodowego zdobywają pewne określone umiejętności, które Koehn i Rosenau nazwali kompetencjami transnarodowymi i rozróżnili na (*Vertovec, 2012, s. 79*):

- kompetencja analityczna – przyswojenie przekonań i wartości danej kultury;
- kompetencje emocjonalna – bycie otwartym na inne kultury; zainteresowanie Innym i jego kulturą;
- kompetencja kreatywna – czerpanie inspiracji z różnorodnych źródeł; zdolność kooperacji i formułowania nowatorskich, transnarodowych rozwiązań;
- kompetencja behawioralna: zdolności komunikacyjne – biegła znajomość obcego języka; umiejętność translacji i korzystania z usług tłumacza; umiejętność odczytywania kodów pozawerbalnych, komunikatów kulturowych danej kultury, a także zdolność do nawiązywania dialogu i rozwiązywania komunikacyjnych nieporozumień;
- funkcjonalna zręczność – nawiązywanie relacji z ludźmi, podtrzymywanie ich; zdolność do dostosowania swojego zrozumienia, wrażliwości podczas transnarodowych interakcji; umiejętność przezwyciężania problemów, konfliktów niezależnie od ich charakteru (np. globalnego czy lokalnego).

Transnarodowość, a co za tym idzie kompetencje transnarodowe nie funkcjonują poza takimi pojęciami jak translacja, kreolizacja itd. Kolejnym z terminów, które współbrzmią z transnarodowością jest wielokulturowość. Nadmieniony model społeczny jest wynikiem procesów migracyjnych i praktyk transnarodowych, które bezustannie wprowadzają do krajów przyjmujących wiele form różnorodności. Wielokulturowość we współczesnym świecie stała się naturalna, nie rzucająca się w oczy. Fakt ten, choć powszechnienie znany, nie jest do zaakceptowania przez wszystkich. O ile w wielu środowiskach w wielokulturowości dostrzega się przyszłość, o tyle w innych widzi się zagrożenie dla narodowej tożsamości, życia społecznego, tradycji, a także dla rynku pracy.

1 Element stroju muzułmanki okrywający jej włosy, szyję i dekolt.

Centrum i peryferie

Procesy globalizacji spowodowały, że coraz mocniej doświadczamy kurczenia się przestrzeni. Otwierane są kolejne granice: międzypaństwowe, gospodarcze, komunikacyjne i wirtualne. Jeśli potraktujemy te zmiany w kategoriach konkretnego czasu społecznego, o którym pisze Immanuel Wallerstein, to adekwatnie do niego można zauważyć tworzenie się przestrzeni społecznej, w której poruszamy się na miarę umiejętności, możliwości i potrzeb.

Dyskurs centralności i marginalności towarzyszy pojęciu etniczności nieustannie. Europę Zachodnią percypuje się jako „centrum" – idee, nauki, normy, wartości itp. W odniesieniu do „centrum" zawsze pojawiają się „peryferie", w tym zestawieniu o pejoratywnym znaczeniu. *Inny* nierzadko jest „marginalizowany" i spychany na obrzeża. „Dychotomiczny układ centrum/peryferie, leżący u podwalin nowoczesności, która aby ustanowić swą tożsamość i hegemonię, potrzebowała radykalnej inności jako przedmiotu poznania" (*Kołodziejczyk, 2002, s. 26*).

Mapy z wyróżnionymi granicami państw są praktyką współczesną. Dawne mapy miału charakter lokalny lub wskazujący kierunek podróży (drogi pomiędzy miastami, punkty orientacyjne). Ówczesne mapy przedstawiały ogólne pojęcie świata, z centrum ulokowanym w ośrodku władzy. W XV wieku zaakceptowano teorie, że Ziemia jest okrągła i rozpoczęto stosowanie nowych technik nanoszenia krzywej na płaszczyznę. Świat zaistniał na mapach jako całość, a zintensyfikowane podróże odkrywców pozwoliły na zlokalizowanie państw i plemion. W okresie XVIII wieku pojawiały się mapy przedstawiające świat podzielony na terytoria z klarownie określonymi granicami państw. Wiek XIX przyniósł szerszą dostępność map, przede wszystkim na skutek wynalezienia nowych technik druku. Jerzy Koch odnosząc się do kontekstu historii literatury jako „mapowania", zwraca uwagę na postać „kartografa-twórcy, który nasyca schemat informacjami, a ten, kto ogląda mapę, odbiera je. Przekazanie wielości danych jest możliwe dzięki sprawności mapującego kartografa i czytelnika posługującego się mapą, i odbywa się dzięki wiedzy, którą obaj dysponują o świecie rzeczywistym i o świecie odwzorowujących je schematów i symboli" (*Koch, 2012, s. 29*). Powszechny dostęp do map wpłynął na kształtowanie świadomości własnego państwa, ale i jego relacji z resztą świata. Mapa podzielona na państwa narodowe stała się standardem i funkcjonuje obecnie. Kula ziemska zaistniała jako zorganizowany system państw.

Geert Hofstede chcąc odnieść się do pojęcia centrum przytacza sytuację ze swoich wyjazdów: „w czasie swoich podróży po różnych kontynentach kupiłem trzy mapy świata. Wszystkie trzy były walcowatym odwzorowaniem kartograficznym kuli ziemskiej. Pierwsza z nich miała klasyczny układ; Europa i Afryka znajdowały się w środku, Ameryki na zachodzie, a Azja na wschodzie – »wschód« i »zachód« były zdefiniowane w europocentrycznego punktu widzenia. W centrum drugiej mapy, którą kupiłem na Hawajach, znajdował się Ocean Spokojny, po lewej stronie były Azja i Afryka, wysoko w lewym górnym rogu znajdowała się maleńka Europa, a po prawej stronie były obie Ameryki. Z perspektywy Hawajów zachód leży na wschodzie, a wschód na zachodzie! Trzecia mapa, kupiona w Nowej Zelandii, była podobna do tej hawajskiej, lecz wszystko było na niej odwrócone do góry nogami: południe było na górze, północ na dole. Która z tych map była prawdziwa? Oczywiście wszystkie trzy! Ziemia jest kulista i każde miejsce na jej powierzchni

można uznać za środek. Wszyscy ludzie uważają swój kraj za centrum świata. Chińczycy mówią o Chinach, że są »Królestwem Środka« (*zhongguo*), podobnie nazywali swój kraj starożytni Skandynawowie (*midgaard*). Wydaje mi się, że również współcześnie większość obywateli, polityków i naukowców z poszczególnych krajów uważa w głębi serca, że ich kraj jest centrum i zachowują się zgodnie z tym przekonaniem" (*Hofstede, 2000, s. 31*) obniżając rangę innym krajom i uznając siebie za wzór do naśladowania.

Perspektywę centrum można uznać za przemieszczającą, cytując za Wojciechem Bursztą jest to *centrum wędrujące.* Przede wszystkim można je zaobserwować w kontekście kultury popularnej. Presja mediów rozstrzyga, gdzie w określonym czasie znajduje się centrum. Media poprzez dobór materiału określają, w którą stronę mamy patrzyć, gdzie teraz dzieje się historia. Z dnia na dzień dowiadujemy się, że raz jesteśmy w centrum, a raz na peryferiach. Centra wędrujące określić można mianem *centrum sezonowym*, póki trwa sezon dane miejsce jest środkiem „najważniejszych" wydarzeń. Doskonałym przykładem były mistrzostwa Europy w piłce nożnej, które miały miejsce w Polsce i na Ukrainie w 2012 roku. Burszta przywołuje tu również przykład festiwali filmowych, podczas ich trwania takie miejsca jak Berlin, Cannes, Los Angeles wyznaczają dominujące trendy, przede wszystkim w modzie szeroko pojmowanej. Modzie na określone marki odzieżowe, style ubierania, ale także trendy dotyczące kuchni, filmy tzw. *must watch*, rodzaj muzyki lub konkretny zespół oraz na całościowo pojmowany sposób/styl życia.

Istnieje przekonanie o przyszłości, w której pojawi się jedno centrum kulturowe, „w której świat ludzi zintegruje się i na bazie globalizmu utworzy jedną wielką kulturę" (*Eller, 2012, s. 518*). Teoria „globalnej wioski" już od dawna funkcjonuje w świecie. Globalizacja handlu, mediów, technologii stała się już faktem, ale czy perspektywa jednej, światowej kultury jest realna.

Powtarzając za G.Ch. Spivak, w rzeczywistości nie ma takiego miejsca, które można by nazwać Centrum. Jest ono tworzone w odniesieniu do własnej marginalności. Jednak wskazać należy, że naukowy, kulturowy obraz świata formował się w okresie rozwoju technologicznego Zachodu. W związku z cywilizacyjnym zaawansowaniem Zachód stał się punktem odniesienia dla wielu krajów. Dyktował zasady moralne, sposoby myślenia, zachowania, postrzegania czasu, koncepcji grzechu, szczęścia. Nic więc dziwnego, że do powszechnego użytku weszła sentencja *the West and the Rest*, która wyraźnie oddawała podział świata na centrum i peryferie. Antropologię absorbowały peryferia, przede wszystkim ze względu na niewielką wiedzę, jaką dysponowali o nich naukowcy. Ponadto upatrywano w nich większego niż za Zachodzie zróżnicowania konwencji kulturowych. Malinowskiemu, Radcliffe Brownowi, Lévi-Straussowi oraz wielu innym badaczom zawdzięczamy opracowanie społeczeństw peryferyjnych, dla których one same stanowiły środek świata. Wydarzenia XX wieku przyczyniły się do migracji członków peryferii na Zachód. Wzrastająca ich liczba doprowadziła do ich wtopienia się w obraz europejskich i północnoamerykańskich populacji, tworząc tym samym mniejszości etniczne. Burszta za Tzvetanem Todorovem sprecyzował typy współczesnych podróżników, aby wskazać ten, który jest najbliższy dialogowi międzykulturowemu (*Burszta, 1995, s. 137–138*):

» asymilator: typ definiujący inne kultury poprzez odstępstwo od wzorca, którego nosicielem jest on sam;

- spekulant: typ potrafiący szybko odnaleźć się w nowej kulturze, uczący się nowych wartości, norm i języka. Zdobytą wiedzę wykorzystuje dla zaspokojenia własnych potrzeb i celów;
- turysta: lubi podziwiać wytwory obcej kultury, ale nie pragnie kontaktu z jej przedstawicielami;
- impresjonista: często jest również turystą; kolekcjoner wspomnień; poszukuje różnorodnych doświadczeń; zauważa przedmioty i ludzi, jeżeli są narzędziem do realizacji własnej projekcji;
- asymilant: pasażer z biletem w jedną stronę; imigrant;
- egzotyczny: lubi być odmieńcem wśród innych kultur, bada je tak długo, dopóki się nie znudzą;
- wygnaniec: typ sytuujący się gdzieś między imigrantem a turystą; mieszka na obczyźnie, ale stroni od asymilacji; godzi się być outsiderem; definiuje go nie przynależność;
- alegorysta: pod przykrywką rozmowy o Innym i jego kulturze próbuje rozmawiać o kwestiach ważnych dla niego;
- rozczarowany: nie odczuwa potrzeby podróżowania i poznawania innych kultur; uważa, że i bez tego można być mądrym człowiekiem;
- filozof: dokonuje podróży filozoficznych i naukowych.

Jak pisze autor, „kultury dotąd peryferyjne przemówiły własnym głosem i przybyły w skali masowej do kultury centrum – najpierw z jej aprobatą, potem nieproszone. I jest to proces ciągły. (...) W miejsce kultury zjawia się Inność względnie Obcość" (*Burszta, 2012, s. 135*).

Etniczność i jej znaczenie w dyskursie Innego

W rozważaniach nad dyskursem związanym z kategorią Innego, jego funkcjonowania w europejskich społeczeństwach, istotne jest przywołanie pojęcia – etniczności, którą określa się jako wspólnotę norm, wartości i praktyk kulturowych. Zestaw elementów określających etniczność jest formowany w kontekstach historycznych, politycznych i społecznych określonej grupy, zwanej dalej etniczną. Rasa i etniczność to terminy powszechnie ze sobą kojarzone. Wspólny mianownik powyższych terminów to fakt, iż dzielą one grupy ludzi na kategorie i są pojęciami społecznymi. Rasa, teoretycznie dzieli ludzi na podstawie cech fizycznych, natomiast etniczność w kontekście cech kulturowych, behawioralnych.

Etniczność wspiera poczucie przynależności, tak potrzebne człowiekowi z racji jego stadności, potrzeby uczestnictwa w grupie, bycia jej częścią. Jest pojęciem związanym z procesem samoidentyfikacji, samookreślania, więc również z kształtowaniem własnej tożsamości. „Etniczność – jak pisze Barker – kształtuje się poprzez sposób, w jaki mówimy o tożsamościach grupowych i identyfikujemy się ze znakami i symbolami, które ją ustanawiają" (*Barker, 2006, s. 285*). Max Weber pisał, iż jest to podobieństwo zewnętrznego habitusu, niekoniecznie jednak wspólnotom krwi, pochodzenia czy koloru skóry. Jak słusznie zauważa Hall jest to także próba uniknięcia skojarzeń

rasistowskich. Huxley i Haddon wprowadzając pojęcie grupy etnicznej odwołali się do starożytnego, terminu *ethnos*, czyli lud, naród. Jest to jednak pojęcie niedookreślone, bowiem *ethnos* to czasami plemię, niekiedy jednostka polityczna, a czasem większe ugrupowanie" (*Huxley & Haddon, 1935, s. 31*). Morfem zaczerpnięto, tworząc angielskie słowo *ethnicity* na określenie etniczności oraz *ethnic group* dla nazwania grup etnicznych. Andrew Greeley wyróżnił cechy takiej grupy (*Greeley, 1971, s. 120–121*):

1. świadomość wspólnoty pochodzenia;
2. koncentracja terytorialna; redukcja kontaktu z innymi;
3. uznawanie tych samych ideałów i wartości;
4. poczucie prześladowania przez członków innych grup etnicznych, które nie podzielają tych samych wartości;
5. podejrzliwość w stosunku do obcych, osób z poza grupy; znikoma wiedza na ich temat;
6. postrzeganie siebie jako wyznacznika dla innych grup; postrzeganie swojej grupy jako tej, która nadaje rytm całej rzeczywistości.

Analizując wyszczególnione przez Greeleya cechy, można zauważyć dużą ich zbieżność z elementami określającymi nacjonalizm. Zdarza się, że w grupach etnicznych panuje *endogamia*, nie uznaje się zawierania małżeństw z członkami innych grup. Społeczność etniczna dąży więc w tym przypadku do homogeniczności. Należy jednak pamiętać, że grupy etniczne nie są tożsame z grupami kulturowymi. Problem ze zdefiniowaniem etniczności i grup etnicznych częściowo klaruje sprowadzenie nadmienionych pojęć do dwóch zagadnień: kultury grupy i jej granic. Można je uzupełnić o elementy kultury występujące jako znaki, emblematy, flagi, plakietki symbolizujące członkostwo w danej grupie, a w wypadku ich braku ekskluzję. Noszenie takich symboli daje członkom grupy poczucie jedności, solidarności i choć etniczność nie zakłada, jak rasizm czy nacjonalizm, hierarchiczności, dzielenia na lepszych i gorszych, w rzeczywistości efekt działań grup etnicznych jest taki sam, następuje automatyczna segregacja. Ostatecznie w etniczności chodzi o udowodnienie tego, kto jest lepszy. Przy czym nie bez znaczenia są tu zasoby, którymi dysponuje obszar, na którym grupa etniczna się znajduje.

Grupy mogą być nader zróżnicowane wewnętrznie, dlatego warto wyróżnić za Thomasem Eriksenem typy stosunków etnicznych (*Eriksen, 2002, s. 14–15*):

1. mniejszości etniczne zamieszkujące metropolie;
2. ludy rdzenne, autochtoni;
3. protonarody, czyli grupy, które uważają, że mają prawo do własnego państwa narodowego;
4. grupy etniczne w społeczeństwach wielokulturowych;
5. mniejszości postniewolnicze.

Przykładem pierwszej grupy są Romowie w Polsce, natomiast najbardziej znanym exemplum protonarodu są Palestyńczycy, walczący od lat o uznanie ich państwowości. Analogiczną do powyższej analizę przedstawili również Ted Robert Gurr i Barbara Harff, dzieląc grupy etniczne na następujące typy (*Gurr & Harff, 1994, s. 15–23*):

1. etnonacjonaliści: stosunkowo duże, zogniskowane lokalnie, zamieszkujące obszar jednego państwa lub kilku graniczących. Celem ich jest uzyskanie odrębnej państwowości;

2. ludy autochtoniczne: rdzenna ludność obszarów podbitych lub skolonizowanych;
3. lokalni pretendenci: aspiracją takiej grupy jest akces do rządów centralnych państwa, w którym zamieszkują;
4. etnoklasy: grupy odrębne kulturowo, mniejszości zajmujące określone warstwy społeczne.

Zasadniczość twierdzenia, iż różnica kulturowa nie generuje etniczności samoczynnie, zostaje potwierdzona poprzez kolejne teorie i wyróżnienia grup etnicznych. Co ważne, nie możemy zapomnieć, że grupy etniczne z definicji przebywają w wielokulturowych przestrzeniach społecznych, w których bytowanie przeważnie wiąże się z nierównościami.

Reprezentacja podejścia do rasy i etniczności. Stereotypizacja

Rozważania nad wspólnotami etnicznymi i narodowymi funkcjonującymi w diasporach są zintegrowane ze sposobami ich reprezentacji, na ogół związanej ze zjawiskiem stereotypizacji. W świadomości zbiorowej obywateli danego państwa utrwala się, jak określa to Lippman (który wprowadził pojęcie stereotypu), model stereotypów, który odzwierciedla pozycję narodu w świecie, jej historię, wartości, a także, a może przede wszystkim, jest skróconym opisem rzeczywistości. Stereotyp jest również projekcją dotyczącą postawy wobec Innych. Odróżnienie swoich i obcych sprzyja przetrwaniu populacji, zwiększa jej sprawność w walce i przyśpiesza proces ewolucji" (*Błuszkowski, 2005, s. 15*) jak zauważa Jan Błuszkowski. Sposoby takiego rozróżniania, jak już wielokrotnie wspomniano w tej pracy, mają charakter kulturowy. Określają to, co dla „nich", Obcych jest reprezentatywne, dzięki czemu „my" możemy wyznaczyć granicę między „nami" i „nimi". Adam Schaff w kontekście psychologicznym określił stereotypy mianem schematów, które uzależnione są od kodu kulturowego dominującego w określonym państwie. To on właśnie wpływa na poznanie, przede wszystkim za pomocą języka, którego rolę Schaff określa w odwołaniu do hipotezy Sapira – Whorfa, pisząc, iż „stereotypy są zawsze werbalne, gdyż występują zawsze jako treść jakiegoś słowa czy wyrazu" (*Schaff, 1981, s. 36*).

Zjawisko tożsamości, które jest nieodłącznie związane ze stereotypizacją, kojarzy się z spostrzeganiem własnego narodu przez pryzmat tego, co dla niego typowe, co odróżnia go od innych wspólnot narodowych. Autostereotyp jest więc obrazem własnej grupy, wyodrębnieniem jej cech wspólnych. Jest wyobrażeniem, „w którym odtwarzamy i chronimy swoją tożsamość" (*Schaff, 1981, s. 117*). Heterostereotypem natomiast nazywamy odzwierciedlenie innych narodów. Zaniecki wyróżnił szereg kryteriów autoidentyfikacji narodowej: percypowanie wspólnoty jako narodu; rozpatrywanie go jako wspólnoty o kolektywnej kulturze narodowej, wspólnym pochodzeniu; ustalenie autostereotypu; przywiązanie do własności narodu, kultu bohaterów narodowych i wspólnej przeszłości. W schemacie tym uwikłane są ponadto pierwiastki emocjonalne i wartościujące, w autostereotypie występuje gloryfikacja własnego narodu, a w heterostereotypie – często dyskryminacja innych narodów.

Warto pamiętać, iż stereotyp jest poglądem zbiorowym, często nieprawdziwym, trudnym do zmiany. Podłożem stereotypu jest w głównej mierze niewiedza i fałszywe przekonanie. Jak słusznie zauważył Jerzy Bartmiński to „widzenie utrwalone społecznie, jest ze swej natury antropocentryczne i etnocentryczne, oparte na zasadzie »człowiek miarą« (*homo mensura*)" (Bartmiński, 1998).

Strategia dyskursu kolonialnego opierała się głównie na stereotypach. Na Zachodzie przestawiono osoby niebiałe jako źródło wszelkiego zła, problemów, zdychotomizowano świat na centrum i peryferie. Homi Bhabha zwrócił uwagę na „proces dwuznaczności", który postrzega jako fundamentalny dla stereotypu kolonialnego. „Funkcjonuje on właśnie dzięki sile dwuznaczności: siła ta zapewnia powtarzalność stereotypu w zmieniających się kontekstach dyskursywnych i historycznych., steruje stosowanymi w stereotypie strategiami indywidualizowania i marginalizowania, a także wytwarza efekt opartej na prawdopodobieństwie prawdy oraz przewidywalności, które – w stereotypie – zawsze stanowią pewien nadmiar wobec tego, co można udowodnić empirycznie lub wywieść logicznie" (*Bhabha, 2010, s. 57*). Inność, która jest ową dwuznacznością w przedmiocie narracji kolonialnej, stanowi źródło drwin.

Podejmując temat reprezentacji podejścia do inności, nie sposób nie wspomnieć o etnocentryzmie, europocentryzmie, ksenofobii. Pierwszy termin jest inklinacją do postrzegania świata poprzez filtry kulturowe, których jesteśmy nauczeni. Drugi, charakterystyczny dla ery kolonializmu jest przeświadczeniem o wyższości kultury europejskiej nad innymi obszarami kulturowymi. Ksenofobia natomiast jest postawą wyrażającą niechęć, awersję i strach w stosunku do obcych. Źródłem takiego podejścia jest często bezrefleksyjne przyjmowanie stereotypów etnicznych. Wszystkie podejścia cechuje stawianie swojej grupy w pozycji nadrzędnej wobec odrębnych wspólnot. Permanentnie uprzedmiatawiają one pozostałe jednostki bądź ugrupowania.

Podsumowanie

W przedłożonym artykule starano się zaprezentować możliwie obiektywne przedstawienie znaczenia diasporyczności i transnarodowości wraz z pojęciami, które są nieodłącznie związane z rozważaniami nad *diaspo-trans* dyskursem. Podstawę teoretyczną może tu stanowić dodatkowo wyodrębnienie korzyści wynikających z różnorodności kulturowej Ulfa Hannerza (*Hannerz, 2006, s. 90–100*):

- prawo do własnej kultury (argument etyczny) – jednostki, plemiona i narody posiadają prawo do prywatnej, lokalnej kultury i tożsamości etniczno-narodowej (nie oznacza to jednak zawsze porozumienia w aspekcie określonej kultury);
- kultura i ekologia (argument ekologiczny) – osiedlanie się w niszach ekologicznych;
- różnica jako opór (argument ideologiczny) – sprzeciw wobec dominującej kultury Zachodu, jej presji politycznej i ekonomicznej. Co więcej, „choć globalizacja wciąż podlega wpływom Zachodu, nie można jej dłużej traktować w kategoriach jednostronnego imperializmu" (*Beck & Giddens & Lash, 2009, s. 130*);
- czerpanie przyjemności z różnorodności (argument estetyczny) – na bogactwo kulturowe ludzkości składają się różnorodne kultury, których doświadczanie

dostarcza pozytywnych odczuć estetycznych, kulinarnych, muzycznych, literackich itd.;

» twórcze konfrontacje (argument antropologiczny) – dostęp do wielu linii rozumowania, różnych perspektyw procentuje „twórczym procesem kulturowym";

» korzystanie z innych kultur (argument bezpieczeństwa) – poza wyżej wymienioną sferą mikro istnieje również obszar makro walorów różnorodności kulturowej, w którym może być ona „traktowana jako swego rodzaju rezerwa ulepszeń i alternatyw do tego, co w określonym czasie jest bezpośrednio dostępne w naszej własnej kulturze, jak również zbiór potencjalnych rozwiązań problemów" (*Beck & Giddens & Lash, 2009, s. 130*).

Niemal wszystkie argumenty zaprezentowane przez Hannerza zostały uwzględnione w przedłożonych tu rozważaniach. Scharakteryzowano tu prawo do własnej kultury, wspominano o różnicach jako oporze oraz korzystaniu, czerpaniu z różnic i różnorodności na podstawie konkretnych teorii, przykładów z życia codziennego oraz życia poszczególnych jednostek czy historii narodów. Podkreślić należy również znaczenie zmiany środowiska kulturowego w dwóch formach jej realizacji: diasporyczności oraz transnarodowości. Różnorodność kulturowa na obszarze swojego państwa może stanowić dla jednostki namiastkę podróży, chęci oderwania się o tego, co znane, możliwość spojrzenia na rodzimą kulturę z dystansu. Okresowa zmiana środowiska może stać się determinantem otwartości na „inność", podjęcia próby wzięcia udziału w aktywnej komunikacji międzykulturowej (twarzą w twarz nie za pomocą wytworów kultury jak muzyka lub innych nośników informacji). Efektem emigracji jest także zmiana środowiska, choć nie zawsze jest ona dobrowolna, dlatego jest niejednokrotnie kojarzona pejoratywnie i z perspektywy emigranta początkowo przynosząca wiele problemów. Jak stwierdza Grzybowski za A. Krause „heterodoksyjność ponowoczesnego społeczeństwa przyczynia się do wzrostu akceptacji odmienności i różnorodności. (...) Dziś bowiem niechęć do spotkań z Innymi/Obcymi jest próżnym postulatem. Są oni obecni w każdej sytuacji" (*Krause, 2000, s. 65*).

Zasadniczo należy stwierdzić, iż obydwa zagadnienia – diaspora i transnarodowość – odnoszą się do partycypacji mniejszości w kulturach i społecznościach narodowych i zmieniającej się wciąż natury kultury narodowej i ponadnarodowej, a także procesu konstruowania tożsamości jednostki. W literaturze przedmiotu pojawiają się twierdzenia dotyczące problemów z budowaniem tożsamości w zróżnicowanym (przede wszystkim narodowościowo, etnicznie i religijnie) społeczeństwie, stanem zagubienia człowieka w płynnej nowoczesności. Pomija się jednak kwestię wzbogacania własnego Ja poprzez kontakt z pluralizmem kulturowym. Jak słusznie podsumował Mateusz Krycki „przepływ informacji i form materialnych może powodować rekonstrukcję tożsamości, ale nie totalną i tylko przez refleksyjne, ewentualnie intersubiektywne, postrzeganie. Aktywny obywatel – konsument nie kultywuje wzorców innych kultur, ale zgodnie z hierarchią własnych potrzeb czerpie z nich to, co jest najbardziej interesujące i adaptuje do swoich struktur poznawczych, postaw i zachowań" (*Zenderowski & Cebula & Krycki, 2010, s. 370*).

Wśród wielu czynników (pochodzenie, warunki ekonomiczne, stereotypy i uprzedzenia, tło historyczne narodu) przedstawionych w powyższych artykule, które mogą determinować odrzucenie *Innego* jako elementu zbędnego i zakłócającego porządek

społeczny można odnaleźć również komponent tożsamości, który coraz częściej charakteryzuje jednostkę istniejącą w rzeczywistości wielokulturowej (zarówno alochtonów i autochtonów). Otwartość „człowieka pogranicza" (Jerzy Nikitorowicz) określa jego tożsamość w sposób dynamiczny i wielokierunkowy. Konstruowanie tożsamości to proces ciągłych wewnętrznych zmian, „opuszczenie centrum oraz wyjście na myślowe i badawcze peryferia, podjęcie próby spojrzenia z boku na kulturę dominującą" (*Grzybowski, 2009, s. 109*). Podstawową umiejętnością „człowieka pogranicza" jest respektowanie prawa jednostki do równych praw dla wszystkich ludzi, a także postrzeganie wielobiegunowe, mianowicie świadomość różnic, ale i podobieństw.

Bibliografia

Appadurai, A. (2009). *Strach przed mniejszościami, esej o geografii gniewu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Barker, C. (2006). *Studia kulturowe – teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bartmiński, J. (1998). Stereotypy mieszkają w języku, *Scriptores Scholarum 2/3 (19/20)*. Lublin.

Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauman, Z. (2011). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Agora S.A.

Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bhabha, H.K. (2010). *Miejsca kultury*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Błuszkowski, J. (2005). Stereotypy a tożsamość narodowa. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Brückner, A. (1974). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Krakowska Spółka Wydawnicza.

Burszta W. (1995). Postkolonializm i dekolonizacja umysłu. W: T. Szkudlarek (Red.) *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Clifford, J. (1994). Further Inflections: Toward Ethnographies of the Future, *Cultural Anthropology, Vol. 9, No. 3*.

Eller, J.D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Eriksen, T.H. (2002). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Greeley, A. (1971). *Why Can't They Be Like Us? American's White Ethnic Groups*. New York: E.P. Dutton.

Grzybowski, P.P. (2009). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gurr, T.R. & Harff, B. (1994). *Ethnic Conflict in World Politics*. Boulder: Westview Press.

Hannerz, U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Huxley, J. & Haddon A. (1935). *We Europeans: A Survey of Racial Problems*. London: Jonathan Cape.

Koch, J. (2012). Historia literatury jako kartograf. Wybrane aspekty historiografii literackiej na przykładzie literatury południowoafrykańskiej w Polsce. W: R. Diaz-Szmidt & M. Szupejko

(Red.) *Kalejdoskop Afrykański. Problematyka tożsamości w literaturach Afryki przełomu XX i XXI wieku*.
Kołodziejczyk, D. (2002). Kolonialne kontury, globalne przemieszczenia, *Czas Kultury 2 – 2002 (107)*.
Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Maffesoli, M. (2008). *Czas plemion*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Schaff, A. (1981). *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
Vertovec S. (2012). *Transnarodowość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Young, R.J.C. (2012). *Postkolonializm*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Zenderowski, R. & Cebula, K. & Krycki, M. (2010). *Międzynarodowe stosunki kulturalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Patrycja Rozbicka
doktor, adiunkt
Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej
Zakład Komunikacji Wizerunkowej
Uniwersytet Wrocławski
ul. Joliot-Curie 15, 50–383 Wrocław
e-mail: patrycja.rozbicka@uwr.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX **nadesłany:** 04.02.2017 r. – **przyjęty:** 04.09.2017 r.

ZIAD ABOU SALEH | Uniwersytet SWPS we Wrocławiu, Polska

Procesy integracyjne w Polsce w latach 1994–2016 w ocenie mniejszości arabskiej

Integrational processes in Poland in the years 1994–2016 in the perspective of the Arab minority

Streszczenie

Artykuł dotyczy procesów integracji, akulturacji, edukacji oraz egzystencji Arabów w Polsce i powstał na podstawie wyników badań empirycznych przeprowadzonych wśród grupy młodzieży arabskiej studiującej w Polsce w 1994 roku (610 osób). Z tej grupy udało się po 21 latach odnaleźć 132 osoby i przeprowadzić z ich udziałem dalsze badania. Kontynuowano je również w 2016 roku – wówczas możliwe było dotarcie do 38 osób. Celem pracy jest analiza porównawcza zmian postaw zamieszkujących w Polsce Arabów wobec społeczeństwa polskiego oraz – z perspektywy doświadczeń ich ponad dwudziestoletniego pobytu w Polsce – ocena efektywności integracji i asymilacji kulturowej.

Badaniom poddano następujące problemy: zdrady małżeńskiej, adaptacji i integracji zamieszkujących w Polsce Arabów, tolerancji społeczeństwa polskiego w stosunku do mniejszości arabskiej. Poddano też analizie istniejące stereotypy dotyczące Polaków i Arabów w ich wzajemnych relacjach. Podjęto też próbę odniesienia się do obecnej sytuacji politycznej i jej konsekwencji, jedną z których jest lęk przed zagrożeniem ze strony ludności arabskiej.

Słowa kluczowe: Arab, Polak, wizerunek, integracja, asymilacja, kryzys migracyjny.

Abstract

The article concerns the processes of integration, acculturation, education and the existence of Arabs in Poland, based on the results of empirical research conducted among groups of young Arabs studying in Poland in 1994 (610 people). From this group, after 21 years, it was possible to find 132 people and carry out further research with their participation; study was continued also in 2016 on a similar group of 38 people. The aim of this work is the comparative analysis of changes in attitudes

of Arabs living in Poland, with regards to Polish society, and the assessment of the effectiveness of integration and cultural assimilation, after 20 years of residence in the new environment.

The study involved the following problems: adultery, adaptation and integration of Arabs living in Poland, Polish society of tolerance in relation to the Arab minority. Existing stereotypes about Poles and Arabs in their mutual relations were also analyzed. The article is also an attempt to address the current political situation and its consequences, what are the fears of the threat from the Arab population.

Keywords: Arab, Pole, image, integration, assimilation, migration crisis

Wstęp

Podział na swoich i obcych jest jedną z najbardziej elementarnych i uniwersalnych form kategoryzacji świata społecznego (Nowicka E., Warszawa 1990, s. 9). W obecnej globalnej sytuacji politycznej charakteryzującej się napięciami społecznymi, których przyczyn można upatrywać m.in. w pogłębiających się nierównościach ekonomicznych, podział ten – zarówno pomiędzy państwami jak i wewnątrz nich – pojawia się w wyjątkowo ostrej formie. Dotyczy szczególnie społeczeństw państw kultury islamu, a „świata arabskiego" w sposób najbardziej dramatyczny.

Jak pisze J. Nikitorowicz *Lęk przed niezrozumiałym światem arabskim, jego atmosferą niedomówień i milczenia, gdzie wszystko może się zdarzyć w każdej chwili, gdzie nie istnieje równość między kobietą a mężczyzną, odsuwa zrozumienie i porozumienie i coraz częściej pojawiają się głosy, że tego nie da się zrozumieć w kategoriach europejskich* (Nikitorowicz, Białystok 2007, s. 3).

W Polsce społeczność muzułmańska, w tym arabska, jest stosunkowo nieliczna w porównaniu np. z Republiką Federalną Niemiec, Francją, Wielką Brytanią, czy Szwecją. Wydaje się też mocno osadzona się w realiach współczesnej Polski. Niezależnie od tego wskazać można wiele zagadnień i problemów, nad którymi warto byłoby się zastanowić: Czy Arabowie, którzy mieszkają w Polsce od ponad 20 lat, przyjęli nowy dla nich – polski – sposób życia? Czy też kultywują i trzymają się tradycji i wartości wyniesionych ze świata opartego na całkiem innej kulturze? Czy w Polsce istnieją realne przesłanki do obawy przed mieszkająca tu ludnością arabską?

Artykuł dotyczy procesu integracji, akulturacji, edukacji oraz egzystencji tych samych Arabów mieszkających w Polsce w latach 1994/2015/2016 oraz wpływu edukacji i akulturacji na ich poglądy. Celem pracy jest analiza zmian postaw Arabów wobec Polski i Polaków oraz ocena efektywności integracji kulturowej po ponad 20 latach ich pobytu w innym społeczeństwie.

Informacje zawarte w tych badaniach mają za zadanie uchwycenie obrazu Polski i Polaków „oczami" mieszkających tu Arabów. Podstawowych informacji na ten temat dostarczyły wyniki ankiet przeprowadzonych wśród anonimowych respondentów. Autorowi bliska jest przy tym konstatacja E. Nowickiej i M. Głowacka-Grajper, iż *Badacz stawia sobie wymagania, by antropologia była raczej dialogiem z inną kulturą, z człowiekiem z innej kultury, a nie opisem czy analizą*. (Nowicka E., Głowacka-Grajper M., Warszawa 2007, s. 66)

Arabowie w Polsce w świetle badań własnych

Od początku lat 90. rozpocząłem zakrojone na szeroką skalę badania nad społecznymi problemami egzystencji Arabów w Polsce. W tym czasie były one nowatorskie pod względem skali – zbadano niemal całą populację Arabów studiujących w Polsce – jak i podejmowanych problemów badawczych. Skupiono się nie tylko na zagadnieniach związanych z asymilacją kulturową społeczności arabskiej, ale również złożonej problematyce postrzegania Polaków przez mieszkających pośród nich/z nimi Arabów.

Praca opierała się w większości na badaniach ankietowych pogłębionych wywiadami z przedstawicielami wszystkich narodowości świata arabskiego studiującymi w Polsce w roku akademickim 1993 / 1994, którzy ukończyli co najmniej pierwszy rok studiów oraz odbyli kurs języka polskiego dla obcokrajowców. Spośród możliwej do zbadania grupy studentów i doktorantów arabskich warunki te spełniło 945 osób. Stanowiły one 65% ogólnej liczby osób pochodzenia arabskiego kształcących się wówczas na wszystkich latach i kierunkach studiów. Rozdano 945 ankiet i uzyskano odpowiedzi od 610 osób (65%). W grupie objętej badaniem znalazło się 436 studentów i 174 doktorantów. Byli to przedstawiciele Algierii (26 osób), Egiptu (3 osoby), Iraku (8 osób), Jemenu (86 osób), Jordanii (31 osób), Libanu (11 osób), Libii (52 osoby), Maroka (33 osób), Palestyny (82 osoby), Tunezji (31 osób), Sudanu (51 osób), Syrii (194 osób) i Zjednoczonych Emiratów Arabskich (2 osoby). Kobiety (10 osób) stanowiły 1,6% badanej zbiorowości. Średnia wieku wynosiła 27,6 lat. Zdecydowana większość badanych (77,7% – 475 osób) była stanu wolnego. 22,3% (135 osób) to osoby pozostające w związkach małżeńskich, z tego 83% – 112 osób – związało się z osobą pochodzenia arabskiego, natomiast 12,6% (17 osób) ożeniło się z Polką. Pozostałe 4,4%, czyli 6 osób, stworzyło małżeństwa z osobami innych narodowości. Średni czas pobytu w Polsce badanych wyniósł 5,29 roku.

W celu dokonania analizy porównawczej po 21 latach (w 2015 r.) przeprowadzono ponownie badania na 132-osobowej próbie spośród 610 respondentów z 1994 roku. Były to osoby, które pozostały w Polsce (72 osoby) lub mieszkające w krajach arabskich i w innych państwach (60 osób ankiety internetowe). W 2016 roku możliwe było przeprowadzenie badań na istotnie mniej licznej grupie – objęto nimi spośród dotychczasowych respondentów tylko 38 osób. Na wszystkich etapach wykorzystano identyczny kwestionariusz ankiety. Szczegółowe dane o grupie respondentów przedstawia tabela.

Warto dodać, że ankieta została przygotowana w języku arabskim, co większości badanym sprawiało zadowolenie. Z perspektywy wiarygodności uzyskanych wyników jest to ważny szczegół. Respondenci nie mieli bowiem problemów ze zrozumieniem treści pytań zawartych w kwestionariuszu (aspekt komunikacyjny). Po drugie (aspekt emocjonalny) – Arabowie przywiązują ogromną wagę do samego języka arabskiego. Społeczność arabska utożsamia go z myślą, historią, społeczeństwem i naturą. Język odgrywa bardzo ważną rolę w przedstawieniu myśli i piękniejszych cech społeczeństwa arabskiego (Said E., Warszawa 1991, s. 458).

Z badań wynika, że po ponad 20 latach zdecydowana większość respondentów jest w relacjach małżeńskich, posiada obywatelstwo polskie, własne mieszkanie, wyższe wykształcenie.

Tabela 1. Charakterystyka populacji respondentów

Cechy socjodemograficzne	**rok 1994 (610 osób)**	**rok 2015 (132 osoby)**	**rok 2016 (38 osób)**
Kraj pochodzenia (oraz liczba respondentów)	Algieria (26), Egipt (3), Irak (8), Jemen (86), Jordania (31), Liban (11), Libia (52), Maroko (33), Palestyna (82), Tunezja (31), Sudan (51), Syria (194), ZEA (2)	Algieria (7), Egipt (2), Irak (5), Jemen (21), Jordania (11), Liban (3), Libia (5), Maroko (5), Palestyna (18), Tunezja (7), Sudan (7), Syria (41)	Irak (3), Jemen (2), Jordania (1), Liban (2), Palestyna (5), Tunezja (2), Sudan (1), Syria (22)
Płeć	600 mężczyzn, 10 kobiet	131 mężczyzn, 1 kobieta	37 mężczyzn, 1 kobieta
Średnia wieku	27,6	49,5	51,6
Respondenci w stanie wolnym	475 osób	2 osoby	1 osoba
Małżeństwa (żona pochodzenia polskiego)	17 osób	43 osoby	26 osób
Małżeństwa (żona pochodzenia arabskiego)	112 osób	86 osób	10 osób
Małżeństwa (żona pochodzenia innych narodowości)	6 osób	1 osoba	1 osoba
Czas przebywania w Polsce	średni czas 5,29 lat	30,8 lat	32,1 lat
Mieszkanie na własność	11 osób	108 osób	34 osoby
Polskie obywatelstwo	7 osób	57 osób	37 osób

Źródło: Opracowanie własne (badania z 1994, 2015 i 2016 roku).

Tolerancja i przebieg procesów adaptacyjno-integracyjnych Arabów zamieszkujących w Polsce

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że proces asymilacji kulturowej przedstawicieli świata arabskiego w Polsce przebiegał pomyślnie dla obu stron. Wzajemne kontakty świadczą o wpływie nabywania kompetencji kulturowej i zacieraniu się niechęci kulturowej (co w odniesieniu do Polaków wielokrotnie dawało znać o sobie). W efekcie analizy odpowiedzi na pytania autorzy dostrzegli skłonność Arabów do kontynuowania kontaktów. W 1994 roku aż 83,8% z nich zdecydowanie powtórnie wybrałoby Polskę jako kraj do studiów; w 2015 roku takich wskazań było 50,8%,

natomiast w 2016 – 34,1%. W roku 1994 chciało pozostać w Polsce po studiach 63,1%, w 2015 – 37,1%, a w 2016 roku 36,8% respondentów.

Na uwagę zasługuje wysoki wskaźnik procentowy odpowiedzi dotyczących chęci reprezentowania polskiej kultury i gospodarki w swoim kraju – w roku 1994 wynosił on 84,6%, natomiast w powtórnych badaniach w latach 2015 i 2016 odpowiednio 69,8% i 65,8%. Analizując skłonność do reprezentowania kultury polskiej w macierzystym kraju w latach 1994, 2015 i 2016 można wnioskować, iż w ostatnich latach pojawiła się tendencja spadkowa.

Inne są wyniki badań dotyczących poziomu tolerancyjności Polaków. Podczas badań trzykrotnie przeprowadzonych w różnych odstępach czasu (najpierw dwudziestojednoletnim, a następnie po roku) zauważalna pozostaje tendencja ewolucji poglądów, która – jak należy przypuszczać – może mieć związek z oddziaływaniem ogólnoświatowych zmian społeczno-politycznych. W 1994 roku pozytywnie o tolerancyjności Polaków wypowiedziało się 72,5% ankietowanych. Podobnie w kolejnym badaniu z 2015 roku – 62,2% osób doceniło spolegliwość oraz wyrozumiałość narodu polskiego. Rok później w 2016 roku cecha ta – jako charakteryzująca Polaków – zyskała wskazania już tylko 39,4% osób. Tendencja ta zauważalna jest także – choć ma mniejszą dynamikę – przy pytaniu o nietolerancyjność Polaków. W 1994 roku 13,9% osób biorących udział w badaniu stwierdziło, że Polacy nie są narodem tolerancyjnym. W 2015 roku podobne stanowisko zajęło 17,4% ankietowanych, z kolei w 2016 roku odsetek osób, które zakwestionowały tolerancyjność narodu polskiego wzrosła do 21%. W badaniach pojawiły się także głosy niejednoznaczne. W ankiecie przeprowadzonej w 1994 roku 13,6% osób nie potrafiło wypowiedzieć się konkretnie na temat tolerancyjności Polaków. Podobnie w kolejnych latach – 2015 roku część osób (20,4%) nie było pewnych, jakiej odpowiedzi udzielić, z kolei w 2016 roku 39,6% wycofało się z zajęcia konkretnego stanowiska.

Takie zmiany oznaczają, że Arabowie na początku swojego pobytu inaczej oceniali tolerancję Polaków. Być może kierowali się pozytywnym stereotypem. Natomiast w efekcie nabywania kompetencji kulturowej i doniesień medialnych dotyczących kryzysu imigracyjnego oraz wzrostu fali terroryzmu zmieniło się wzajemne nastawienie obu społeczności. Dla porównania w projekcie badawczym poświęconym postrzeganiu Polski i Polaków w Europie w latach 1998–2001 za naród tolerancyjny uważało Polaków: 27% Austriaków (Sikorska M., Warszawa 2003, s. 97), 19% Hiszpanów (Mielczarek A., Warszawa 2003, s. 118), 42% Francuzów (Warchala M., Warszawa 2003, s. 156), 40% Brytyjczyków (Strzeszewski M., Wenzel M., Warszawa 2003, s. 192), 26% Niemców (Dolińska X., Fałkowski M., Warszawa 2003, s. 219) i 31% Ukraińców (Konieczna J., Warszawa 2003, s. 328).

Opinie o nietolerancji Polaków pojawiają się również w odpowiedziach na pytanie o akceptację rodziców dla zawierania przez ich potomstwo związków małżeńskich z Arabami (pytanie brzmiało: *Jak myślisz czy przeciętni polscy rodzice zgodzą się na to, żeby ich córka wyszła za mąż za Araba?*). Jak wynika z analizy zebranego materiału dotyczącego tworzenia małżeństw mieszanych narodowościowo, ankietowani – niezależnie od okresu przeprowadzenia badań – pozostają w znaczącym stopniu zgodni. W 1994 roku 81,7% osób uznało, że przeciętni polscy rodzice nie wyraziliby zgody na taki związek, 18,3% doszło do przekonania, że aprobata ze strony rodziców jest

jak najbardziej możliwa. Po o 21 latach odsetek takich wypowiedzi zmalał do 13,7%. W 2016 roku pozytywnej odpowiedzi udzieliło zaledwie 7,9% respondentów.

Zasadnym zatem zdaje się też być pytanie o tolerancję na płaszczyźnie religijnej krystalizującą się w pytaniu o relacje sąsiedzkie. Zagadnienie to spróbowano uchwycić w kwestionariuszu odwołując się do ewentualnych relacji z przedstawicielami przykładowo potraktowanej społeczności Świadków Jehowy. W 1994 roku 80,5% respondentów uznało, że nie miałoby nic przeciwko, gdyby w sąsiedztwie mieszkała rodzina będąca Świadkami Jehowy. Zbliżony wynik uzyskano w badaniach powtórzonych po 21 latach – 82,9% – oraz z roku 2016 – 81,5%. Brak akceptacji pojawił się ze strony 12,4% osób ankietowanych w 1994 roku. W kolejnych badaniach negatywny stosunek do sąsiedztwa z rodziną Świadków Jehowy deklarowało 9,8% (2015 r.) oraz 10,6% osób (2016 r.).

Podejmując tematykę samotnego rodzicielstwa, zapytano respondentów o to, na kim powinny spoczywać odpowiedzialność i trud wychowywania nieślubnych dzieci. W 1994 roku największy odsetek ankietowanych nie podjął się odpowiedzi, gdyż nigdy nie rozważał takiej kwestii. Stanowili oni 57,2% ankietowanych. Po latach odsetek osób, które nie miały zdania na ten temat, zauważalnie się zmniejszył i wyniósł: w roku 2015 – 39,4%, w roku 2016 – 34,1%.

W 1994 roku 39,7% osób uznało, że niezamężna matka powinna sama płacić za swój grzech. Podobnego zdania w 2015 roku było 18,2% respondentów, natomiast w 2016 roku twierdziło tak 15,8% badanych. Przeciwnego zdania w roku 1994 było 2,8% osób. W ciągu nieco ponad dwóch dekad nastąpiła w tym względzie niezwykle duża zmiana. W 2015 roku przekonanie, że odpowiedzialność wychowawcza nie powinna być udziałem jedynie niezamężnej kobiecie wyraziło aż 41,7% osób biorących udział w badaniu. W rok później ich odsetek zwiększył się do 44,6%. Od wypowiedzi powstrzymało się 0,3% (1994 r.) i 0,8% (2015 r.) badanych, przy gwałtownym ich przyroście do 5,5% w 2016 roku.

Problemy seksu w Polsce na podstawie opinii badanych

Seks jest jedną z relacji łączących kobietę z mężczyzną, w której często złagodzeniu ulegają różnice kulturowe, obyczajowe a nawet religijne. W wielu krajach świata seks i życie erotyczne są tematem wstydliwym i zakazanym; szczególnie w państwach muzułmańsko-arabskich, gdzie panuje społeczny zakaz okazywania uczuć i wdzięków. Związane jest to z dogmatami religijnymi oraz wywiedzioną z nich obyczajowością. Członkowie rodziny arabskiej mają obowiązek starać się o jej utrzymanie i kontynuację, nie zaś dążyć do osiągnięcia osobistego szczęścia (w tym zadowolenia seksualnego). Idealna miłość jest tam rozumiana jako dążenie do doskonałego piękna – Boga. Shereen El Feki stwierdza, że w świecie arabskim „prawa seksualne" stanowią swoiste pole minowe – wielu ludziom wydają się być ekstraktem programu społecznego Zachodu i są utożsamiane z propagowaniem homoseksualizmu, wolnej miłości, prostytucji i pornografii. Według nich to równia pochyła prowadząca do odrzucenia islamu i „tradycyjnych" wartości arabskich (El Feki S., Wołowiec 2015, s. 27). Studenci i doktoranci arabscy przebywający w Polsce są uczestnikami i obserwatorami relacji

towarzysko-partnerskich, których istotna część ma związki ze sferą seksualną. Wiele osób wychowanych w arabskich rodzinach o silnych więziach rodzinnych i towarzyskich – korzystając z wolności i swobody panującej w Polsce – sprzeniewierzyło się zasadom obowiązującym w rodzimym kraju, gdzie nie ma mowy o pozamałżeńskich kontaktach seksualnych.

Odpowiadając na pytanie: *Jak według Ciebie Polacy traktują sprawy seksu?*, większość ankietowanych w 1994 roku – 89,5% – uważała, że Polacy podchodzą do tej sfery z tolerancją i raczej z tolerancją. W następnych badaniach tak uważało niewiele więcej ankietowanych – około 93%. Jak wynika z materiału zebranego podczas badań prowadzonych 1994 roku oraz latach 2015 i 2016, Polacy mają stosunkowo swobodne podejście do kwestii seksualnych. 60,7% ankietowanych w 1994 roku uznało, że w Polsce panuje łatwość w nawiązywaniu kontaktów seksualnych; w kolejnych badaniach do tej tezy przychyla się już tylko (odpowiednio) 40,2% i 31,6% osób.

Na pytanie: *Jaki jest stosunek Polaków do podejmowania przedmałżeńskich kontaktów seksualnych?*, w 1994 roku 67,7% respondentów odpowiedziało, że ich zdaniem są one w Polsce częste i traktowane jako normalne. W 2015 roku opinię taką wyraziło 81% osób, zaś w 2016 – 84,1%. W ankietach przeprowadzonych w 1994 roku 53% badanych przedmałżeńskie kontakty seksualne zdecydowanie uznało za czyn zły. W następnych badaniach – w 2015 i 2016 roku – podobne stanowisko zajęło 44,7% i 44,8%.

W kulturze arabskiej kontakty przedmałżeńskie nie mają miejsca. Kobieta arabska wychodząc za mąż, musi być dziewicą. W przeciwnym wypadku naraża honor swojej rodziny, co prowadzi do tragicznych konsekwencji; zarówno dla niej jak i jej rodziny. Jaya Gopal – muzułmanin hinduskiego pochodzenia – krytykując Arabów, uważa, że dla większości Arabek życie przed i po zawarciu związku małżeńskiego odbywa się w dwóch, zupełnie odrębnych światach. Przed weselem mają być świętymi dziewicami, które niczego nie chcą wiedzieć ani słyszeć o akcie płciowym. (Gopal J., Ahriman International 2006, s. 261)

Małżeństwo w kulturze islamu stanowi filar społeczeństwa, zatem złamanie przysięgi małżeńskiej traktowane jest nie tylko jako wykroczenie przeciwko instytucji małżeństwa, ale także przeciwko całemu społeczeństwu. Małżonkowie za zdradę ponoszą surową karę. Kara ta często dotyka również ich rodziny. Zdrada małżeńska w Polsce nie ma tak drastycznych następstw. Dotyczy tylko małżonków i ewentualnie ich dzieci. Nie jest przestępstwem karanym prawem, podlega jedynie – niezależnie od płci osoby zdradzającej – ocenie moralnej. Badani również byli podobnego zdania. Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy zdrada małżeńska w Polsce jest traktowana jako ciężkie przestępstwo w przypadku kobiety i mężczyzny?*, były – niezależnie od etapu badań – przybliżone. Ponad 90% ankietowanych Arabów kształcących się na polskich uczelniach uważało, że Polacy nie uznają zdrady małżeńskiej za przestępstwo.

Równocześnie badani twierdzili, że w arabskiej obyczajowości konsekwencje zdrady małżeńskiej są bardzo surowe. Analizując zebrane dane dotyczące niewierności małżeńskiej, zauważa się mocne i rygorystyczne stanowisko Arabów w tej kwestii. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 1994 roku, aż 41% respondentów oczekiwałoby w rodzinnym kraju śmierci osoby dopuszczającej się takiego czynu. W 2015 roku do tak stanowczego osądu przychylił się znacząco mniejszy odsetek osób – 11,4%, przy zbliżonej ilości wskazań – 10,6% – w roku następnym. Byli jednak także respondenci,

który uznali rozwód i potępienie całej rodziny za konsekwencją stosowną do rangi przewinienia. W 1994 roku uważało tak 12% osób. Po dwudziestu jeden latach ich odsetek zwiększył się do 42,4%.

Być może tak istotna zmiana postawy i złagodzenie kryteriów oceny, wynika z osłabienia presji wzorca moralności uznawanego w tradycyjnej społeczności arabskiej. Wieloletnia egzystencja w rzeczywistości odmiennej kulturowo wiązałaby się więc po części z uwolnieniem się od oddziaływania tego modelu obyczajowości. Prowadziłoby także – pod wpływem nowych doświadczeń – do naturalnej w swych konsekwencjach weryfikacji jego trwałości.

Cechy charakteryzujące przeciętnego Polaka

Respondentów biorących udział w badaniu poproszono o wskazanie cech, które ich zdaniem składają się na najwierniejszy obraz przeciętnego Polaka. Jak wynika z zebranych danych, cechą, która większości ankietowanych w pierwszej kolejności kojarzy się z Polakiem, jest posłuszeństwo. W 1994 roku takie zdanie wyraziło 90,5% osób, a w dalszych badaniach – 81,4% (2015 rok). Następną cechą w ilości wskazań jest pracowitość – w badaniach z 1994 roku uznało tak 60,5% osób, a w następnych, w 2015 roku, 75%. Osoby biorące udział w badaniu doceniły, że Polacy są oddani. Łączono to m.in. z przywiązaniem do kultury i tradycji, które jest – zdaniem ankietowanych – formą okazywania przez Polaków swojej dumy narodowej. W 1994 roku 41,5% badanych podało właśnie to cechę jako charakterystyczną dla postaw Polaka; w 2015 roku podobne stanowisko zajęło aż 68,5%. Respondenci zwrócili również uwagę na to, że Polacy są narodem wesołym. Radosne usposobienie było cechą wyróżniającą w opinii 66,2% badanych w 1994 roku oraz 60,6% ankietowanych w 2015 roku.

Dużą ilość wskazań uzyskało także lenistwo; cecha, którą ankietowani dostrzegli zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym Polaków. W 1994 roku aż 55,1% badanych uważało, że przeciętny Polak jest leniwy i często szybko traci zapał do realizacji podjętych zadań. W 2015 roku opinię taką wyraziło 47,2% osób.

Diagnozie poddano także kwestie związane z fizjonomią. Badając opinie o atrakcyjności Polaków (mężczyzn), uzyskano w 1994 roku 47,4% ocen pozytywnych. W kolejnych badaniach (2015 rok) 59,1% osób uznało polskich mężczyzn za przystojnych.

Jak wynika z zebranego materiału kolejną cechą charakteryzującą przeciętnego Polaka jest wierność. W 1994 roku takie przekonanie podzielało 42,2% osób, przy wzroście aż do 67,4% w badaniu przeprowadzonym w 2015 roku.

Ankietowani zaobserwowali także, że jedną z cech znamiennych jest duma. Polacy cenią sobie godność i honor, zarówno we własnym narodzie jak i u narodów ościennych. W 1994 roku uznało tak 42,6%, a w 2015 roku 78,1% osób.

Rozpatrując kwestie relacji, szczególnie damsko-męskich, respondenci dostrzegli, że Polacy charakteryzują się namiętnością. W 1994 roku taki pogląd wyraziło 40% badanych. W powtórnych badaniach – 2015 rok – podobne stanowisko zajęło 42% osób.

Według osób biorących udział w badaniu Polacy są wymagający zarówno wobec siebie samych, jak i wobec innych ludzi. Cenią sobie jasno stawiane warunki oraz

rygorystyczne ich przestrzeganie. Takiego zdania było 35,4% badanych w 1994 roku i 28,1% w 2015 roku.

Cechą, która wyróżnia Polaków jest także upór. Respondenci docenili zaangażowanie Polaków w powierzone obowiązki, z drugiej strony jednak wskazywali na bezkompromisowość i nieustępliwość, które sprawiają trudność w nawiązywaniu relacji z Polakami czy budowaniu pozytywnych stosunków partnerskich w biznesie. W 1994 roku uznało tak 41,4% osób, w 2015 roku już tylko 30,3% osób.

Wyniki badań dotyczących wizerunku Polaków w społeczności arabskiej, która ma za sobą co najmniej kilkuletni pobyt w Polsce, przeprowadzonych w roku 2016 są z reguły podobne do uzyskanych rok wcześniej. Daje się jednak zaobserwować wyraźny spadek pozytywnych nastrojów społecznych. W 2016 roku 52,7% arabskich respondentów uznało Polaków za naród wesoły, podczas gdy w roku 2015 takich wskazań było 60,6%, a w roku 1994 – 66,2%.

Wydaje się, że może to mieć związek z sytuacją kryzysu politycznego w Europie i na świecie oraz ze zmianami politycznymi w Polsce.

Podsumowanie

Olbrzymie przemiany polityczne, ekonomiczne i społeczno-kulturalne, które w ostatnich latach nastąpiły na świecie, w Europie, a szczególnie w Polsce odegrały ważną rolę w życiu Polaków. Wywarły również wpływ na życie Arabów mieszkających w Polsce, a także – na ukształtowanie się w ich oczach obrazu społeczeństwa polskiego. Nastąpiła transformacja gustów, poglądów, myśli, które wyrażają się nie tylko w sposobie ubierania się, stylu wypowiedzi, podejściu do codzienności, ale także w odniesieniu do ludzi odmiennych kulturowo i etnicznie. W wyniku tych zmian społeczeństwo polskie zmieniało swój wizerunek zarówno we własnych oczach – jak i otoczenia.

W artykule ukazany został obraz Polski i Polaków w oczach przedstawicieli kultury arabskiej, żyjących w Polsce oraz sposób, metoda, przebieg i główne czynniki, które miały wpływ na jego powstawanie. Był on odbiciem własnych osobistych uczuć, przeżyć, poglądów, opinii, wyobrażeń i doświadczeń powstających na bazie bezpośrednich i wieloletnich kontaktów badanej grupy z Polakami. Przedstawione w artykule zagadnienia to tylko wycinek rzeczywistości społecznej towarzyszącej koegzystencji Polaków i Arabów w Polsce.

Prowadzone od ponad 20 lat badania pokazują, że Arabowie, którzy ukończyli studia w Polsce, w większości stanowią elity społeczne, wykazują skłonność do integracji i asymilacji kulturowej. Może warto zastanowić się nad uwagami J. Nikitorowiczem, kiedy pisze, że nie można pozostawać obojętnym na religię, której wyznawcy na skutek ruchów migracyjnych oraz kryzysu demograficznego Europy będą stanowić na naszym kontynencie coraz większą populację. Dlatego kraje zachodnie winny wspierać elity, pomagać reformować kraje muzułmańskie, którym zagraża fundamentalizm islamski. Należy przede wszystkim zauważyć złożoność świata arabskiego, wyodrębniając w nim zwyczajnych wiernych, takich samych jak chrześcijanie i inni wierzący w Boga; islamistów, którzy chcą, po przywróceniu państwa teokratycznego, funkcjonować w swoim

kraju pod rządami duchownych. Szanując jednak różnice etniczne oraz zasady demokracji, chcą i potrafią negocjować i utrzymywać normalne związki ze światem, chcą również zachować islamską tożsamość społeczeństw. (Nikitorowicz J., Białystok 2007, s. 12)

Warto zastanowić się, dlaczego Arabowie tak dobrze czują się w Polsce mimo niekorzystnych warunków prawnych dla migrantów i uchodźców, mimo względnej nietolerancji i aktów szowinizmu narodowego Polaków. W wielu badaniach przewijały się odpowiedzi sugerujące, że Arabowie do tego stopnia zasymilowali się z Polakami i przywiązali do Polski, że wykazują biwalentny stosunek do narodowości, co oznacza, że identyfikują się po części z Polską, a po części z macierzystym państwem.

Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje szansa porozumienia obu kultur dzięki wzajemnej edukacji – „nauki siebie" i poznawania tego, co nieznane. Jak słusznie zauważył prof. W. Sitek badani, opisując Polaków, sami mówili o sobie, jednocześnie oceniali Polaków przez pryzmat wspomnień o swoich krajach i rodakach. Po części postrzegają swój naród i kraj na podstawie doświadczeń zdobytych w Polsce. (Sitek W., Wrocław 1995, s. 10–13)

Głębsza analiza wyników badań prowadzi do wniosku, iż członkowie mniejszości arabskiej stali się – dzięki długotrwałym, powszednim i często bliskim kontaktom z Polakami – innymi Arabami niż ich krewni i znajomi tego typu doświadczeń pozbawieni. Nie są już tożsami ani z Arabami, ani z Polakami, stanowić mogą jakiś mix kulturowy wywiedziony z tych obu światów. Ta swoista grupa „Polarabów", mieszkająca w Polsce ponad 25 lat, potrafiła znaleźć wspólną formę życiową z Polakami. Obie strony funkcjonują razem i obok siebie normalnie, bez konfliktów. Możliwość taką potwierdza Maria Rogińska, pisząc o muzułmańskich intelektualistach długo mieszkających w Europie. Większość teoretyków islamskiej nauki zakorzeniona jest w dwóch lub więcej kulturach – otrzymała wykształcenie na Zachodzie czy często należy do grona pracujących na zachodnich uczelniach intelektualistów o pochodzeniu i tożsamości islamskiej. (Rogińska M., Kraków 2016, s. 53)

Bibliografia

Dolińska X., Fałkowski M., *Polska i Polacy w oczach Niemców*, [w:] *Obraz Polski i Polaków w Europie*, pod red. L. Kolarskiej-Bobińskiej, Warszawa 2003.

El Feki S., *Seks i cytadela – życie intymne w arabskim świecie przemian*, przeł. Agnieszka Nowakowska, Wołowiec 2015.

Gopal Y., *Podszepty Gabriela. Islam bilans krytyczno-historyczny*, red. Fritz Erik Hoevels, przeł. Maciej Wysocki, Ahriman International 2006.

Konieczna-Sałamatin J., Wi*zerunek Polski i Polaków na Ukrainie*, [w:] *Obraz Polski i Polaków w Europie*, pod red. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, Warszawa 2003.

Mielczarek A., *Polska – Hiszpania. Wzajemny wizerunek*, [w:] *Obraz Polski i Polaków w Europie*, pod red. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, Warszawa 2003.

Nikitorowicz J., *Prognozy Nowej Europy w kontekście realizowania zadań edukacji międzykulturowej „Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej"*, pod red. J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeckiego, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2007.

Nowicka E., *Swojskość i obcość jako kategorie socjologicznej analizy*, [w:] *Swoi i obcy*, pod red. E. Nowicka, Warszawa 1990.
Nowicka E., M. Głowacka-Grajper (red.), Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii, Wyd. PWN, Warszawa 2009.
Rogińska M., *Czy możliwa jest islamska nauka? Kolejna odsłona sporu Wschodu z Zachodem, Miscellanea islamica – islam w badaniach i praktyce kontaktów międzykulturowych*, red. P. Stawińskiego, NOMOS, Kraków 2016.
Said E., *Orientalizm*, przeł. Witold Kalinowski, PIW Warszawa 1991.
Strzeszewski M., Wenzel M., *Polska–Wielka Brytania. Wzajemny wizerunek,* [w:] *Obraz Polski i Polaków w Europie*, pod red. L. Kolarskiej-Bobińskiej, Warszawa 2003.
Sitek W., *Bliscy oddaleni*, [w:] Abou Saleh Z., *W poszukiwaniu piątego kąta, czyli obcokrajowcy o Polakach*, Wrocław 1995.
Warchala M., *Polska – Francja. Wzajemny wizerunek*, [w:] *Obraz Polski i Polaków w Europie*, pod red. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, Warszawa 2003.

Ziad Abou Saleh
dr, socjologia
Wydział Psychologii, SWPS Uniwersytet Humanistyczny – Filia we Wrocławiu
ul. ul. Aleksandra Ostrowskiego 30b, 53–238 Wrocław
e-mail: ziad.abou-saleh@swps.edu.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 04.02.2017 r. – **przyjęty:** 04.09.2017 r.

MONIKA TOMASZEWSKA | Uniwersytet Opolski, Polska

O niektórych aspektach antagonizowania się kultur w społeczności turystów i mieszkańców. Rozważania na kanwie teorii dezorganizacji i organizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego

On some aspects of the antagonizing of cultures in the community of tourists and locals. Reflections on the theory of disorganisation and social organization by Thomas and Znaniecki

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie na perspektywę wykorzystania teorii dezorganizacji i reorganizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego do analizy konfliktogennych zachowań oraz postaw zachodzących w relacjach społecznych pomiędzy turystami a mieszkańcami recepcji turystycznej. Teoria dezorganizacji i reorganizacji społecznej należy do teorii określających charakter zmiany. Opisuje proces zrywania więzi i charakter relacji społecznych, zachodzących w środowisku polskich chłopów – migrantów przybyłych do Ameryki w końcu XIX w. W artykule zaaplikowano i wykorzystano elementy teorii dezorganizacji i reorganizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego do badan związanych z turystyką. Teoria posłużyła do wyjaśnienia charakteru stosunków społecznych związanych z turystyką. W szczególności wykorzystano elementy tej teorii do wyjaśnienia relacji zachodzących pomiędzy społecznością turystów a społecznością mieszkańców recepcji turystycznej. Przyjęto, że przejściowa obecność turystów na terytorium mieszkańców recepcji turystycznej staje się podłożem konfliktu zachodzącym w relacjach pomiędzy dwiema zróżnicowanymi społecznościami: mieszkańców recepcji turystycznej i turystów. Zauważono, że wpływ turystów na proces przemian zachodzących w strukturze społeczności mieszkańców ma charakter przejściowy i dotyczy jedynie części społeczności. Dla prowadzenia powyższych analiz szczególnie pomocna okazała się kategoria systemu aksjonormatywnego. Wskazano, że funkcjonowanie w tej samej przestrzeni dwóch zróżnicowanych systemów aksjonormatywnych: mieszkańców i turystów może być podłożem konfliktu, którego rezultatem jest proces pewnej przejściowej dezorganizacji w społecznościach odwiedzanych, po którym następnie dokonuje

się w proces reorganizacji polegający na włączeniu obecności turystów jako trwałego elementu systemu. Reorganizacja może przybrać formę pozytywnej reorganizacji, kiedy turystyka staje się nośnikiem nowych wzorów i wartości lub negatywnej reorganizacji, kiedy turystyka staje się źródłem patologii: alkoholizmu, narkomanii, wykluczenia społecznego.

Słowa kluczowe: turyści, mieszkańcy, relacje turyści – mieszkańcy, teoria dezorganizacji i organizacji społecznej

Abstract

The aim of the article is to indicate the possibility of using the theory of social organization and disorganization of Thomas and Znaniecki to analyze the conflictual behavior and attitudes occurring in social relations between tourists and residents. The theory of disorganization and social organization belongs to the theory of defining the nature of the change. It describes the process of breaking the bonds of social relations in the system aksjonormatywnym in an American migrants end of the nineteenth century. The article was used extensively discussing Znaniecki phenomenon of disorganization and reorganization of social research on the factors antagonizing cultures community of tourists and residents. Pointed to the impact of tourism as one of the factors of socio-cultural. It is assumed that the presence of tourists is causing the conflict in relations between the two communities: residents and tourists. It was noted that the impact of tourists on the process of change taking place in the structure of community residents is temporary and applies to both changing attitudes and values. To conduct these analyzes proved to be particularly useful category system axio-normative. It indicated that the operation in the same space of two different systems aksjonormatywnych: residents and tourists may underlie the conflict, which resulted in a process of transition disorganization, followed by a process of reorganization.

Keywords: Tourists, residents, tourists relations – residents disorganization theory and social organization

Wstęp

Jedną z kategorii zjawisk społecznych szczególnie szybko reagujących na zachodzące przemiany społeczno-kulturowe jest turystyka. Badania nad zjawiskiem turystyki próbują interpretować to zjawisko albo w kategoriach systemu społecznego, albo procesu. Pierwszą drogę wyznaczyły teorie Jafara Jafari (*Jafari 1987, s. 23*), nawiązując do teorii funkcjonowania systemów. Druga natomiast skupia się wokół turystyki rozumianej jako proces (*Hiller 1976, s. 92–116*). Hiller traktuje rozwój turystyki jako konsekwencje uprzemysłowienia, zaś Lanfant odnosi się do procesu internacjonalizacji poprzez turystykę (*Lanafant 1976, s. 84*). Ponieważ każdą nadchodzącą epokę cechuje większa bądź mniejsza złożoność zachodzących w niej procesów społecznych, syndrom zmiany dotyka także turystyki. Procesy globalizacyjne spowodowały, że wielokulturowe społeczeństwa otworzyły się na obcych. Zjawisko to przybiera zróżnicowaną formę, począwszy od modelu współpracy, wzajemnego rozwoju, zarówno w aspekcie materialnym, jak i duchowym poprzez kooperacje, aż po narastanie postaw konfliktogennych. Rzadko jednak bywa tak, że pojawienie się na danym terytorium obcych, w tym przypadku – turystów pozostaje bez wpływu na reprezentowany przez mieszkańców

system wartości, czy strukturę społeczną. W rezultacie pojawienie się turystów, może stać się źródłem konfliktu pomiędzy dwiema aksjologicznie zróżnicowanymi społecznościami. Skutkiem zaistniałego stanu może być proces przejściowej dezorganizacji społecznej, a w dalszej kolejności, po ustaniu dezintegrujących czynników reorganizacja społeczna. Jednak u podstaw każdego z tych szerzej omawianych problemów leży dynamiczny rozwój turystyki. Towarzyszy mu wzrastająca mobilność turystów. Stąd też istotne okazuje się wypracowanie modelu wzajemnego współdziałania pomiędzy społecznością swoich a społecznością obcych.

Relacje mieszkańcy – turyści w świetle wybranych teorii socjologicznych

Relacje w turystyce pozostają immanentną cechą stosunków międzyludzkich. Niewątpliwie, banalne wydaje się stwierdzenie, że istotą socjologicznego ujęcia turystyki pozostają relacje turystyczne (*Przecławski, 1994,* s. 76). Banalność tej tezy nie uzasadnia, że przyjęcia stanowiska, że problematykę charakteru relacji zachodzących pomiędzy turystami a mieszkańcami należy uznać za temat nieistotny. Wprost przeciwnie. Po pierwsze, wydaje się, że charakter relacji zachodzących pomiędzy dwoma zróżnicowanymi a często antagonistycznymi społecznościami, w tym umiejętności budowania więzi, czy istnienia na jednym obszarze dwóch zróżnicowanych systemów aksjonormatywnych: mieszkańców recepcji turystycznej i turystów, może stać się przyczynkiem do podjęcia pogłębionej refleksji nad zmianami-zachodzącymi w obrębie współczesnych społeczeństw. Poza tym, analiza funkcjonowania na jednym obszarze zróżnicowanych systemów aksjonormatywnych pozwala na wysnucie refleksji bardziej ogólnej natury dotyczącej charakteru zmian cechujących we współczesnej społeczności. Refleksja ta wydaje się tym bardziej aktualna, że w dobie migracji, kryzysu uchodźców, globalizacji współczesnego świata, problem zróżnicowanych kulturowo społeczeństw reprezentujących zróżnicowane wzorce kulturowe i różne systemy aksjonormatywne nabiera nowego wymiaru. Problem ten podejmowało wielu autorów. Niewątpliwie za prekursora badań relacji turystycznych na gruncie polskiej socjologii turystyki należy uznać Krzysztofa Przecławskiego. Należy podkreślić, że w swoich rozważaniach poświęconych turystyce, a zwłaszcza socjologicznym aspektom turystyki, w dużo miejsca poświęca charakterowi relacji turystycznych. Do wyjaśnienia nurtujących problemów wykorzystuje wybrane teorie socjologiczne, w tym między innymi teorie dezorganizacji i reorganizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego, czy teorie interakcjonizmu Goffmana.

W tym miejscu należy uwzględnić rozważania K. Komorowskiej, porządkujące problemy relacji zachodzących pomiędzy turystami a mieszkańcami, czy dotyczące roli turystyki jako czynnika przemian społecznych. W świetle wyodrębnionych przez nią kategoryzacji:

> Relacje turyści – mieszkańcy można wyjaśnić za pomocą czterech teorii (*Przecławski 1991, 1994*):
> 1. teorii konfliktu Cohena i Nasha – turystyka jest formą imperializmu (konflikt interesów – jedni pracują, inni wypoczywają),

2. teorii wymiany Bartoszewicza – turysta nie jest wrogiem, lecz usługobiorcą, gospodarze uznają się obcych dzięki temu, że następuje przepływ ludzi, rzeczy, pieniędzy, informacji, wartości,
3. etnometodologii Goffmana – obie strony odgrywają określone role społeczne.
4. interakcjonizmu symbolicznego McCannella – istotą turystyki jest spotkanie (z ludźmi, ich kulturą); turysta stara się mianowicie poznać i zrozumieć symbole przekazywane przez ludność miejscową, a więc doświadcza czegoś nowego, wzbogacając własną jaźń takimi przeżyciami: „wszystko inne, cała gospodarka turystyczna, przemiany zachodzące w zbiorowościach odwiedzanych są już tylko konsekwencja tego pierwszego podstawowego faktu symbolicznej interakcji *(cytat za: Komorowska 2003, s. 79).*

Natomiast powołując się na kategoryzacje zaproponowanie przez M. Marié można wyróżnić następujące typy:

(...) stosunków pomiędzy społecznościami lokalnymi a turystami:
1. konfliktowe,
2. współistnienie w formie ugody (wzajemne ignorowanie lub pokojowa egzystencja),
3. synkretyczne – wzajemny wpływ, przy czym żadna ze stron nie traci swojej tożsamości,
4. amnezja – w osłabionych społecznościach lokalnych obcy wpływ o dużym zasięgu (jak np. turystyka masowa) może wywołać poczucie agresji, na które społeczność lokalna zareaguje amnezją (*Komorowska 2003, s. 80; Marié 1987, s. 15*).

Dodatkowo „K. Przecławski (1991, 1994) przytacza trzy teorie dotyczące roli turystyki jako czynnika przemian społecznych i kulturowych:
1. teoria systemów Jafariego – w turystyce wyróżnia się dwa systemy: generujący i recepcyjny; system recepcyjny składa się z kultury turystów, gospodarzy i organizatorów turystyki,
2. teoria zbiorowego obcego Ostrowskiego – turyści („zbiorowy obcy") przychodzą i odchodzą, nie asymilując się z mieszkańcami,
3. teoria społecznej dezorganizacji i organizacji Thomasa i Znanieckiego– obecność turystów powoduje konflikt mieszkańcy – turyści i organizatorów turystyki, czego efektem jest przejściowy okres społecznej dezorganizacji; po nim następuje reorganizacja polegająca na asymilacji turystów jako stałego elementu prowadzącego do „pozytywnej reorganizacji" (kiedy turystyka przybiera formę równoprawnej wymiany gospodarczej lub kulturowej) bądź „dezorganizacji o charakterze patologii społecznej" (kiedy turystyka jest próbą dominacji – neokolonializm)" (*Komorowska 2003, s. 80).*

Konflikty społeczne w ujęciu wybranych teorii socjologicznych i w ujęciu Floriana Znanieckiego

Pojęcie konfliktu społecznego jest niezwykle złożone i wielowymiarowe i ramy publikacji uniemożliwiają szczegółowe omówienie tej obszernej problematyki. Zauważalny

wpływ sytuacji konfliktowych na charakter relacji społecznych jest zależny od wielu czynników. Dla określenia charakteru relacji istotne pozostaje wskazanie na źródła konfliktów i ich rodzaje zarówno w odniesieniu do ogólnych systemów społecznych, jak i do konkretnego systemu społecznego. Badacze podejmujący problematykę konfliktów społecznych, w tym Thomas i Znaniecki, podkreślają istnienie zróżnicowanego rodzaju współzależności pomiędzy relacjami a konfliktami społecznymi (*Hałas 1999, s. 120*). Współzależność relacji społecznych od konfliktów społecznych zależy od charakteru tych relacji, natomiast ich źródeł należy poszukiwać w sposobie ich organizacji. Rzadko zdarzają się tego rodzaju relacje, gdzie konflikt jest wpisany w charakter interakcji zachodzących pomiędzy partnerami (tak jest np. w grach losowych). Przede wszystkim, w dominującej większości relacji społecznych konflikt dezorganizuje relacje społeczne, negatywne oddziałując na rodzaj więzi pomiędzy partnerami czy członkami danej zbiorowość (*Hałas 1999, s. 120*).

W większości relacji społecznych konflikty społeczne występują jednak wtedy, gdy zachowanie jednego z partnerów odbiega od norm, których mają obowiązek przestrzegać, a odstępstwo to powoduje negatywną reakcję drugiego z partnerów. Źródłem tego rodzaju konfliktów stają się relacje pomiędzy pracodawcami a pracownikami, między rodzicami a dziećmi czy współmałżonkami. Znaniecki uważał, normy są częścią systemów działań: ludzie zachowują się stosownie do norm (*Znaniecki 1952, s. 261*). Badacz twierdził, że normy często były wykonywane werbalnie. Utrzymywał, że normy jako standardy oceny uzyskiwały swoją moc przez to, że były wypowiadane i traktował zdefiniowanie sytuacji w sposób symboliczny jako działanie, zaś normy za formę dyskursu, a zatem dyskurs był formą działania. Znaniecki sugeruje, że z punktu widzenia tych, którzy promulgują oceny standaryzujące i normatywne, werbalne przeciwstawienie się słuszności może samo być bardziej niesłuszne niż czynne niezastosowanie się do standardów i norm, które są przez nie wyrażone. Według Znanieckiego „standardy i normy kulturowe wzorów kulturowych są jedynie ideacjonalnymi konstruktami bez rzeczywistego wpływu, dopóki nie zostaną zastosowane przez jednostki ludzkie w ich postawach i działaniu" (*Znaniecki, s. 62)* Normy są uważane za wynik socjalizacji, którą opiera się na większości członków grupy danej społeczności. Stanowią uznanie właściwego zachowania w kontekście społecznie potwierdzonych norm (*Gary Alan Fine 1999, s. 82–83*). Z kolei zagrożenie norm wynika z osłabienia ich skuteczności, zakwestionowania ich słuszności czy wprowadzenia nowych norm, które zastępują stare. W pierwszym przypadku normy są pozbawiane mocy, ponieważ stare normy przestają działać (*Gary Alan Fine 1999, s. 82–83*).

Innym źródłem konfliktu społecznego jest uczestnictwo jednostki w różnych relacjach społecznych, gdy wiążące się z nimi obowiązki są niemożliwe ze sobą do pogodzenia lub są niemożliwe do spełnienia. Ten rodzaj konfliktów dotyczy relacji rodzinnych, stosunków pomiędzy starszym a młodszym pokoleniem. To napięcie będące źródłem sporów charakteryzuje relacje międzypokoleniowe, gdzie oś konfliktu stanowi odmienne spojrzenie na świat wartości młodego i starszego pokolenia.

Stosunki konfliktogenne będące źródłem sporu stwarzają sytuacje braku akceptacji partnerów wchodzących ze sobą w relacje społeczne pozbawione zarazem istniejących wobec siebie nawzajem obowiązków. Do tego rodzaju sytuacji dochodzi wtedy, gdy działanie jednej jednostki bezpośrednio lub pośrednio zakłóca działanie lub dezawuuje

wartości kogoś nie będącego partnerem tej jednostki. Zaistniały stan powoduje zantagonizowanie drugiej strony i negatywną ocenę strony przeciwnej, dążenie do rewanżu i szukanie możliwości przeciwdziałania wyrządzonej szkodzie. Z kolei odpowiedzią strony przeciwnej na stworzoną sytuację jest dalsze jej zantagonizowanie i narastanie konfliktu. Sytuacji narastania sporu sprzyja brak wspólnych norm stron konfliktu. Innym punktem spornym sprzyjającym narastaniu siły konfliktu jest sytuacja, kiedy zachodząca interakcja pomiędzy stronami nie podlega żadnym wspólnym normom i której trudno przypisać obu stronom wspólne wzorce.

Konflikty społeczne zachodzące wewnątrz i w obrębie danej społeczności niosą za sobą zróżnicowane konsekwencje: po pierwsze mogą, choć nie zawsze tak się dzieje, przyczynić się do dezorganizacji tejże społeczności. Jednak takie ryzyko maleje przy umiejętności wypracowania nowych norm i wzorców zachowań, zapobiegających procesowi dezorganizacji. To, jaki sposób wybiorą dane społeczności do uniknięcia narastania sytuacji konfliktowych, zależy od szeregu czynników. Tym samym proces wypracowania określonych rodzajów interakcji społecznej pozwala zreorganizować relacje w sposób, który pozwoli wyeliminować dalsze spory.

Problematyka systemowa podejmowana przez Znanieckiego – zarys

Problematyka badawcza podejmowana przez Znanieckiego jest niezwykle obszerna i zróżnicowana. Składają sie na nią dzieła samodzielne, dzieła zbiorowe, tłumaczenia, noty metodologiczne. W trakcie wieloletnich poszukiwań twórczych ukierunkowanie zainteresowań badawczych Znanieckiego ewoluowało, począwszy od fazy naukowych poszukiwań koncentrujących się na tematyce więzi i wartości społecznych do opracowania koncepcji grup społecznych i systemu społecznego. Tym, co wydaje się zwłaszcza w późniejszych pracach Znanieckiego inspirujące jest to, że traktował on system w odmienny od współczesnych mu badaczy sposób i było to podejście jak na owe czasy nowatorskie. Znaniecki zaproponował całkowity przewrót w sposobie myślenia na temat relacji jednostka – społeczeństwo, polegający na wprowadzeniu koncepcji systemów w odniesieniu do zjawisk społecznych i kulturowych jako dynamicznych układów czynności i wartości (*Hałas 2010, s. 145*). Aksjologiczna tematyka norm i wartości była więc sednem widzenia stosunków społecznych, opartych na przekazywanej między generacjami na przestrzeni lat kulturze.

Projekt systemowej koncepcji rzeczywistości był przez Znanieckiego wielokrotnie modyfikowany, by w rezultacie przybrać kształt całościowej socjologicznej koncepcji rzeczywistości. Twierdził, że „każdy system składa się z ograniczonej liczby elementów powiązanych ze sobą bliżej niż z jakimikolwiek przedmiotami, które nie należą do systemu, a każdy z nich posiada określoną strukturę wewnętrzną, która izoluje go pod pewnymi względami od wpływów zewnętrznych" (*Znaniecki 1934, s. 76*). Znaniecki podkreślał element zamknięcia systemu wobec innych systemów, co nie oznaczało uznania tego systemu za całkowicie wyizolowany od świata zewnętrznego.

Systemowe podejście Znanieckiego uwzględniało rozróżnienie na strukturę i funkcje systemu. Rozróżnienie na te dwa elementy pozwala przyjąć postawę zamknięcia

w stosunku do struktury i otwartości funkcji systemu. Struktura systemu wyznacza jego sposoby działania, natomiast funkcja odgrywa znaczącą rolę przy ustalaniu stosunków ze światem zewnętrznym i wprowadza w ten sposób do systemu dynamikę i zmianę. Inną ważną, powtarzaną przez Znanieckiego cechą systemów jest właśnie dynamiczności i zmienność. Możliwość zmiany danego systemu jest konsekwencją jego relacji do innych systemów. Innymi słowy, badacz traktował każdy system społeczny jako taki, którego treścią są wzory kulturowe. Myślenie Znanieckiego o systemie uwzględnia pewne standardy aksjologiczne, które uczestnicy mają obowiązek stosować we wzajemnej ocenie jego jako całości, jak również pewne normy, którymi mają się kierować we wzajemnej ocenie działania. Z punktu widzenia myślenia systemowego istotna jest jedna uwaga: standardy postępowania i normy działania, które tworzą porządek aksjonormatywny pewnego systemu, nie są przyjmowane jako dana rzeczywistość, na której podmiot tego systemu musi się koniecznie i pasywnie opierać. Znaniecki stara się unikać niebezpieczeństwa reifikacji i determinizmu w stosunku do norm i standardów kulturowych (*Cappai 1999, s. 374*).

Systemy mają wymiar kulturowy. Wyrazem tego jest to, że funkcjonują w określonym porządku aksjonormatywnym obejmującym standardy aksjologiczne stosowane przez uczestników systemu i normy, którym się podporządkowują i kierują. Każdy system zawiera wzory kulturowe, zaś standardy i normy działania tworzą porządek aksjonormatywny. Ustalenie standardów i norm stanowi wynik rekonstrukcji socjologicznej. Postrzeganie społeczeństwa jako ściśle zarządzanego systemu, a więc takiej całości, w której każdy element ma do spełnienia swoją funkcję w gładkim, sprawnym i monotonnym samoodtwarzaniu się układu i do której żaden element nie obdarzony funkcją nie należy, jest charakterystyczne dla pulpitu kierowniczego (*Znaniecki 1962*, s. 225).

Teoria dezorganizacji i organizacji społecznej

Swoje stanowisko dotyczące relacji między społeczeństwem i jednostką prezentowali autorzy „Chłopa Polskiego w Europie i Ameryce" – pięciotomowego dzieła z początku XX wieku, traktującego o przemianach więzi społecznych, opartego na ogromnym materiale empirycznym (*Thomas, Znaniecki, 1976, s.* 340). Szczegółowe opisy pierwotnego środowiska społecznego polskich emigrantów chłopskiego pochodzenia, a więc względnie zamkniętej i samowystarczalnej wspólnoty wiejskiej, następnie opisy zrywania więzi ze swym dotychczasowym otoczeniem przez emigrantów i reintegracji w nowym, obcym pod wszelkimi względami społeczeństwie amerykańskim, stają się wielowątkową rekonstrukcją środowiska przybywających do Ameryki polskich migrantów. Jednak to nie przemiany więzi są głównym tematem pracy. Pozostają jedynie tłem do rozważań na temat wzajemnego stosunku o dynamicznym charakterze między warunkowanymi społecznie wartościami, a postawami jednostek. Modyfikacje wartości i postaw będące awersem i rewersem jednej monety zwanej zmianą społeczną, stanowiły sedno dociekań socjologicznych Thomasa, który uważał, że w istocie socjologia jest nauką o wartościach społecznych (*Szacki, 2005a, s. 572*).

Według Z. Galora, w swojej klasycznej analizie polskich migrantów z przełomu XIX i XX wieku, Thomas i Znaniecki pisali o kryzysie więzi społecznych, skupiając się na dezorganizacji społecznej. W rozważaniach podjętych przez Znanieckiego ujętych w ramy teorii rewolucjonizmu chłopskiego Thomasa i Znanieckiego, głównym źródłem konfliktu między wsią a dworem były kwestie związane z własnością: kwestia parcelacji ziemi (głód ziemi) i serwituty. „(...) Dla autorów „Chłopa polskiego" dążenie do awansu i świadomość własnej „mocy społecznej", nie są jednak postawami wyłącznie destrukcyjnymi, bowiem w określonych warunkach stają się także skutecznym elementem reorganizacji społecznej. Grupa (chłopska) broni się przed dezorganizacją przy pomocy metod, które prowadzą do wzmocnienia wpływu tradycyjnych norm postępowania (w ostateczności następuje uciekanie się do argumentu religii i Kościoła). Efektywność obrony jest większa dopóty, dopóki kontakty z otoczeniem zewnętrznym ograniczają się do jakiejś pojedynczej sfery zainteresowań. Wraz z rozwojem tych kontaktów skuteczność metod obronnych spada, zwłaszcza wtedy, gdy coraz bardziej zaczynają one obejmować wszystkie dziedziny życia społecznego" (*Galor, 2006, s. 43*).

Należy się zastanowić, czym spowodowana była dezorganizacja w środowisku migrujących do Ameryki chłopów? Dezorganizacja ta wiązała się ze modyfikacją postaw spowodowaną zmianą sposobu życia z wiejskiego na miejskie (*Thomas, Znaniecki, 1976, s*. 12). „Wraz z rozwojem nowych warunków społeczno-ekonomicznych stopniowo zanikała dawna izolacja wsi. Rósł udział chłopów w procesach społecznych na skalę narodową, a nawet światową. Charakterystyczne dla Thomasa i Znanieckiego jest ujęcie procesu dezorganizacji jako pierwszego i zasadniczego rezultatu rosnącego związku pomiędzy wsią a światem zewnętrznym. Wśród postaw członków zbiorowości chłopskiej rozwijają się nowe postawy, których dawna społeczna organizacja nie jest w stanie kontrolować w stopniu dostatecznym, ponieważ tradycyjne środki grupy pierwotnej postaw tych nie obejmują" (*Galor 2006, s. 41*). Dezorganizacja ma miejsce wówczas, gdy pojawia się spadek siły wpływu istniejących norm społecznego postępowania na członków grupy. Ale w literaturze przedmiotu pojawia się termin dezorganizacji indywidualnej. Cechuje ją bowiem „zmniejszenie zdolności u danego osobnika do organizowania swego całego życia dla efektywnej, progresywnej i nieprzerwanej realizacji jego podstawowych zainteresowań". Przezwyciężeniem zaistniałej dezorganizacji staje się reorganizacja, będąca ukształtowaniem nowych schematów postępowania, które lepiej odpowiadają zmienionym postawom. Podkreślana przez Thomasa i Znanieckiego sytuacja braku całkowitej zgodności między dezorganizacją społeczną a dezorganizacją osobowości (jedna drugiej „nigdy nie odpowiada") nie oznacza jednak, że w ich ujęciu obydwie te formy pozostają względem siebie niezależne. Dezorganizacja społeczna sprzyja dezorganizacji indywidualnej.

W literaturze termin dezorganizacji społecznej funkcjonuje w odniesieniu do zdefiniowanego zbioru twierdzeń. Najczęściej autorzy posługują się nim przy okazji omawiania zjawiska dewiacji (*Jarosz 1987, s. 230*). Jak przedstawia to następujące stwierdzenie Mertona: „dezorganizacja społeczna odnosi się do nieadekwatności i niepowodzeń społecznego systemu wzajemnie powiązanych statusów i ról, tak że zbiorowe cele i indywidualne zamierzenia jego członków są w mniejszym stopniu realizowane niż mogłyby być w alternatywnie działającym systemie (...) kiedy mówimy, że poszczególna grupa, organizacja, społeczność czy społeczeństwo są w pewnym

stopniu zdezorganizowane, oznacza to, że struktura statusów i ról nie jest tak efektywnie zorganizowana, jak mogłaby być w innych warunkach czy w innym czasie. Tego typu stwierdzenie jest równoznaczne z techniczną oceną dotyczącą funkcjonowania systemu społecznego. Każdy z przypadków wymaga od socjologa-eksperta dostarczenia kompetentnej ewidencji przekonującej, że aktualna organizacja życia społecznego może być ulepszona w ramach możliwych do osiągnięcia warunków" (*Merton, 2002, s. 820*).

Jak słusznie zauważył Merton, dezorganizacja społeczna jest procesem, który powoduje niedostosowanie struktur społecznych do nowych warunków. Według badacza skonsolidowany system struktur społeczności wiejskiej okazał się niewystarczająco solidny, aby zapobiec dezorganizacji roli i charakteru pobytu statusu społecznego. J. Szczepański posługuje się terminem „dezorganizacja" i uważa, że jest ona zespołem procesów społecznych powodujących, iż w ramach pewnej zbiorowości zachowania oddalające się od normy i oceniane negatywnie przekraczają dopuszczalne optimum i zagrażają ustalonemu przebiegowi procesów życia zbiorowego. Polega ona na dezintegracji instytucji, osłabieniu mechanizmów kontroli formalnej i nieformalnej, chwiejności kryterium ocen, pojawieniu się wzorów zachowań rozbieżnych z wzorami uznawanymi za dopuszczalne (*Szczepański, 1965, s. 114*).

Termin dezorganizacja został po raz pierwszy zastosowany przez socjologów szkoły chicagowskiej w 1918 r. (por. *Thomas, Znaniecki, 1976b. s. 60*). Poprzez proces dezorganizacji społecznej rozumieli zmniejszenie wpływu istniejących społecznych norm postępowania na poszczególnych członków grupy (por. *Thomas, Znaniecki 1976b., s. 12*). W ocenie chicagowskich badaczy proces dezorganizacji społecznej był procesem stopniowalnym. Z jednej strony mógł dotyczyć pojedynczego naruszenia poszczególnych norm przez jednostkę, z drugiej uwzględniał możliwość ogólnego rozkładu wszystkich instytucji danej grupy. Co więcej Thomas i Znaniecki, wskazywali na masowość występowania tego zjawiska, zarazem podkreślając, że elementy dezorganizacji społecznej i przypadki łamania norm społecznych nie są zjawiskiem odosobnionym lecz typowym dla każdego okresu historycznego i nie są ograniczone do określonej kategorii społeczeństw. Podkreślali również destrukcyjny wpływ procesu dezorganizacji na instytucje grupowe, który w konsekwencji może prowadzić do zupełnego rozkładu instytucji społecznych. Uważali oni, że stabilność grupy jest swoistą dynamiczną równowagą procesów dezorganizacji i reorganizacji oraz że równowaga zostaje naruszona dopiero wówczas, kiedy proces dezorganizacji nie może być kontrolowany przez wzmacnianie obowiązujących w grupie zasad. Dezorganizacja ma miejsce wówczas, gdy pojawia się spadek siły wpływu istniejących norm społecznego postępowania na członków grupy (Galor, 1990, s. 12).

„Proces dezorganizacji społecznej – bez względu na formę, w jakiej występuje – nigdy nie prowadzi do całkowitego zniszczenia w grupie potrzeby uregulowanego, zorganizowanego i harmonijnego życia społecznego (Thomas, Znaniecki 1976b: 60). Za przykład tak rozumianej dezorganizacji społecznej traktuje dezorganizacje rodziny, jej rozpad jako grupy pierwotnej, wiążący się z wpływami współczesnej cywilizacji. Przyczyny wszystkich objawów dezintegracji doszukuje się w oddziaływaniu nowych wartości na jednostkę. Należą do nich: nowe źródła zaspokojenia hedonistycznego, nowe wartości pochlebiające próżności, nowe (indywidualistyczne) typy organizacji

ekonomicznej, nowe formy podniety seksualnej" (Galor & Goryńska-Bittner 2006, s. 110–111).

Zbigniew Galor i Barbara Goryńska-Bittner słusznie zwracają uwagę, iż „Rozkład rodziny jest współzależny z dezorganizacją społeczności. Dezorganizacja społeczności natomiast ma swój początek wtedy, gdy członkowie danej społeczności zaczynają określać sytuacje wyłącznie ekonomicznie, intelektualnie, religijnie i hedonistycznie, a nie społecznie. Według Thomasa i Znanieckiego dzieje się tak, kiedy potrzeba sukcesu staje się obiektywnie ważniejsza dla uczestników społeczności, niż potrzeba zdobycia uznania społecznego, a także wtedy, kiedy oddzielają opinię społeczną o danej sprawie od wartości tejże sprawy. Dezorganizacja społeczności obejmuje zarówno rozkład opinii publicznej (związany głównie z młodym pokoleniem), jak i rozkład solidarności społecznej (charakterystyczny dla starej generacji). Obydwie formy zachodzą względnie równocześnie.

Zdaniem autorów „Chłopa polskiego...", nowe postawy przenikają do społeczności głównie poprzez młodą generację, a proces dezorganizacji ulega przyspieszeniu i bardziej radykalizuje się, gdy dana społeczność styka się z jakimś ośrodkiem przemysłowym lub handlowym, w którym młode pokolenie podejmuje pracę" (Galor & Goryńska-Bittner 2006, s. 111).

Ponadto Znaniecki i Thomas doszli do wniosku, że przejściowa styczność zhierarchizowanych społeczności wiejskich z systemem wartości reprezentowanym przez społeczności zamieszkałe w miastach stała się dla zamkniętych wiejskich społeczności o zhierarchizowanej strukturze źródłem konfliktu pogłębiającym proces dezorganizacji, która nadal realizuje „zasady systemu aksjonormatywnego" widoczne w praktykowanych wzorach grupowego życia rolników. Potwierdza tym samym rolę wsi jako szczególnego systemu – nie tyle zamkniętego, czy izolowanego, ile właśnie odosobnionego. Dla ludzi wyrosłych w takim środowisku wzory życia grupowego są doświadczane jako „pierwotne pole (...) aktualnych i potencjalnych działań, a jedynie wtórnie jako obiekt myślenia" (*Schütz, 2008, s. 214*). To one tworzą podstawę *communitas,* ów pierwszy krąg doświadczenia oczywistości, jaka poddana bywa próbie dopiero w kontakcie z obcymi – nowoosadnikami.

Znaniecki pojmuje to jako działanie szczególnego kodu (mówiąc jego słowami – systemu aksjonormatywnego), który decyduje o tym, jak powiązania zewnętrzne są wypracowywane, a potem wprowadzane do systemu. Mówi, że każdy system „zawiera pewne standardy aksjologiczne, które uczestnicy systemu mają stosować we wzajemnej ocenie i ocenie systemu jako całości, jak również pewne normy, którymi mają się kierować w swych działaniach" (*Znaniecki, 1943, s. 222, Cappai, 1999,* s. 374). Dotarcie do owych norm i standardów może się dokonać poprzez badanie podmiotów, które stanowią część systemu. Podmioty, czyli ludzie działający, rozstrzygają na podstawie swoich doświadczeń, indywidualnych i grupowych, własnych zainteresowań, wspólnych zamiarów i przedsięwzięć, jakie standardy zastosować.

Według Piotra Sztompki system aksjonormatywny to społeczny wzorzec zachowań pożądanych (*Sztompka, s. 259 i n.*) System składa się z dwóch elementów. Pierwszy to wartości, czyli pewne oczekiwane i wymagane społecznie cele jednostkowej działalności. Drugi element systemu to normy, czyli społecznie wymagany sposób zachowywania się. Normy zazwyczaj powiązane są z konkretnymi wartościami i wskazują sposób,

w jaki owe wartości w danym społeczeństwie osiągnąć. System aksjonormatywny przejawia się przede wszystkim w zachowaniach jednostek – i to zarówno w zachowaniach obserwowanych przez otoczenie, jak i tych, których nikt nie śmie podjąć. Natomiast proces kształtowania się systemu, negocjowania i uzgadniania jego poszczególnych elementów to sfera aktów komunikacyjnych. Tu w toku dyskursu publicznego następuje konstrukcja i rekonstrukcja systemu społecznego.

Jednak proces dezorganizacji społecznej nie musi być wcale procesem nieodwracalnym i trwałym. Odwróceniem tendencji zmierzających do utrwalenie procesu dezorganizacji staje się proces odwrotny reorganizacja. Reorganizacja społeczna to proces stanowiący ukształtowanie nowych schematów postępowania, które lepiej odpowiadają zmienionym postawom. Podkreślana przez Thomasa i Znanieckiego sytuacja braku całkowitej.

Zagadnienie reorganizacji, czyli odbudowy społecznej, to dla Thomasa i Znanieckiego stworzenie nowych: schematów zachowania, norm postępowania jednostek, instytucji, które zastąpią lub zmodyfikują dawne i lepiej będą odpowiadały zmienionym postawom. Samym postawom umożliwią one ujawnienie się w działaniu i ukierunkują to uzewnętrznienie tak, by grupa społeczna nie tylko nie uległa dezorganizacji, lecz by zwiększyła swą więź („spójnię"), stwarzając nowe dziedziny współpracy społecznej. W procesie reorganizacji chodzi już nie o zahamowanie nowych postaw, lecz znalezienie dla nich instytucjonalnego wyrazu oraz zużytkowanie ich do celów społecznie produktywnych. Oznacza to w praktyce ogólną dyrektywę: należy dążyć do sytuacji, w której jedynym sposobem wyrazu dążeń społecznych nie będzie bunt indywidualny i rewolucja społeczna.

Dezorganizacja i reorganizacja społeczna w relacjach turyści – mieszkańcy

Jak juz wyżej wspomniałam badaczem, teoria dezorganizacji i reorganizacji społecznej spotkała się z uznaniem badaczy ze zróżnicowanych środowisk socjologicznych, aspirując do miana jednej z najpopularniejszych teorii zmiany. Badaczem, któremu zawdzięczamy recepcję założeń teorii dezorganizacji i reorganizacji społecznej do badan stosunków społecznych związanych z turystyką jest K. Przecławskiego. Założeniem leżącym u podstaw sformułowanej przez Przecławskiego koncepcji stała się analiza zachodzących przemian w modelu stosunków społecznych związanych z turystyką zaistniałych w wyniku przybycia turystów na terytorium zamieszkałe przez mieszkańców recepcji turystycznej. Innymi słowy, wykorzystując badania Znanieckiego i Thomasa nad społecznością przybyłych do Ameryki polskich migrantów, Przecławski starał się wyjaśnić charakter relacji zachodzących pomiędzy mieszkańcami recepcji turystycznej a turystami. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że przybycie na terytorium mieszkańców recepcji turystycznej turystów znalazło odzwierciedlenie w odmiennym od dotychczas prezentowanego stylu życia, zmianie postaw, czy sytemu wartości. W tym miejscu należy jednak wskazać na różnice zachodzące pomiędzy przejściowym pobytem turystów na terytorium mieszkańców recepcji turystycznej, a charakterem migracji chłopów z Polski do Ameryki. Migracje chłopów cechuje stałość, tymczasem

pobyt turysty na terytorium mieszkańców mają charakter przejściowy (turyści przyjadą i odjadą). Inna pozostaje sytuacja turysty. Początkowo traktowany jest jako ktoś obcy, członek nie – grupy, aby z czasem zostać włączony do grupy przedstawicieli lokalnej społeczności. Z perspektywy sytuacji mieszkańca recepcji turystycznej turysta, z jednej strony jest kimś obcym, członkiem nieznanej mu, a więc obcej społeczności, z drugiej – przedstawicielem społeczności reprezentującej różny od własnej społeczności system norm i wartości. Ta dychotomiczna sytuacja, w jakiej znajduje się turysta, w pierwszym okresie po przybyciu turysty powoduje polaryzacje stanowisk mieszkańców i turystów. Okazuje się, że obecność na terytorium mieszkańców recepcji turystycznej przedstawicieli turystów reprezentujących odmienny od funkcjonującego w strukturze społecznej mieszkańców system aksjonormatywny staje się źródłem konfliktu w sferze postaw, norm i wartości (jeśli wartość traktujemy jako pewnego rodzaju wytwór działalności ludzkiej, posiadającej znaczenie dla ludzi działających i związanych z postawami tych ludzi). Przybycie turystów na terytorium zamieszkałe przez mieszkańców recepcji turystycznej ujawnia dysonans w sferze konsolidowanego systemu struktur społecznych i respektowanego przez mieszkańców systemu norm i wartości. Początkowo nieufni, konserwatywni i normatywni, o utrwalonym systemie wartości mieszkańcy obszarów recepcyjnych, z czasem akceptują system wartości reprezentowany przez turystów, uznając go za bardziej nowoczesny, wyzwolony i pożądany. Może to doprowadzić do nasilenia zachowań patologicznych, choć wiele zależy od reakcji samych turystów. Okazuje się, że obecność grupy turystów przejściowo przebywających wśród przedstawicieli społeczności mieszkańców o silnie utrwalonej hierarchii społecznej i utrwalonym systemie wartości, może powodować zmiany w obszarze struktury społecznej mieszkańców prowadzące do przejściowej dezorganizacji. Proces ten jest rezultatem funkcjonowania w tej samej przestrzeni dwóch zróżnicowanych systemów aksjonormatywnych: skonsolidowanego systemu struktur mieszkańców i systemu struktur turystów. Stan ten staje się zarzewiem konfliktu. Podobnie zmiany w charakterze relacji i ról społecznych zachodzących w obrębie społeczności lokalnej powodują proces dezorganizacji w obszarze samych struktur społecznych.

Czym charakteryzuje się system aksjonormatywny mieszkańców recepcji turystycznej? Przede wszystkim, jest on utrwalony i tworzy go zamknięta społeczność mieszkańców recepcji turystycznej. Nieprzestrzeganie przez członków społeczności mieszkańców utrwalonego systemu norm i wartości może nieść określone dla członków społeczności skutki. Skutki te wiążą się z wykluczeniem ze struktur społeczności i pozostawaniem poza wspólnotą. Podobnie scalający charakter pomiędzy członkami wspólnoty odgrywają więzi. Jak wiadomo, zasadniczymi typami ludzkich więzi są struktury i *communitas*. Struktury funkcjonują w obrębie ściślej stratyfikacji społecznej. Natomiast ich przeciwieństwem są *communitas*, nacechowane dodatnimi emocjami, stanem równości i solidarności pomiędzy wszystkimi członkami danej społeczności. Ze względu na ramy publikacji szczegółowe zidentyfikowanie charakteru więzi społecznych nie wydaje się uzasadnione. Niemniej należy przywołać nazwisko autora, dla który w swojej pracy badawczej podjął się refleksji na istota struktury i *communitas*. Jest nim Victor Turner (*Turner 2010, s. 117*). Dla Turner *communitas* pojawia się tam, gdzie struktura społeczna znika, staje się zamrożona, zawieszona. Jednak w całej twórczości Turnera brakuje jednoznacznej definicji czym jest *communitas*. Natomiast

ujawniają się jej różne konotacje, m.in. jako: rodzaju więzi, obszaru kultury, postaci społecznego oddziaływania, jakości relacji (Stępień 2008, s. 287).

Zdaniem M. Mazurek: „Victor Turner nie bez przyczyny dokonuje rozróżnienia pomiędzy wspólnotą, a *communitas,* by odróżnić relacje społeczne od wspólnego życia: „Rozróżnienie pomiędzy strukturą a *communitas* jest nie tylko prostą, znaną różnicą między tym, co świeckie a tym, co święte, albo między polityką a religią" (*Turner 2010,* s. 117). Turner dokonał także rozróżnienia pomiędzy trzema typami *communitas.* Pierwsze z nich to egzystencjalne, czy też spontaniczne *communitas,* polegające na bezpośredniej, natychmiastowej tudzież totalnej konfrontacji z innymi jednostkami, która powoduje, że doświadczający: „(...) postrzegają rodzaj ludzki jako homogeniczną, pozbawioną struktury i wolną wspólnotę". Drugim rodzajem jest normatywne communitas. W tym przypadku, wraz z upływem czasu, pojawia się struktura społeczna, której zadaniem jest mobilizacja zasobów grupowych w celu utrzymania istnienia grupy we względnym dobrobycie, a także aby dokonywać kontrolować społecznej członków grupy. Turner podkreśla jednak, że ten trwały system społeczny nie jest tożsamy ze strukturą grupową: „(...) której pierwotne raison d'etre było utylitarne, ponieważ normatywne communitas zaczyna się od nieutylitarnego doświadczenia braterstwa i wspólnoty, którego formę odnośna grupa usiłowała zachować w treści i za pośrednictwem religijnych i etycznych kodeksów oraz prawnych i politycznych statutów i regulacji" (Turner 2005, s. 139–142). Trzecim, ostatnim rodzajem communitas stanowi communitas ideologiczne. Jest to swoistego rodzaju etykietka przyklejana rozmaitym modelom utopijnym czy też wizjom społeczneństwa, w którym możliwe jest aby zaistniało egzystencjalne communitas" (*cytat za: Mazurek 2015, s. 136–137*)

Communitas ma charakter scalający i zacierający różnice pomiędzy reprezentantami grupy. Wymaga pełnego zaangażowania osoby w jej relacje z innymi, pojawia się tam, gdzie struktura ulega czasowemu zawieszeniu. Przechodzenie od grupy do grupy odbywa sie poprzez wspólnotę, która jest uważana za cos ponadczasowego, wieczne teraz. To stan, w którym nie uwzględnia sie strukturalnego spojrzenia na czas. Natomiast c*omunnitas* mistyczny stan struktury jest związany z liminalnością, marginalizacją. W strukturach ludzie są od siebie odseparowani, ich pozycje są zależne od miejsca w hierarchii, natomiast wspólnoty są nieustrukturyzowane i niezhierarchizowane. Turyści przechodzą ze świata rządzonego przez strukturę społeczną i przechodzą do świata, w którym przestają działać hierarchiczne zależności dnia codziennego (*Turner 2005, s. 273–295*).

W społeczności mieszkańców recepcji turystycznej to wspólnota tworzy ten pierwszy krąg doświadczeń i wzorów wartości. Przechodzenie z grupy do grupy odbywa się poprzez wspólnotę. I to właśnie ona ma charakter scalający. Z uwagi na to, że społeczność mieszkańców cechuje ograniczony i ściśle reglamentowany kontakt z osobami spoza własnej grupy społecznej, to w ramach grupy podtrzymywane są tradycyjne wartości i utrwalone tradycyjne więzi. To grupa społeczna mieszkańców recepcji turystycznej wyznacza i respektuje przez własnych członków określonych zasad postępowania. To mieszkańców wspólnoty są zobowiązani do respektowania norm moralnych. W istocie, dla mieszkańców recepcji turystycznej wzory życia grupowego odzwierciedlają charakter pewnej struktury pierwotnej, mają więc także charakter scalający. Obecność turystów przejściowo zdezorganizuje lokalną społeczność

mieszkańców. Wzory życia grupowego, o scalającym charakterze przestają zapewniać trwałość wspólnocie. Tradycyjne, utrwalone latami więzi społeczne ulegają rozluźnieniu, a utrwalone wzory życia grupowego przestają być dla członków wspólnoty wiążące stając się zbyt słabym czynnikiem uzasadniającym pozostawania we wspólnocie. Jeśli więc potraktujemy społeczność mieszkańców, jako jeden z rodzajów złożonych systemów społecznych, to należy wskazać czynniki, wpływające dezorganizująco na jego funkcjonowanie. Istotną cechą przejściowego procesu społecznej dezorganizacji jest jej ograniczony terytorialnie zasięg, gdyż nie dotyczy całej zbiorowości mieszkańców lecz tej jej części, która wchodzi w interakcje z turystami. Innym, o którym wcześniej wspomniałam jest przejściowość, gdyż pobyt turystów ma właśnie charakter przejściowy. Oznacza to, że sam proces dezorganizacji społecznej nie jest procesem trwałym, jaki miał miejsce w przypadku migrujących do Ameryki chłopów. Innymi słowy, po okresie przejściowym dezorganizacji społecznej następuje proces reorganizacji. I chociaż, w początkowej fazie turyści pozostają poza strukturami społeczności lokalnej i nie zostają włączani do systemu stworzonego przez mieszkańców, z czasem sytuacja ulega zmianie i stają się oni częścią nowego systemu złożonego z mieszkańców i turystów. Wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch systemów aksjonormatywnych sprawia, że nowy system powstały po włączeniu do niego turystów przestaje być już tym samym, utrwalonym przez mieszkańców recepcji turystycznej systemem aksjonormatywnym.

Jedną z wielu konsekwencji związanych z przybyciem turystów, jest proces polegający na dewaluacji postaw i wzorców kultury. W przypadku przedstawicieli społeczności mieszkańców recepcji turystycznej wzory kulturowe reprezentowane przez turystów stają się mniej restrykcyjne, i bardziej pożądane od wzorów reprezentowanych przez członków własnej społeczności. Również wzory życia grupowego okazują sie być nietrwale i mniej atrakcyjne od stylu życia reprezentowanego przez turystów.

Obecność turystów na terytorium mieszkańców powoduje zmiany w obszarze struktury społecznej. Nawet krótkotrwała obecność turystów na obszarze zamieszkałym przez społeczności lokalne wpływa na zachowanie grupy społecznej – mieszkańców. Konflikt wywołany obecnością turystów determinuje relacje na płaszczyźnie mieszkańcy – turyści. Nabyte umiejętności społeczne, respektowany system norm i wartości, postawy utrwalające i scalające spójność w zhierarchizowanej strukturze społeczności mieszkańców recepcji turystycznej okazują się być nieprzydatne. Funkcjonowanie w zamkniętej i zhierarchizowanej społeczności mieszkańców przestaje być czynnikiem umacniającym grupowe więzi a prezentowane przez społeczność mieszkańców normy i wartości zostają zdewaluowane. Dla zamkniętej społeczności, a zwłaszcza dla jej młodego pokolenia, atrakcyjny staje się model i styl życia prezentowany przez grupę turystów. Ponadto, niezwykle atrakcyjna wydaje się umiejętność korzystania z uroków bieżącego życia oraz prezentowany przez turystów hedonizm. Wartości prezentowane przez obcych wydają się bardziej pożądane niż prezentowana przez mieszkańców nadmierna koncentracja na gromadzeniu i posiadaniu zasobów materialnych. Tym samym obecność turystów z reprezentowanym przez nich stylem życia, osłabia charakter więzi wewnątrz grupy i struktur społecznych. Ponadto inne, obce wartości przenikają ze świata turystów do świata mieszkańców. Do zbioru nowych wartości należą: nowe źródła zaspokojenia hedonistycznego, nowe wartości pochlebiające próżności, nowe (indywidualistyczne) typy organizacji ekonomicznej, nowe formy

podniety seksualnej. Należy zauważyć, ze w początkowym okresie społeczności lokalne starają się w świadomy lub nieświadomy sposób bronić przed zmianami zachowując tradycyjne, podtrzymujące wewnątrzgrupowe więzi. Przejściowa przemiana, której doświadczają mieszkańcy związana z pobytem turystów na obszarze zamieszkałym przez zamkniętą społeczność cechującą się utrwalonym systemem norm i wartości społecznych staje się źródłem wielu społecznych dysfunkcji. W społeczności mieszkańców przemiany te dotyczą zróżnicowanych płaszczyzn. Wraz z przybyciem turystów następuje zmniejszenie wpływu istniejących norm postępowania na członków grup społecznych. Zmiany obejmują zarówno relacje w rodzinie, jak i nowe podejście do wartości ekonomicznych. Ta dezorganizacja w obrębie społeczności ma miejsce wtedy, kiedy mieszkańcy zaczynają przedkładać wartości hedonistyczne i ekonomiczne nad wartości społeczne. Turyści – reprezentanci ponowoczesnej rzeczywistości dezorganizują strukturę społeczną świata gospodarzy, zmieniają ich sposób postrzegania percepcji rzeczywistości, z kolei mieszkańcy, zamiast utrwalonych wartości i wzorów kulturowych zaczynają kultywować wartości nowe, bardziej pożądane zaczerpnięte ze świata turystów. Recypowany świat odmiennej percepcji rzeczywistości redefiniuje charakter relacji zachodzących w obrębie struktury społecznej mieszkańców recepcji turystycznej.

Postępujące zmiany dotyczą także sfery stratyfikacji społecznej i zmiany postaw. Po pierwsze, wśród mieszkańców recepcji turystycznej wraz z napływem turystów pojawiają się nowe wzorce kulturowe, generujące nowe postawy. Zmiana w obszarze postaw jest konsekwencją narastającego wpływu współczesnej turystycznej cywilizacji na sposób życia mieszkańców. Zmiana postaw następuje dwutorowo. W istocie wśród członków społeczności mieszkańców początkowo udaje się zauważyć proces radykalizacji postaw. Jednak z czasem można zauważyć proces odwrotny jakim staje się otwartość na nowe postawy, umiejętność akceptacji tych członków społeczności, którzy reprezentują odmienne od utrwalonych w społeczności mieszkańców postawy. Proces przenikania nowych postaw okazuje się procesem korzystnym dla członków społeczności mieszkańców, gdyż wraz z nim przenikają nowe schematy myślenia.

Z kolei proces reorganizacji społecznej jest procesem złożonym. W istocie przybiera postać reorganizacji pozytywnej lub negatywnej. Na etapie reorganizacji, turyści zostają włączeni w skład nowej struktury społecznej, stając się jej trwałym elementem. Reorganizacja jest procesem, który polega na odbudowie nowych postaw, schematów myślenia, struktur. W odniesieniu do społeczności mieszkańców reorganizacja może przybrać charakter pozytywnej lub negatywnej wymiany. W pierwszym przypadku turystyka przybiera formę równoprawnej wymiany kulturowej lub społecznej, natomiast turyści zostają włączeni w struktury nowej społeczności składającej się z mieszkańców i turystów. Turyści stają się częścią nowego systemu aksjonormatywnego stworzonego wspólnie przez turystów i mieszkańców. W przypadku pozytywnej reorganizacji, turystyka zostaje nośnikiem nowych wartości, postaw, czy nowego miejskiego stylu życia.

Natomiast w razie negatywnej reorganizacji, turystyka jest czynnikiem patologii: w sferze normatywnej powoduje rozpad struktur społecznych, postaw, a w sferze społeczno-kulturowej – wykorzenienie, wyalienowanie, odejście od tradycji, zmiany w obszarze stratyfikacji społecznej lokalnych społeczności, wzrost zachowań patologicznych, narkomanii, alkoholizmu, bezrobocia. Wydaje się, że dobrym przykładem

takiej negatywnej reorganizacji społecznej jest Dolina Cuzco w Peru. Przybycie turystów na terytorium mieszkańców spowodowało wiele negatywnych konsekwencji dla mieszkańców doliny. Jednym z przykładów wpływu turystyki na lokalną społeczność Indian Kechua jest zanik tradycji w postaci organizacji niedzielnych targów.



Il. 1-4. Zdjęcia Targu w Pisac – Dolina Cuzco w Peru, wrzesień 2017 r. (foto: M. Tomaszewska, M. Tomaszewski)

Dotychczas organizowane w systemie 5 dniowym targi były spotkaniem lokalnej społeczności. Służyły do utrzymywania tradycyjnych więzi pomiędzy członkami lokalnej społeczności, podtrzymywania wspólnoty, kultywowania tradycji, były czynnikiem scalającym lokalną wspólnotę. Stały się narzędziem do podtrzymywanie więzi, scalającymi lokalną wspólnotę. Służyły do nie tylko do wymiany tradycyjnych dóbr i płodów rolnych pomiędzy członkami społeczności, ale nade wszystko podtrzymywaniu tradycji i zacieśnianiu więzi. Wraz z przybyciem turystów targi nie tylko przekształciły się w atrakcję turystyczną, ale stały się widowiskiem o charakterze teatralnym, odgrywanym dla potrzeb turystów tracąc swój unikatowy charakter. Stały się plenerem zdjęciowym pozbawionym lokalnego klimatu i kolorytu. Lokalne, tradycyjne produkty i tradycyjne wyroby zostały zastąpione produktami sprzedawanymi i dostosowanymi do gustów dla turystów, a członkowie lokalnej społeczności sprzedający swoje wyroby ustąpili miejsca przedstawicielom agencji turystycznych. Zanikło kultywowanie tradycji, zanikły cotygodniowe spotkania, na które zbierała się cala okoliczna społeczność, Spotkania mające charakter scalający wspólnotę zostały zastąpione spotkaniami o charakterze marketingu turystycznego. W sąsiedztwie targu powstały nie tylko sklepy

z pamiątkami dla turystów, ale i lokale gastronomiczne sprzedające alkohol, a serwowani tradycyjnych, lokalne, tradycyjne potraw ustąpiło potrawom sprzedawanym pod gusta turystów. Proces reorganizacji spowodował odejście od tradycji, wykorzenienie lokalnej społeczności. Obecność turystów jako trwałego elementu systemu, jaką dostrzec można w Dolinie Cuzco nie wpłynęła scalająco na lokalną społeczność, stając sie źródłem podziałów, rozpadu więzi i patologii społecznych.

Wnioski

W pracy podjęłam się recepcji teorii dezorganizacji i reorganizacji społecznej Thomasa i Znanieckiego do analizy stosunków społecznych zachodzących w relacjach pomiędzy turystami a mieszkańcami recepcji turystycznej. Podejście zaprezentowane przez Thomasa i Znanieckiego różni się od klasycznych teorii socjologicznych, a przyjęte przez niego założenia zbliżają je do teorii wymiany, które przyjmują, że turystyka jest funkcją wymiany, a stan dezorganizacji społecznej jest stanem przejściowym, po którym może nastąpić proces odbudowy – społecznej reorganizacji. Stan ten na etapie reorganizacji skutkować będzie powrotem do stanu sprzed okresu dezorganizacji społecznej lub częściową zmianą w strukturze społecznej następującej na skutek dezorganizacji. W globalizującym się świecie turystyka może stać się czynnikiem przemian zachodzących w systemie aksjonormatywnym mieszkańców recepcji turystycznej. Turystyka może powodować zmiany w wielu sferach życia lokalnych społeczności, przy czym każda z nich może mieć charakter funkcjonalny lub dysfunkcjonalny. Wiele zależy od typu turystyki i samej społeczności odwiedzanej. Zmiany zachodzące w obszarze struktury społecznej mieszkańców są wieloaspektowe i złożone. Mogą dotyczyć sfery norm i wartości, ale mogą także dotyczyć charakteru więzi, mogą prowadzić do nasilenia zachowań destrukcyjnych i patologicznych, jak również do zachowań społecznie pożądanych. Jednak tym, co różni przemiany zachodzące pod wpływem turystyki i związane z przybyciem na terytorium mieszkańców recepcji turystycznej turystów, od zmian zachodzących w strukturze społecznej migrujących do Ameryki polskich chłopów jest ich przejściowość: (turyści przyjadą i odjadą) oraz ograniczony zasięg terytorialny, gdyż przemiany te dotyczą części zbiorowości mieszkańców. Przejściowa obecność turystów na terytorium zamieszkałym przez mieszkańców recepcji turystycznej, reprezentujących różny od mieszkańców system aksjonormatywny może stać się przyczyną konfliktu zachodzącego pomiędzy mieszańcami recepcji turystycznej a turystami. Proces przejściowej dezorganizacji może dotyczyć wielu płaszczyzn rzeczywistości społecznej: sfery postaw, systemu norm czy systemu wartości. Okazuje się, że obecność grupy turystów, przejściowo przebywających na terytorium społeczności społeczności mieszkańców recepcji turystycznej o silnie utrwalonej hierarchii społecznej i utrwalonym i scalającym lokalną wspólnotę systemie norm i wartości, może powodować zmiany w obszarze struktury społecznej mieszkańców, prowadzące do przejściowej dezorganizacji. Proces ten stanowi następstwo funkcjonowania w tej samej przestrzeni dwóch zróżnicowanych systemów aksjonormatywnych: skonsolidowanego systemu struktur mieszkańców lokalnej społeczności i systemu struktur

turystów. Dostrzeżono, ze każdy z tych systemów aksjonormatywnych oddziałuje na siebie wzajemnie. Proces dezorganizacji jest procesem przejściowym, po którym następuje reorganizacja społeczna polegająca na asymilacji turystów jako stałego elementu struktury społeczności mieszkańców. Turyści zostają włączeni w nowe struktury stając się zatem elementem nowej struktury społecznej. Po okresie przejściowej dezorganizacji społecznej następuje proces reorganizacji. Proces reorganizacji – odbudowy społecznej może przybrać charakter reorganizacji pozytywnej lub negatywnej. W pierwszym przypadku przybiera pozytywny charakter w postaci wymiany gospodarczej lub kulturowej. Turystyka staje się nośnikiem nowych postaw i wartości, a turyści stają się trwałym elementem nowej struktury społecznej. W przypadku negatywnej reorganizacji, turystyka staje się źródłem patologii społecznej: narkomanii, alkoholizmu, bezrobocia, czy wykorzeniania wśród mieszkańców recepcji turystycznej. Obecność turystów nie wpływa scalająco na lokalną wspólnotę, stając sie źródłem konfliktów, animozji, czy zachowań o podłożu negatywnym. W tym przypadku reprezentowany przez mieszkańców system norm i wartości przestaje być czynnikiem scalającym wspólnotę, i podtrzymującym tradycyjne więzi. Zostaje zastąpiony przez system patologicznych zachowań.

Bibliografia

Bauman, Z. (1999). *Znaniecki nam współczesny.* W: E. Hałas (red.), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwani XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Cappai, G. (1999). *Organizacje migrantów ich porządek i ewolucja.* W:) E. Hałas (red.) *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dulczewski, Z. (1999). *Aktualność noty metodologicznej.* W: E. Hałas (red.) *Teoria Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Fine G.A. (1999). *Tworzenie ram dla norm* (w:) E. Hałas (red.)*Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Galor, Z. (1990). Socjalizacja a klasy społeczne – zarys problematyki na podstawie pracy W. Thomasa i F. Znanieckiego Chłop polski w Europie i Ameryce. *Studia Socjologiczne*. 1–2, 9–25.

Galor, Z. (2006). *Własność a stadia rozwoju ekonomicznego i dezorganizacja społeczna w pracy W.I. Thomasa, F. Znanieckiego*: *Chłop Polski w Europie i w Ameryce.* W: Z Warsztatu Badawczego Katedry Nauk Społecznych, R. 8, Katedra Nauk Społecznych AR w Poznaniu, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, Poznań 2006, ss. 39–48.

Galor, Z. & Goryńska-Bittner, B. (2006).W*ykorzenienie i migracja a zasoby dla innych* (w:) J. Stępień (red.), *Praca i kapitał społeczny w procesie Społeczeństwa Obywatelskiego,* Poznań: WSNHiD.

Hałas, E. (1999). *Teoria Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Hiller, H.(1976) Escapism, Penetration and Response: Industrial Tourism in the Carribean, Carribean Studies, Vol. 16 No. 2, pp. 92–117.

Jafari, J. (1987). System turystyki. Społeczno-kulturowe modele do zastosowań teoretycznych i praktycznych. *Problemy Turystyki*. 3(37), s. 3–17.

Jarosz, M. (1987). *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie.* Gdańsk: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Klasyczna socjologia kulturowa a nowe odkrycie spuścizny Floriana Znanieckiego. Studia Socjologiczne 2005.
Komorowska, K. (2003). *Turystyka a społeczności lokalne – przykład tatrzański*. Studia Regionalne i Lokalne. Nr 3 (13), s. 79–97.
Marié, M. (1987). Społeczności lokalne i turystyka: kierunki badań. *Problemy Turystyki*. 2 (36)
Mazurek, M.(2015). Rola pielgrzymek w kształtowaniu tożsamości kaszubskiej, Colloquium WNHiS. Kwartalnik Nr 3, s. 125–142.
McCannell, D. (2001). *Turysta. Nowa epoka klasy próżniaczej,* Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna.* Warszawa: PWN.
Ostrowski, P. (1984a). *Przemiany stosunków międzyludzkich w społecznościach lokalnych regionów turystycznych.* W: K. Przecławski (red.). *Turystyka a człowiek i społeczeństwo*. Warszawa: IWZZ.
Ostrowski, P. (1984b). *Turystyka a postawa tolerancji – teoretyczne i metodologiczne implikacje badań empirycznych.* W: K. Przecławski (red.). *Turystyka a człowiek i społeczeństwo*. Warszawa: IWZZ.
Ostrowski, P. & Skórzyński, Z. (1984). *Turystyka a przemiany społeczno-kulturowe społeczności odwiedzanych.* W: K. Przecławski (red.). *Turystyka a człowiek i społeczeństwo*. Warszawa: IWZZ.
Przecławski, K. (1991). O socjologiczne wyjaśnienie zjawiska turystyki. *Problemy Turystyki*. 3/4 (53/54).
Przecławski, K. (1978). Socjologiczne problemy turystyki. *Problemy Turystyki*. nr 2.
Przecławski, K. (1994). *Turystyka a świat współczesny*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
Stępień, M. (2008), C*ommunitas i struktura u Victora Turnera. Kilka uwag o funkcjonalnych aspektach prawa,* [w:] O. Bogucki, S. Czepita (red.), *System prawny a porządek prawny,* Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
Szczepański, J. (1965). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
Sztompka, P. (2002). S*ocjologia. Analiza społeczeństwa.* Warszawa: Wydawnictwo Znak.
Szacki, J. (2005a). *Historia myśli socjologicznej.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.
Thomas, W. & Znaniecki, F. (1976). *Chłop Polski w Europie i Ameryce,* Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa. Tom 4, *Dezorganizacja i reorganizacja w Polsce i* Tom 5, *Organizacja i dezorganizacja w Ameryce.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
Turner V. (2005), Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie, WUJ, Kraków.
Turner V (2010), Proces rytualny, PIW, Warszawa 2010.
Znaniecki, F. (2011). *Relacje społeczne i role społeczne.* Warszawa: PWN.
Znaniecki, F. (1952). N*auka o kulturze.* Urbana : University of Illinois Press.

Monika Tomaszewska

doktor, adiunkt
Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Opolski
ul. Katowicka 87a, 45–060 Opole
e-mail: mtwr@interia.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 16.02.2017 r. – **przyjęty:** 04.09.2017 r.

JOANNA LENDZION | Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Małżeństwa kulturowo mieszane wyzwaniem *wieku migracji*

Culturally mixed marriages the challenge of *Age of Migration*

Streszczenie

Artykuł, zwracając uwagę na wciąż rosnące liczby świadczące o przemieszczaniu się ludności w zglobalizowanym świecie (turystyka, migracje, również edukacyjne, wymiana studentów w ramach programu Erasmus+), przedstawia – niezbyt często poruszany w literaturze przedmiotu – problem małżeństw mieszanych, które nazywane są również heterogamicznymi czy międzykategorialnymi. Małżonków może różnić religia, pochodzenie etniczne, rasa, narodowość, obywatelstwo. Często zdarza się, że dzieli ich więcej niż jedna cecha. Należy więc mówić o różnicach społeczno-kulturowo-religijnych, które dotyczą nie tylko pary małżeńskiej, ale też obu rodzin ich pochodzenia.

Zjawisko to autorka ukazuje na tle ogólnych informacji o małżeństwie jako podstawowej instytucji społecznej tak w świeckim jego rozumieniu, jak i w obrębie dwóch największych religii – chrześcijaństwa (głównie rzymskokatolickiej) i islamu. Obok związków mieszanych w ramach największej grupy wyznaniowej, szczególną uwagę zwraca na małżeństwa chrześcijan z muzułmanami – wyznawcami dziś najbardziej kontrowersyjnymi. Nie pomija też kwestii doboru małżeńskiego, którą autorka opiera o wybrane teorie oparte na wynikach badań socjologicznych, psychologicznych, a nawet ekonomicznych. Artykuł, w oparciu o prezentację wybranych wyników badań, w tym własnych autorki (sondaż diagnostyczny dotyczący stosunku studentów pedagogiki do islamu), zamyka konkluzja mówiąca o znaczeniu małżeńskiej miłości jako wartości, której realizacja jest niezbędna do satysfakcjonującego wspólnego życia w małżeństwach, a tym samym w rodzinach, zróżnicowanych kulturowo.

Słowa kluczowe: globalizacja, wielokulturowość, chrześcijaństwo, islam, małżeństwa mieszane

Abstract

The article, paying attention to the increasing numbers being the evidence of the movement of people in a globalized world (tourism, migration, including the educational ones, student exchanges as part of Erasmus+ program), presents – not often addressed in the literature – problem of mixed marriages, which are also called heterogamic or intercategorial marriages. Religion,

ethnicity, race, nationality, citizenship may make the spouses different. It often happens that more than one feature may separate them. One should therefore talk about the socio-cultural-religious differences, which concern not only the married couple, but both families of their origin.

This author shows this phenomenon on the background of general information on marriage as a fundamental social institution both in its secular meaning and within the two major religions – Christianity (mainly Roman Catholic religion) and Islam. Apart from mixed marriages in the largest religious group, the special attention is paid to the marriages of Christians with Muslims – today's most controversial followers. She does not ignore the issue of the choice of marriage, which is based on selected theories based on the results of sociological, psychological and even economic studies. The article, based on the presentation of selected results, including the author's own results (diagnostic survey on the attitude of pedagogy students to Islam) is closed by the conclusion presenting the importance of conjugal love as a value, the implementation of which is essential to a satisfying life together in marriages, and thus in culturally diverse families.

Keywords: globalization, multikulturalism, Christianity, Islam, mixed marriages

Wprowadzenie

Globalizacja i związane z nią ułatwienia w kontaktach między oddalonymi od siebie ludźmi, znaczna mobilność i coraz liczniejsze migracje to zjawiska charakteryzujące współczesny świat. Coraz więcej krajów doświadcza różnorodności etnicznej, kulturowej czy wyznaniowej. Jedni widzą w tym fakcie rosnące korzyści, inni zaś dostrzegają nawarstwiające się problemy. Jak twierdzi Z. Melosik, „mieszkańcy całego świata stają się do siebie coraz bardziej podobni, z kolei na poziomie lokalnym życie staje się coraz bardziej zróżnicowane. Na poziome makro świat staje się coraz bardziej homogeniczny, na poziomie mikro jednostki mają coraz więcej możliwości w sferze wyborów" (Melosik, 2007, p. 14). Tym samym znacznie poszerzył się obszar i okoliczności spotkania, oddalonych od siebie kulturowo czy religijnie potencjalnych małżonków. Czy jest szansa, by pomimo znaczących różnic takie małżeństwa, a na ich fundamencie całe rodziny, przetrwały w swej ciągłości?

Statystyczny obraz globalizacji

Światowa Organizacja Turystyki Narodów Zjednoczonych (ang. United Nations World Tourism Organization – UNWTO) z siedzibą w Madrycie ogłosiła, że w 2015 roku padł rekord – 1,18 miliarda osób (o 50 milionów więcej niż w roku ubiegłym) odwiedziło inne kraje (Annual Report, 2015). Pomimo że dzieje cywilizacji obejmują niezliczone wędrówki ludów, to wiek XXI nazwany został „wiekiem migracji" – The Age of Migration (Castles & Miller, 2011). Według statystyk zawartych w tegorocznym raporcie Banku Światowego w 2015 roku na świecie żyło 251 milionów migrantów, stanowiąc 3,4% ogólnej populacji. W roku 2013 liczba ta wynosiła 247 milionów (Migration and Remittances, 2016). Główny Urząd Statystyczny w „Informacji o rozmiarach i kierunkach

czasowej emigracji z Polski" z kolei podaje, że pod koniec 2014 roku poza granicami Polski przebywało czasowo ok. 2 mln 320 tys. Polaków, o 124 tys. (5,6%) więcej niż w roku poprzednim. Zdecydowana ich większość wybrała kraje członkowskie Unii Europejskiej – Wielką Brytanię, Niemcy, Irlandię, Holandię i Włochy.

W Polsce, według danych dotyczących liczby wydanych zezwoleń na pobyt, imigranci stanowią marginalny odsetek. Pod koniec 2013 roku przebywało tu 121 219 tysięcy cudzoziemców – 0,3% ludności Polski. Najliczniejsza grupa zamieszkiwała województwo mazowieckie (52 273), najmniej liczna – świętokrzyskie (1683). Ponad jedną trzecią imigrantów stanowili Ukraińcy, po 11% – Wietnamczycy i Rosjanie. Kolejną grupą byli Białorusini (9%), Chińczycy i Ormianie (po 4%) oraz Turcy, Hindusi i obywatele USA (po 2%). Pozostałe 24% ogólnej liczby imigrantów stanowili przedstawiciele 101 innych krajów.

Nie można pominąć statystyki dotyczącej „imigrantów edukacyjnych", czyli studentów zagranicznych. W roku akademickim 2012/13 w polskich uczelniach studiowali przedstawiciele: Ukrainy (9747), Białorusi (3388), Norwegii (1553), Hiszpanii (1327), Szwecji (1160), Litwy (989), USA (887), Czech (865), Turcji (688), Rosji (669), Niemiec (666), Chin (618), Arabii (490), Tajwanu (468), Kanady (466), Kazachstanu (431), Francji (376), Indii (217), krajów pozostałych – 4167 (Konieczna-Sałamatin, 2014).

Niemały udział w procesie globalizacji odgrywa program Erasmus+. Na studia, praktyki, wolontariat i wymianę uczniowską wyjechało w 2014 roku pół miliona studentów i uczniów oraz 150 tysięcy pracowników instytucji edukacyjnych i organizacji młodzieżowych (Erasmus Programme Annual Report, 2014). Najpopularniejszymi wśród studentów kierunkami są: Hiszpania, Niemcy, Francja. Z tych też krajów największa liczba studentów skorzystała z wyjazdów (Erasmus+: The first year, 2016). W roku akademickim 2012/13 do Polski w ramach programu przyjechało 10 772 studentów. Najliczniejszą grupę stanowili Turcy – 2075 i Hiszpanie – 2688, następnie Portugalczycy – 946, Francuzi – 895, Niemcy – 847 i Włosi – 630), a także Słowacy – 240) i Węgrzy – 212 (Program Erasmus. Przegląd statystyk)

Według informacji przedstawicieli Unii Europejskiej, w latach 1987–2014 „program wymiany studentów przyczynił się bezpośrednio do narodzin miliona dzieci (...). Wiele z owych par zawarło swój związek przy ołtarzu" (Nowicka, 2014). Te oraz wcześniej przywołane statystyki są nieodpartym dowodem na stale rosnącą liczbę kulturowo zróżnicowanych małżeństw.

Małżeństwo podstawową instytucją społeczną

Małżeństwo zalicza się do pojęć definiowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Na gruncie nauk społecznych, w tym pedagogiki, określa się jego istotę poprzez ukazywanie cech związku kobiety i mężczyzny. Stanowi ono podstawę rodziny i najważniejszą instytucję społeczną. Dzięki niemu, niezależnie od zróżnicowania kulturowego, zapewnione jest zrodzenie i wychowanie następnych pokoleń oraz przekazanie im materialnego i kulturowego dziedzictwa (Adamski, 2004). W psychologii ujmuje się małżeństwo jako wspólnotę uczuciową, emocjonalną, seksualną i intencjonalną,

eksponując znaczenie intymności przeżyć. Ich stopień oraz czas trwania interakcji powoduje, że jest ono najgłębszą, przewyższającą inne, więzią z drugim człowiekiem (Dakowicz, 2014). Przez ekonomistów „małżeństwo traktowane jest jako dobrowolna organizacja służąca połączonej prokreacji i konsumpcji, podlegająca, podobnie jak inne organizacje gospodarcze, regułom rynkowym" (Brzozowska, 2015, p. 8).

Pomimo szeroko zakrojonych przemian w sferze ekonomicznej, kulturalnej i moralnej, poszerzenia oferty możliwości samorealizacji w poszczególnych obszarach życia, stale zmniejszającej się liczby osób, dla których posiadanie rodziny jest warunkiem udanej egzystencji (badania m.in. M. Braun-Gałkowskiej, 1985; M. Plopy, 2003), związek małżeński wciąż stanowi najpowszechniejszą, społecznie i kulturowo akceptowaną formę życia dwojga ludzi. Wynika to z potrzeby przywiązania, która ściśle wiąże się z ludzką naturą (Plopa, 2015). Małżeństwo posiada więc „wartość ponadhistoryczną i transkulturową" (Gryżenia, 2009, p. 10). Jednocześnie, wraz ze zróżnicowaniem geograficznym i czasowym, spotykamy różne typy małżeństw. F. Adamski, biorąc pod uwagę liczbę partnerów, wyróżnia małżeństwa monogamiczne i poligamiczne (poliginiczne bądź poliandryczne). Zgodnie z kolejną kategorią – zakresem wyboru partnera – autor wskazuje na małżeństwa endogamiczne i egzogamiczne. Czynnik prestiżu i władzy dzieli małżeństwa na patriarchalne, matriarchalne i egalitarne, a dziedziczenie nazwiska, prestiżu i majątku – na patrylinearne i matrylinearne. Miejsce zamieszkania po ślubie pozwala wyróżnić małżeństwa patry- i matrylokalne (Adamski, 2004).

W dawnych czasach panowała troska o dobór kandydatów do małżeństwa. Wybierano ich w ramach jednej warstwy społecznej, a nawet kręgu towarzyskiego. Wymagana więc była homogamiczność. Obecnie małżeństwo postrzegane jest w innym kontekście. Możliwość dokonywania własnych wyborów powoduje społeczną akceptację związków nietypowych (Kwak, 2012). Z. Dąbrowska zalicza do nich małżeństwa: diasporowe (po rozwodzie małżonkowie nie wchodzą w kolejne związki, wciąż pełniąc podstawowe funkcje małżeńsko-rodzinne); zrekonstruowane po rozbiciu; byłych księży katolickich; osób młodocianych; osób niepełnosprawnych; kohabitacyjne (nieformalne); bezdzietne z wyboru; kobiet naukowców (co może dziwić), a także małżeństwa mieszane kulturowo (Dąbrowska, 2005). Te ostatnie wpływają na naruszenie kanonu wartości wspólnoty etnicznej czy religijnej.

Małżeństwa mieszane – terminologia

Małżeństwa mieszane (ang. intermarriage, mixed marriages) określane są również jako heterogamiczne czy międzykategorialne. Należy bowiem brać pod uwagę różne cechy partnerów. Zaliczyć do nich można: religię, pochodzenie etniczne, rasę, narodowość oraz obywatelstwo. Rozpatrując dwie ostatnie z wymienionych cech, możemy używać pojęcia małżeństwo binacjonalne, a chcąc podkreślić jego mobilność międzynarodową – nazwiemy małżeństwem transgranicznym. Spotykamy też małżeństwa interrasowe (ang. interrracial) czy interetniczne (ang. interethnic). Bardzo często małżeństwa różnicuje więcej niż jedna cecha. Częściej spotykamy określenia tych małżeństw jako: interkulturowe, międzykulturowe, bi- czy dwukulturowe.

Związki takie zwykle tworzą układy rodzinne, których członkowie dzielą nie tylko obywatelstwa, ale też kultura i/lub religia. Te wielostronne konotacje społeczno-kulturowo-religijne najpełniej wydaje się ujmować termin małżeństwa mieszane (Brzozowska, 2015), osób pochodzących zarówno z tej samej (np. chrześcijaństwo – małżeństwa ekumeniczne), jak i dwóch odmiennych kultur/religii.

Małżeństwo w świetle chrześcijaństwa

Chrześcijańskie teksty staro- i nowotestamentalne dotyczące małżeństwa dopuszczają różnorodność interpretacji. Powstały więc różne jego wyznaniowe koncepcje. Wszystkie jednak zorientowane są „na trwające całe życie, partnerskie jednożeństwo jako odpowiadające woli Boga, jako wyraz nierozerwalnego partnerstwa z Kościołem, w ogóle z ludzkością" (Klocker & Tworuschka, 2009, p. 30). Zatem monogamiczna forma małżeństwa będąca dorobkiem cywilizacji łacińskiej „wraz z kulturą chrześcijańską współtworzy nasze (czyt. europejskie) życie społeczne" (Kiereś, 2000, p. 14).

Kościół rzymsko-katolicki, w oparciu o scholastykę, w małżeństwie widzi zbawczy sakrament, którego, przy wsparciu Kościoła, udzielają sobie wzajemnie nowożeńcy. W Kościołach prawosławnych sakramentu tego, wraz z obrzędem koronacji młodej pary, udziela kapłan. W Kościołach reformowanych natomiast, zgodnie z poglądem Lutra, małżeństwo ma charakter świecki. Jest więc ono niesakramentalnym, należącym do porządku stworzenia, a nie zbawienia, związkiem jednej kobiety i jednego mężczyzny. Małżeństwo, choć według ustanowienia jest nierozerwalne, może jednak być rozdzielone przez sądy. Kościół bowiem winien jest wypełniać wyłącznie duszpasterskie zadania. Również Kościół prawosławny, pomimo nierozerwalności małżeństwa, dopuszcza rozwody. Boża Łaska bowiem i tajemnica miłości wyprzedzają zasadę trwałości. Nie jest jednak możliwe zawarcie czwartego związku. W Kościele katolickim sakrament małżeński trwa aż do śmierci. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym (2002, p. 564) zaznacza, że małżeństwo, przekraczając doczesność, wpływa na wszystkich członków rodziny, dba o godność, trwałość i pomyślność nie tylko ich, ale też wszystkich ludzi. Obowiązująca Instrukcja Episkopatu Polski w Sprawie Duszpasterstwa Małżeństw o Różnej Przynależności Kościelnej (p. 124) obwieszcza: „Kościół jest niechętnie nastawiony do małżeństw mieszanych i dlatego należy młodych od tych małżeństw odwodzić. (...) Kościół nie chce jednak bezwzględnie zabraniać wiernym takiego małżeństwa, ponieważ zdaje sobie sprawę, że każdy ma naturalne prawo do podjęcia decyzji (...) co do wyboru partnera przyszłego małżeństwa". Narzeczeni mogą więc otrzymać dyspensę, jednak wyłącznie po złożeniu przez stronę katolicką rękojmi, czyli zobowiązania do zachowania i praktykowania własnej wiary, usuwania wszelkich przeszkód pojawiających się w tym zakresie oraz do „uczynienia tego, co w jej mocy, by całe potomstwo było ochrzczone i wychowane w wierze katolickiej" (Instrukcja Episkopatu Polski, p. 125). W dalszej części Instrukcji występują wytyczne dla kapłanów w sprawie pouczenia dotyczącego wspólnego dziedzictwa. Wyznawcom prawosławia należy przywołać główne prawdy wiary o sakramentach świętych oraz cześć dla Matki Bożej. Nie można tu pominąć ekumenicznych

osiągnięć Kościoła katolickiego. Stronie protestanckiej trzeba podkreślić łączące oba wyznania znaczenie sakramentu chrztu św. i Pisma Świętego. „Także gdy chodzi o osoby innych wyznań czy światopoglądów, jest rzeczą wskazaną uświadomić im wspólne podstawowe prawdy zgodnie z nauką Soboru Watykańskiego II" (Instrukcja Episkopatu Polski, p. 127–128). Warto podkreślić, że ani Kościół protestancki ani prawosławny nie posiadają tak rozbudowanej procedury dotyczącej małżeństw mieszanych.

Widać więc, że ich zawarcie, pomimo szeroko zakrojonych działań ekumenicznych w ramach religii chrześcijańskich, nie jest procesem łatwym. W odniesieniu do drugiej co do liczby wyznawców wielkich religii – islamu – problem staje się jeszcze bardziej skomplikowany.

Małżeństwo w świetle islamu

Zgodnie z Koranem i tradycją Proroka[1], małżeństwo jest naturalnym obowiązkiem każdego muzułmanina. Ślub (nie sakrament) ma wymiar zarówno religijny, jak i prawny. Podpisanie kontraktu jest centralnym punktem ceremonii ślubnej. Zadaniem krewnego panny młodej, pełniącego rolę opiekuna, jest kontrola zapisów zabezpieczających wszystkie prawa i życzenia panny młodej. O religijnym wymiarze uroczystości świadczy obecność imama, który pyta świadków, czy rodziny wyrażają zgodę na zapisy kontraktu. Główną ceremonię zamyka złączenie dłoni nowożeńców, złożenie podpisów i modlitwa (recytacja Al-Fatihy – pierwszej sury Koranu). Następnie weselnicy udają się do domu pana młodego na posiłek.

Podstawowym celem muzułmańskiego małżeństwa jest prokreacja. Mąż i żona zobowiązani są do wzajemnej miłości, miłosierdzia (rahma), do szacunku i zrozumienia, a także do seksualnego współżycia. Małżeństwo, jak w chrześcijaństwie, stanowi bowiem, „najważniejszą z ludzkich relacji między dorosłymi muzułmanami" (Klocker & Tworuschka, 2009, p. 33). Koran gwarantuje tu jednak prawne pierwszeństwo mężczyźnie. Jego obowiązkiem jest zapewnienie żonie i dzieciom właściwych warunków egzystencjalnych. Ona z kolei, pełna pokory i cnoty, będąc posłuszną mężowi (nieposłuszeństwo może być przez niego karane, również cieleśnie), odpowiedzialna jest za organizację i prowadzenie domu, wychowanie dzieci w pierwszych latach ich życia (Pawlik, 2009). Edukacja religijna potomstwa należy jednak do ojca (Grodź, 2006). Tym samym muzułmanin, w przeciwieństwie do muzułmanki, może pojąć za żonę kobietę innego wyznania – religii Księgi, czyli chrześcijankę lub żydówkę. Koran zezwala mu również na poślubienie czterech żon, pod warunkiem, że będzie je traktował tak samo sprawiedliwie. Wielożeństwo „jest dzisiaj zjawiskiem coraz rzadziej spotykanym, schyłkowym i nie cieszy się raczej jako instytucja szacunkiem" (Abdullah, 1998, p. 413). Zakazane jest w Turcji, Tunezji i Syrii. W innych krajach pierwsza żona musi wyrazić zgodę na kolejne małżeństwo męża.

Również w islamie małżeństwo nie jest traktowane jako związek tymczasowy. Pomimo tego każda ze stron może wnioskować o jego rozwiązanie. Mężczyzna ma prawo do

1 Przedstawione w tej części artykułu informacje, wobec zróżnicowanego prawa i obyczajów muzułmańskich, przedstawiają te, które dotyczą wybranej grupy sunnitów.

rozwodu poprzez „tallak – odmowę lub jednostronną deklarację. Musi trzy razy wypowiedzieć formułę »Rozwodzę się z tobą«, po dwóch pierwszych następuje tak zwana idda, czyli okres oczekiwania, trwający trzy cykle menstruacyjne. W tym czasie należy upewnić się, czy kobieta nie jest brzemienna, a jeśli jest, zagwarantować dziecku, że zostanie uznane przez ojca (Ruthven, 1998, p. 116). W tym czasie rodzina i przyjaciele, jak wskazuje Koran, winni pertraktować w sprawie pojednania (Pawlik, 2009). „Jeżeli to się nie uda, mężczyzna po raz trzeci wypowiada formułkę rozwodową i małżonkowie rozstają się bez konieczności odwoływania się do sądu" (Ruthven, 1998, p. 116). Opieka nad dziećmi (nad chłopcami po ukończeniu siódmego, a na dziewczynkami – dziewiątego roku życia) zawsze należy do ojca. Rozwiedziona kobieta ma prawo do finansowego odszkodowania, które pozwoli jej na godne dalsze życie (Khoury, 1998). Jeżeli jednak rozwód nastąpił z jej inicjatywy (procedura zwana chull), zobowiązana jest do zwrotu małżonkowi otrzymanego w dniu ślubu daru – mahr (Ruthven, 1998). Muzułmańskie prawo małżeńskie od niedawna uznaje praktykę tafwid. Oznacza ona „akt, na mocy którego mąż upoważnia żonę do wypowiedzenia w każdym czasie formuły porzucenia i uzyskania (...) rozwodu" (Abdullah, 1998, p. 415). Wymaga to jednak umieszczenia stosownej klauzuli w ślubnym kontrakcie, co jest dziś często praktykowane w kręgach postępowych.

Kwestia małżeństwa kulturowo i religijnie mieszanych napotyka, jak widać, liczne problemy, szczególnie na gruncie różnic w teologii i prawie. Nie jest tu możliwe wzajemne przełożenie. Potrzeba więc dogłębnej analizy na szeroko pojętej płaszczyźnie antropologicznej.

Wiedza jest niezbędna

Zawierając małżeństwo mieszane, jednocześnie wchodzi się w związek z kulturą, z której pochodzi partner. Nasuwa się więc pytanie: Co należy wziąć pod uwagę, podejmując tę niełatwą decyzję?

Po pierwsze – poznać kulturę partnera, najlepiej poprzez bezpośredni z nią kontakt. Szczególnie istotne wydaje się to w przypadku krajów muzułmańskich, gdzie normy i zwyczaje znacznie odbiegają od tych najczęściej obowiązujących w krajach europejskich. Po drugie – poznać religię partnera i prawo obowiązujące w kraju, z którego pochodzi. Należy omówić oraz spisać w kontrakcie ślubnym wiele ogólnych i szczegółowych spraw związanych z przyszłością (Grzymała-Moszczyńska, 2011). W przypadku małżeństwa chrześcijanki z muzułmaninem (związków w takim układzie jest na świecie dziesięciokrotnie więcej niż chrześcijan z muzułmankami) powstają konkretne problemy, które dotyczą:

1) różnego pojmowania roli kobiety i mężczyzny (podział obowiązków domowych, podejmowanie ważnych decyzji, zarządzanie finansami),
2) ramowych warunków prawnych małżeństwa (prawo majątkowe, kontrakt małżeński),
3) pozycji prawnej dzieci (prawo opieki w przypadku ewentualnego rozwodu, prawo spadkowe),
4) praktykowania religii.

Decydujące znaczenie ma miejsce życia małżonków – w kraju muzułmańskim czy zachodnim, gdzie „istnieją większe szanse na rozwijanie i pielęgnowanie relacji partnerskich" (Klocker & Tworushka, 2009, p. 34).

W wielu krajach muzułmańskich bowiem obowiązek posłuszeństwa kobiety względem mężczyzny jest oczywisty, choć czasem odbiega od zaleceń Koranu. Nie jest łatwo zaakceptować Europejczykowi związków społecznych i rodzinnych panujących wśród muzułmanów. Oczekują oni od chrześcijańskiej współmałżonki silnej identyfikacji z nową rodziną i troski o jej cześć. Niezrozumiałe jest również bezwzględne podporządkowanie kobiety młodszej starszym przedstawicielkom rodziny muzułmańskiej.

Koran nie wymaga zmiany wyznania od chrześcijanki wychodzącej za mąż za muzułmanina. Ten jednak wychodzi zwykle z założenia, że dzieci zrodzone z ich związku przychodzą na świat jako muzułmanie. „Jeżeli żona ma inne wyobrażenie o wychowaniu religijnym, powinna to wyrazić, najlepiej przed zawarciem małżeństwa" (Klocker & Tworuschka, p 36–37). Często jednak zdarza się, że chrześcijanki, dla zapewnienie sobie pełnego statusu w społeczeństwie muzułmańskim, decydują się na konwersję. Będąc z większym szacunkiem traktowane przez nowych współwyznawców, przez środowisko pochodzenia są zwykle uznane za „zdrajczynie" nie tylko religii, ale też tradycji i kultury (Grzymała-Moszczyńska, 2011, p. 90). Te jednak pozostaną w nich na zawsze.

Małżeństwa mieszane w świetle wybranych badań

Wysoki wskaźnik zawieranych małżeństw kulturowo mieszanych jest dowodem otwartości członków poszczególnych grup społecznych. Związki międzykategorialne zatem, zgodnie ze skalą dystansu społecznego E. Bogardusa (1963) uważane są za przejaw największej bliskości społecznej. C. Peach (2005) twierdzi, że stanowią one widoczny przejaw akceptacji mniejszości przez przyjmującą większość oraz istotny wskaźnik integracji strukturalnej. Inni zaś (R. Muttrak, A. Heath, 2010) zwracają uwagę, że są one jej przyczyną. Potwierdza to koncepcja asymilacji R. Alby, V. Nee – 2003 (Brzozowska, 2015).

Osoby wchodząc w związek z partnerem wywodzącym się z innego kraju, poznać winne nie tylko łatwe do zauważenia codzienne zwyczaje, ale też głębiej ukryte elementy kultury – postawy, przekonania, wartości charakterystyczne dla jego rdzennego środowiska. Warto tu przytoczyć koncepcję kultury jako góry lodowej (R. Selfridge, S. Sokolik, 1975). Według jej założeń, w kontakcie z inną kulturą zauważamy elementy zachowania, które są możliwe do przyswojenia i naśladowania przez obcokrajowca i pozwalają funkcjonować na podstawowym poziomie – język, zwyczaje, rytuały, sztuka, jedzenie. Stanowi to jedynie 10% możliwości. Pozostałe dziewięćdziesiąt jest niewidoczne. Składają się na nie charakteryzujące daną grupę „sposoby myślenia i odczuwania – normy, role społeczne, wierzenia, filozofia, wartości, nastawienia, oczekiwania co do rzeczywistości, mity i pragnienia" (Grzymała-Moszczyńska, 2011, p. 82). Osoby „obce" nie dostrzegają m.in. sposobów radzenia sobie z emocjami, różnic pojęciu czasu, grzechu, prywatności i granic osobistej przestrzeni. Nie rozumieją też często odmiennego języka ciała. Należy więc dążyć do poznania i zrozumienia różnic. W przeciwnym razie pojawić się mogą małżeńskie konflikty.

Aby ułatwić ich uniknięcie, a raczej złagodzenie, dobrze jest poznać koncepcję różnic w wartościach centralnych opracowaną przez G. Hofstede'a. Autor porównuje kulturę do cebuli. Jej widoczną, zewnętrzną warstwę tworzą wytwory, np. godło, kuchnia, architektura oraz zachowania ludzi. W warstwach głębszych znajdują się normy i wartości stanowiące fundament życiowych wyborów. Są one oczywiste i bezdyskusyjne. Niezbędne jest więc »przecięcie cebuli«, co pozwoli lepiej zrozumieć partnera (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Psychologiczna koncepcja systemowego ujęcia rodziny (L. Drożdżowicz, 1999) ukazuje ją jako system, którego podsystemem jest małżeństwo. Przypisuje jej trzy cechy: całościowość, cyrkularność i ekwifinalizm. Mówiąc o pierwszej z nich, należy zwrócić uwagę, że małżeństwo oddziałuję na rodzinę jako całość. W przypadku związku mieszanego różnice kulturowe wprowadzają pomiędzy partnerów nowy, niezwykle istotny element, który zmienia cały system. Cyrkularność wskazuje na relacje pomiędzy członkami rodziny funkcjonujące na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Właściwe małżonkom kulturowo uzasadnione sposoby komunikacji mają wpływ na funkcjonowanie całego systemu. Przykładem może być sytuacja, gdy mąż – muzułmanin, chroniąc żonę – chrześcijankę przed niepomyślnymi wiadomościami, nie informuje jej o swoich problemach w pracy. Ona natomiast niewtajemniczanie w problemy traktuje jako lekceważenie ze strony małżonka. Ekwifinalizm zaś oznacza, że różnego rodzaju przyczyny wywołać mogą te same skutki. Struktura i właściwości systemu w sposób znaczący wpływają na efekt końcowy. W tym miejscu przykładem może być nieakceptowanie żony syna przez członków jego rodziny. W kulturze muzułmańskiej czy chińskiej niezadowolenie wzbudza kobieta niezależna, która podczas rozmowy wyraża swój punkt widzenia. W Europie, a szczególnie w Danii, natomiast nie jest akceptowana bierność i brak asertywności (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Według badań prowadzonych niezależnie (1998) przez M. Kalmijan i J. Lievens, wysoki wskaźnik zawierania małżeństw mieszanych „to również czynnik prowadzący do transformacji społecznej: wzrost zróżnicowania i przekraczania czy wręcz zacierania granic grup społecznych, zwłaszcza przez wyłaniające się mieszane tożsamości dzieci narodzonych w związkach mieszanych" (Brzozowska, 2015, p. 6).

Często zdarza się, że problemy pomiędzy małżonkami międzykulturowymi pojawiają się wraz z narodzinami potomstwa. Niezbędne jest więc wcześniejsze uzgodnienie spójnego systemu wychowania, gdyż w poszczególnych kulturach cele wychowania dziecka mogą znacznie od siebie odbiegać. W Stanach Zjednoczonych na przykład dąży się do wykreowania jednostki niezależnej, asertywnej i ambitnej. W Japonii z kolei należy być podporządkowanym interesom grupy, co nakazuje wręcz oduczanie samodzielności. Badania D. Matsumo i L. Juang (2007) wykazały, że na kształtowanie niezależności ma fakt, czy niemowlę spało z matką czy we własnym łóżeczku/pokoju. Sytuacja pierwsza dotyczy głównie kultur (w tym muzułmańskiej), w których kładzie się nacisk na rozwijanie silnych więzi interpersonalnych, druga z kolei – tych, gdzie ceni się niezależność (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Innym problemem dotyczącym wychowania dzieci rodziców pochodzących z różnych kultur jest język. Najczęściej potomkowie ci są dwujęzyczni. Rodzice muszą jednak pamiętać, że płynna znajomość obu języków – tak matki, jak i ojca – wymaga od nich konsekwencji w codziennych rozmowach we własnym, poprawnie używanym

języku. Jeżeli rodzina mieszka w kraju, z którego pochodzi jeden z małżonków, w domu należy rozmawiać w języku drugiego z nich. Nie podlega dyskusji fakt, że dzieci dwujęzyczne już na starcie swego życia otrzymują ogromny potencjał. Oprócz tego, że mogą porozumiewać się z większą grupą ludzi, cechuje je – zgodnie z wynikami badań (D. Matsumoto i in., 2007) – większa wrażliwość kulturowa, bardziej rozwinięta tolerancja i kreatywność. „Problemy – o ile się pojawiają – spowodowane są nie tyle dwujęzycznością, ile dwukulturowością dziecka. Jeżeli kultury, pomiędzy którymi dziecko się »przełącza«, wiążą się z opozycyjnymi wartościami i sposobami zachowania – mogą wystąpić trudności" (Grzymała-Moszczyńska, 2011, p. 87–88). Badania te potwierdzają hipotezę B. Whorfa (1956). Zgodnie z nią ludzie biegle posługujący się różnymi językami, dzięki procesom poznawczym ukształtowanym pod ich wpływem, „myślą, kojarzą i interpretują świat inaczej" (Grzymała-Moszczyńska, 2011, p. 88). Wiąże się z tym kolejna hipoteza – identyfikacji z kulturą. Osoby dwujęzyczne utożsamiają się na ogół z wartościami i przekonaniami charakteryzującymi tę, której języka w danej chwili używają. Dowodem są amerykańskie wyniki badań P. Hulla (1987). Dwujęzyczni imigranci z Chin i Korei, dwukrotnie wypełniając test, w języku ojczystym i angielskim, ujawniali odmienne cechy osobowości, zależnie od języka używanego do wypełnienie testu (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Widać jasno, że w małżeństwach mieszanych i ich rodzinach pojawia się wiele problemów. Psychologowie wypracowali jednak strategie, które mogą pomóc w radzeniu sobie z różnicami kulturowymi w wymagających tego okolicznościach życiowych. Za J. Grzymałą-Moszczyńską można przywołać niektóre z nich. M. Keung Ho w swej koncepcji (1984) wymienia trzy sposoby. Pierwszym z nich jest kapitulacja, czyli zrezygnowanie na rzecz partnera z realizacji własnych zasad czy norm kulturowych. Drugim – kompromis polegający na poszukiwaniu rozwiązań problemu na podstawie obu kultur, częściowa rezygnacja ze swoich przekonań przez obie strony. Ostatnim jest współistnienie, które oznacza wzajemną akceptację i możliwość pozostania obojga partnerów przy własnych poglądach.

D. Matsumoto i L. Juang (2007) opracowali strategię kontekstowo-konstrukcjonistyczną. Według nich w określonej sytuacji problemowej należy dokonać jej analizy w kontekście obu kultur, biorąc pod uwagę zarówno dobre, jak i złe strony każdej z nich. Następnym krokiem jest ustalenie najlepszego wspólnego rozwiązania opartego na jednej kulturze bądź konstruktywnym połączeniu obu (Grzymała-Moszczyńska, 2011, p. 91–92).

Należy mocno podkreślić, że te i im podobne strategie mogą być efektywnie wcielone w życie wyłącznie w małżeństwach opartych na optymalnym doborze partnerów.

Kwestia doboru małżeńskiego

Wszyscy wchodzący w związek małżeński oczekują, że będzie on nierozerwalny i szczęśliwy przez całe życie. Pewne jest jednak, że dwie odmienne osobowości spotkają na swej drodze różnego rodzaju wyzwania egzystencjalne. Sposób radzenia sobie z nimi zbuduje klimat związku oraz poziom satysfakcji partnerów. To jednak, jak

twierdzi A. Dakowicz, „w dużej mierze zależy od motywów, którymi kierują się małżonkowie, tworząc swój związek małżeński" (Dakowicz, 2014, p. 61).

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele teoretycznych spojrzeń na zagadnienie małżeńskiego doboru. Obok psychologii, znajdziemy je w socjologii czy ekonomii. Choć, zdaniem A. Brzozowskiej, nie w pełni wystarczają one „do opisu i wyjaśnienia mechanizmów rządzących powstawaniem małżeństw mieszanych wyróżnionych ze względu na kryteria narodowości oraz pochodzenia etnicznego współczesnych małżonków" (Brzozowska, 2015, p. 16), warto się im przyjrzeć.

Socjologiczna teoria komplementarnych potrzeb (R. Winch, 1967) zakłada, że w interakcje na pierwszym etapie znajomości wchodzą osoby, które należą do jednego „pola wybieralności". Tworzą je te same bądź zbliżone cechy społeczno-demograficzne – rasa, pochodzenie etniczne, religia, dochody, poziom wykształcenia, wiek, status społeczno-ekonomiczny, grupa zawodowa, miejsce zamieszkania. Decydują one o tzw. biografii społecznej potencjalnych partnerów, którzy na dalszych etapach znajomości dobierają się już na zasadzie komplementarności struktur emocjonalnych. Można więc powiedzieć, że dobór małżeński oparty jest tu zarówno na homo-, jak i heterogamii (Brzozowska, 2015).

W ten sam nurt wpisuje się teoria impulsu – wartości – roli autorstwa B.I. Mursteina (1970). Proces wyboru partnera opiera się tu na trzech fazach przyciągania. W pierwszej działają bodźce na płaszczyźnie wizualnej. Liczy się więc wygląd czy zachowanie, po czym w grę wchodzi zgodność świata wartości. Jeśli jej barkuje i nie pojawią się inne korzyści rekompensujące, dochodzi zwykle do rozstania. Fazę trzecią tworzą rozważania dotyczące stworzenia i realizacji komplementarnych ról, które zaspokoją potrzeby obojga partnerów (Dakowicz, 2014).

Do problemu małżeństw mieszanych odnosi się m.in. przynależności etnicznej i statusu ekonomicznego, np. czarnoskóry mężczyzna uzyskujący wysokie dochody żeni się z białą kobietą z pochodzącą z „nizin społecznych". Z teorią tą wiążą się poglądy P. Blau' a (1982), który twierdzi, że zróżnicowanie społeczne zwiększa częstotliwość kontaktów pomiędzy członkami poszczególnych grup, przyczyniając się do zawierania większej liczby małżeństw endogamicznych.

Teorie doboru małżeńskiego z perspektywy ekonomii mogą nieco szokować, szczególnie humanistów. Analiza opracowana przez trzech autorów – T. Niedomysl, J. Osth, M. van Ham (2010) – traktuje kwestie doboru małżeńskiego jako rynek matrymonialny zawierający pulę jednostek posiadających określone cechy. Charakteryzuje go popyt, czyli preferowane oczekiwania wobec partnera, oraz podaż. Ten stanowi „strukturę możliwości, która warunkuje prawdopodobieństwo poznania tych preferencji, charakterystyki demograficzne społeczności oraz miejsca spotkań potencjalnych partnerów" (Brzozowska, 2015).

Inną teorię w obszarze ekonomii opracował G.S. Becker (1990). Ujmuje on małżeństwo jako „dobrowolną organizację służącą połączonej produkcji i konsumpcji, podlegającą, podobnie jak inne organizacje gospodarcze, regułom rynkowym" (Brzozowska, 2015, p. 13). Realizacja wyznaczonych celów (wartości, preferencji) wiąże się tak z korzyściami, jak i kosztami. Wybór partnera to alokacja zasobów, czyli wybieranie celów i takich ich konfiguracji, które przy określonym układzie zysków i strat, w ramach posiadanych zasobów, przyniosą najwyższą użyteczność (zasada maksymalizacji

użyteczności). Wybór partnera opiera się na dwóch rodzajach cech – rynkowych (dochód i pozycja zawodowa) oraz pozarynkowych (m.in. wiek, wykształcenia, narodowość, religia). W myśl tej teorii, w przypadku cech pozarynkowych najczęściej występuje dobór dodatni, czyli partnerzy tworzą związek na zasadzie podobieństw. Istotną jest teza, że „produkt łączny" w sytuacji małżeństw mieszanych (głównie religijnie i narodowościowo) jest gorszej jakości, co znacznie zwiększa ryzyko rozwodu (Brzozowska, 2015). Czy można uniknąć ostatecznego rozwiązania małżeństwa i rozpadu rodziny?

Dyskusja

Zasadę doboru małżeńskiego w oparciu o podobieństwa potwierdzają badania naukowe na gruncie psychologii. Zakładają one, że czynniki o tym stanowiące dzielą się na społeczno-kulturowe (wiek, warstwa społeczna, narodowość, wyznanie, wykształcenie) oraz psychologiczne (zainteresowania, inteligencja, wartości, postawy, cechy osobowości). Potwierdzają hipotezę, że „podobni do siebie małżonkowie tworzą bardziej stałe, bardziej szczęśliwe, bardziej przystosowane związki małżeńskie" (Plopa, 2015, p. 142). Tak więc szansę na trwałe, szczęśliwe małżeństwo mają pary, które łączy zbliżony wiek, poziom kultury i wykształcenia, wyznawane wartości duchowe oraz wspólne zainteresowania (Bieńko, 2012). Zwykle jednak partnerzy pochodzą z tej samej grupy społecznej i środowiska kulturowego (Plopa, 2015). Należy dodać, że według większości badań, wśród małżeństw mieszanych najczęściej występuje ten sam poziom wykształcenia. To zjawisko nazywamy homogamią edukacyjną (Brzozowska, 2015).

Badania przeprowadzone przez autorkę artykułu wśród 85 studentów pedagogiki – chrześcijan deklarujących gorący stopień zaangażowania religijnego – dotyczące ich opinii na temat małżeństw chrześcijańsko-muzułmańskich pokazały, że większość z nich (51%) nie ma na ten temat wyrobionego zdania. 22,5% badanych jest zdecydowanie przeciw, widząc w tym zagrożenie dla chrześcijaństwa. Małżeństwa te, według 26,5% studentów mogą być udane. Ich zdaniem istotne jest partnerstwo i – przede wszystkim – miłość (Lendzion, 2016; Lendzion, 2017).

Tę opinię potwierdzają najnowsze badania M. Plopy (2015). Małżonkowie tworzący udane związki, w porównaniu z rozwodzącymi się, przy wyborze partnera brali pod uwagę wzajemną miłość. Ona znalazła również właściwe sobie miejsce w badaniach porównujących satysfakcję małżeńską w związkach homogamicznych i międzykulturowych (M. Walczak, 2002). Deklarowane oceny różniły się tu nieznacznie (Grzymała-Moszczyńska, 2011).

Choć z pewnością nie jest łatwo, należy mieć nadzieję, że w odpowiednio dobranym małżeństwie mieszanym, przy nieustannej pracy nad związkiem, możliwe jest zbudowanie trwałej relacji rodzinnej. Podstawowym warunkiem jednak jest miłość, na której opierają się kolejne wartości: odpowiedzialność, szacunek i tolerancja. Konsekwentna, wymagająca wysiłku obojga małżonków i pozostałych członków rodziny ich realizacja, wraz z pogłębianiem wiedzy na temat kultury współmałżonka, pozwoli – przywołując C.K. Norwida – różnić się pięknie.

Bibliografia

Abdullah, M.S. (1998). Kobieta. In: A.T. Khoury (Ed.) *Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm, chrześcijaństwo, islam (pp. 409–418).* Warszawa: PAX. Tł. J. Modrzęcki.

Adamski, F. (2004). Małżeństwo. In: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 3 (pp. 38–46).* Warszawa: Wydaw. Akad. Żak, s. 38–46.

Annual Report 2015. (2016) Madrid: World Tourism Organization. www.cf.cdn.unwto.org (pobrano: 22.08.2016).

Bieńko M. (2012). Rozważni i romantyczni małżonkowie, czyli społeczno-kulturowe konstrukty bycia razem. In: A. Kwak & M. Bieńko (Ed.) *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę* (*pp. 61–86*). Warszawa: Wydawnictwo UW.

Brzozowska, A. (2015). *Dobór małżeński i integracja imigrantów w małżeństwach mieszanych.* Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami. UW. www.migracje.uw.edu.pl (pobrano 15.01.2016).

Castles, S. & Miller, M.J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Warszawa: PWN. Tł. A. Gąsior-Niemiec.

Dakowicz, A. (2014). *Powodzenie małżeństwa. Uwarunkowania psychologiczne w perspektywie transgresyjnego modelu Józefa Kozieleckiego*. Białystok: Trans Humana.

Dąbrowska, Z. (2005). Małżeństwa nietypowe w Polsce. Małżeństwo i Rodzina, 3, 3–12.

Drożdżowicz, L. (1999). *Ogólna teoria systemów*, (w:) B. de Barbaro (red.). Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu jagiellońskiego.

Erasmus Programme Annual Report 2014. www.ec.europa.eu (pobrano: 22.08.2016).

Erasmus+:The first year, Brussels, 26 january 2016. www.europa.eu/rapid/press-release_MEMO-16-143_en.htm (pobrano: 15.08.2016).

Grodź, S. (2006). Małżeństwo w religiach niechrześcijańskich. In: *Encyklopedia katolicka*. *Tom 11*. (pp. 1055–1058). Lublin: TN KUL.

Gryżenia K. (2009). Niezbywalna wartość małżeństwa i rodziny. Tytułem wstępu. In: K. Gryżenia SDB (Ed.) *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka* (pp. 9–13). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Grzymała-Moszczyńska, J. (2011). Dwie kultury, jedna miłość? Zjawisko związków międzykulturowych. In: M. Żebrowski (Ed.) Cóż wiemy o miłości (pp. 81–93. Kraków: Nomos.

Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski. Główny Urząd Statystyczny. www.stat.gov.pl (pobrano: 24.08.2016).

Instrukcja Episkopatu Polski w Sprawie Duszpasterstwa Małżeństw o Różnej Przynależności Kościelnej z dn. 11 marca 1987 r. In: Z.J. Kijas OFMConv (Ed.) (2000). *Małżeństwa mieszane (pp. 133–144)*. Kraków: PAT.

Khoury, A.T. (1998). Islam. In: A.T. Thoury (Ed.) *Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm, chrześcijaństwo, islam (pp.* XXVII-XXXV). Warszawa: PAX. Tł. J. Mądrzecki.

Kiereś B. (2000). Rodzina w kulturze. In: K Gryżenia SDB. *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka (pp. 17–26*). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Klocker, M. & Tworuschka, M. i U. (2009), *Etyka wielkich religii*. Warszawa: Verbinum. Tł. M.M. Dziekan, M. Mejor, P. Pachciarek.

Konieczna-Sałamatin, J. (2014). *Imigracje do Polski w świetle danych urzędowych*. Artykuł opracowany w ramach projektu „Imigranci o wysokich kwalifikacjach na polskim rynku – badanie społeczne", www.i-see.org.pl (pobrano: 2.08.2016).

Konstytucja duszpasterska o Kościele i świecie współczesnym (2002). In: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje (pp. 526–606)* Poznań: Pallotinum.

Kwak, A. (2012). Od i do małżeństwa i rodziny: „czas" rodziny – „czas" jednostki. In: A. Kwak & M. Bieńko (ed.) *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę (pp. 39–60)*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Lendzion J. (2016). Otwarci na kompromis? Kandydaci na nauczycieli wobec islamu. *Multicultural Studies,* 2, 63–72.
Lendzion, J. (2017). Teachers-to-be and Islam. Has a change taken place? *Multicultural Studies,* 3,99–109.
Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: O.W. Impuls.
Migration and Remittances. Factbook 2016. Word Bank Group. www.sitesources.worldbank.org (pobrano: 24.08.2016).
Muttarak R., Heath A. (2010). Who intermarries in Britain? Explaining ethnic diversity in intermarriage patterns. The British Journal of Sociology 61, 2: 275–305.
Nowicka, J., Dzieci „Erasmusa" niekonieczne z małżeństw. *„Prawy.pl. Polska, Rodzina, Tradycja*", 24.09.2014, http://prawy.pl/ (pobrano: 25.08.2016).
Pawlik, J.J. SVD (2009). Małżeństwo w islamie. In: ks. W. Nowak & ks. M. Tunkiewicz (Ed.) *Małżeństwo w świetle dialogu kultur (pp. 199–210)*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.
Plopa, M. (2015). *Psychologia rodziny, teoria i badania*. Kraków: O.W. Impuls.
Program Erasmus. Przegląd statystyk, oprac. M. Cackowska-Naumiuk, Fundacja Rozwoju Edukacji, www.frse.org.pl (pobrano 18.08.2016).
Ruthven, M. (1998). *Islam*. *Bardzo krótkie wprowadzenie*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
Walczak, M. (2002), Dynamika i kryzysy w relacjach małżeńskich, „Małżeństwo i Rodzina", nr 1, s. 31–37.

Joanna Lendzion
doktor, nauki społeczne, pedagogika
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
ul. Krakowska 11, 25–029 Kielce
e–mail: joan.kar@wp.pl

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 21.01.2017 r. – **przyjęty:** 29.03.2017 r.

JURGITA SMILGIENÉ | Siauliai University, Lithuania
ERIKA MASILIAUSKIENÉ | Siauliai University, Lithuania

Opportunities of the development of the learning competence of preschool education teachers at workplace as an element of the organizational culture

Możliwości rozwoju kompetencji uczenia się przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w miejscu pracy jako elementu kultury organizacyjnej

Streszczenie

Najważniejszym celem i oczekiwanym rezultatem edukacji jest kształcenie ustawiczne. Chcąc osiągnąć sukces we współczesnym społeczeństwie należy liczyć się z wyższymi niż kiedykolwiek oczekiwaniami. Dynamiczne środowisko wymaga od nauczycieli wszechstronnego rozwoju. Organizowanie procesu edukacyjnego, uczenie się z codziennych czynności lub od bardziej doświadczonych współpracowników pomaga dostosować się do nasilających się zmian. Nauczyciel staje się nie tylko osobą odpowiedzialną za swój codzienny rozkład zajęć, ale także nieustannie dokształcającą się w miejscu pracy. Badanie jakościowe stworzyło nauczycielom edukacji przedszkolnej możliwości kształcenia swoich kompetencji podczas uczenia się w trakcie ich codziennych zajęć, pielęgnowania środowiska edukacyjnego, wspólnej pracy ze współpracownikami, nieformalnego kształcenia się podczas szczególnych wydarzeń, wycieczek lub w ramach ukierunkowanego procesu uczenia się.

Cel badania: stworzenie nauczycielom wychowania przedszkolnego możliwości rozwijania kompetencji uczenia się.

Wyniki badania. Wyniki prowadzonych badań wykazały, że umiejętność uczenia się związana jest z rozwojem osobowości, umiejętności wyszukiwania informacji i zastosowania ich podczas odpowiedniej czynności. Nauczyciele rozwijają i oceniają kompetencję uczenia się za pomocą różnych metod, praktycznych zadań, poprzez stymulowanie niezależności. Badania wykazały również, że wykorzystanie wiedzy zdobytej w procesie uczenia się przez nauczycieli podczas codziennych czynności podlega stałej ocenie, która zapewnia mu wartość dodaną. Otrzymano również pozytywne informacje zwrotne od nauczycieli i uczniów. Wśród ocen

znalazła się również postawa sceptyczna, próba zaprzeczenia wysiłkowi nauczycieli wykraczania poza ustaloną praktykę i próbowania szukania nowych form aktywności.

Słowa kluczowe: kształcenie się nauczycieli, miejsce pracy, kultura organizacyjna, rozwój kompetencji uczenia się, nauczyciel wychowania przedszkolnego, miejsce pracy.

Abstract

The most important objective and expected results of education is the conception of a lifelong learning. In modern society, for a person to succeed expectations are higher than ever. Dynamic environment requires teachers to evolve in every way. Organizing educational process, learning from daily activities or more experienced colleagues, helps to adapt to intensifying changes. Teacher becomes not only someone who is responsible for his daily agenda but also a person who is constantly learning in his workplace. A qualitative study has framed the opportunities of teachers learning competence in pre-school, while learning from their daily routine, nurturing educational environment, cooperating and working with colleagues, informal learning during special events, on trips or targeted learning.

Research aim: to frame the opportunities of development of teacher's learning competence in pre-school.

Research results. The results of the conducted research have shown that the meaning of the competence of knowing how to learn is related to the development of personality, ability to find information, and apply it in respective activity. Teachers develop and assess the competence of knowing how to learn through various methods, practical tasks, by stimulating independence. The research has also revealed that the application of the knowledge gained in teacher learning process in everyday activity receives constant evaluations that give added value to the learning process. Positive feedback among teachers and learners has also been mentioned. Among the evaluations there is also a sceptical attitude, the attempt to contradict a teacher's effort to go beyond the established practice and trying to search for new forms of activity.

Keywords: teacher learning, workplace, organizational culture, development of learning competence, preschool education teacher, workplace.

Introduction

Life in the society of today is being influenced by intensive social, economic, organizational changes followed by the processes of *constant teaching/learning* as inseparable from everyday professional activity of an individual. Education reacting to the changes in the society emphasizes the individual's (self-)preparation to live in such social environment where the features of versatile development and constant teaching/learning, mobility, creativity, critical thinking become important (Jurašaitė-Harbison, 2004; Neifachas, 2008; Lukošiūnienė, 2011). In this context *knowing how to learn* should be emphasized as conditioning a successful process of teaching/learning. In the sector of education (including preschool education) knowing how to learn becomes a part of successful personal activity (both educational/learning and professional).

A preschool educational institution is an educational organization where teachers' activity is consciously coordinated and focused on striving for specific aims acting

together. The essential priority of preschool education is child-focused high-quality (self-)education, the ensuring of which can be related to a teacher's competence, the quality of his/her activity. Today for a teacher it is important to become/be a reflecting, effectively working teacher-professional. A teacher in an educational institution as an educational organization and outside it influences and implements the changes that are related to a big responsibility, new requirements for competence and professionalism. J. Smilgienė (2015) points out that the roles of the teacher of today (as a counsellor, assistant, expert, etc.) are related to a constant aspiration to improve, reflect, analyse, develop the competences one possesses and gain new ones, i.e. learn all life long. Teacher's competence, the quality of his/her activity is inseparable from the ability to *constantly improve while learning in various environments (including workplace)*. The scientists (Evans, Hodkinson, Unwin, 2002; Quinn, 2004) note that *in every situation of work there is an opportunity to learn*. The cases of learning in the workplace have been analysed by national (Žydžiūnaitė et al., 2012; Jurašaitė-Harbison, 2008; Kvedaraitė, 2009, etc.) and foreign (Torokoff & Mets, 2004) scientists.

In the National Lisbon Strategy Implementation Programme (2005) the problem of the development of the competence of the pedagogical staff of educational institutions is emphasized. The ***problems of the development of learning competence*** *of preschool education teachers* closely correlate with the education strategy of Lithuania for 2013–2022, where one of the aims that have been set is "to create the system of stimuli and conditions for lifelong learning based on effective help in recognizing oneself and choosing one's way in the world of activity" (The Education Strategy of Lithuania for 2013–2022, 2012). The scientists (Saulėnienė & Žydžiūnaitė & Katiliūtė, 2006; Gedvilienė et al., 2008) emphasize the importance of metacompetence for a pedagogue as well, i.e. not only ability to learn but also *motivation for professional development* is important. J. Smilgienė (2015) notes that learning is important as a basis for individual's successful career projecting and the survival of the organization, striving to appropriately develop and adjust to the challenges of time. In the context of the culture of a preschool educational institution as an educational organization it is important to note that knowledge and skills constantly updated by a teacher become a necessary and meaningful condition of a successful organization rendering high-quality services.

In the context of the development of learning competence it is important to note that the concept of competence in scientific literature has been quite widely analysed. P. Drucker (2009) are considered the originators of the investigation of this problem. The concept is described as the combining of knowledge and skills and ability to apply them under particular circumstances. In Lithuania various aspects of competence have been analysed by L. Jovaiša (1997), R. Laužackas (2000), E. Jurašaitė (2004), R. Pocevičienė (2014), J. Lenkauskaitė (2014). Meanwhile, the problem of the development of the competence of knowing how to learn lacks scientific research. It is important to emphasize that the competence is not obtained as a traditional qualification after receiving a diploma, it must be constantly developed. Therefore, organizations (educational organizations are not an exception) striving to meet constantly changing requirements should create teaching/learning systems that should be consistently focused on the development of the competences of the staff in the workplace.

The relevance of the topic discussed allows determining the problem field of the research. It should be noted that analysing the exploration of the problem of teachers' learning the most attention is paid to the processes of teachers' teaching/learning (in general), motives, acknowledgement of competences, etc. The development of the learning competence of preschool education teachers in the organization as a process important for the organizational culture also having vital importance for the quality of preschool education lacks scientists' attention. It should be noted that the quality of preschool education, the expectations of the users (parents, children, society) are related to the competence of pedagogical staff, as a consequence of which the (self-)improvement of teachers' qualification becomes an integral part of the quality of the activity of an educational institution as well as the culture of the organization. N. Kvedaraitė (2009) notes that one of the priorities of the (self-)construction of the organizational culture is "to learn, to learn while teaching the others, and learn from the others" (p. 7), establishing the conditions necessary for that in the workplace. Constant changes of (self-) education, aspiration for high-quality (self-)education stimulates a teacher to constantly develop and look for new ways of improving his/her competences. A teacher should feel a constant need for competences that would help him/her to make the education process more effective and corresponding to new requirements that are being constantly set. However, the learners usually choose traditional ways of learning not relating them to personal features or do that intuitively. The research conducted by V. Lukošūnienė, M. Barkauskaitė (2013) shows that the majority of teachers' skills are to be improved, e.g.: to create strategies to overcome obstacles that hinder from meeting the terms; to make a timetable and write a diary; to plan activities so that they are performed without external interferences; to estimate the amount of efforts each tasks requires in order to find out whether the time is not wasted while looking for the ways to perform it.

- **The problem-based question of the research** is how are the conditions favourable for the development of teachers' learning competence created in a preschool educational institution?
- **The object of the research** – the development of teachers' learning competence.
- **The aim of the research** – to reveal the opportunities of the development of the learning competence of teachers in the institution.

Methods of the empirical research

The method of the research – structural written reflection (Kolb, 1984; Bitinas, 1996). In education science reflection (Lat. *reflexio* – bending back, turning back) is defined as "a way of thinking when a personality critically analyses, realizes and actualizes the contents, form, and preconditions of one's thinking, the structure and peculiarities of one's spiritual world" (Jovaiša, 2007, p. 245). *The aim of the application of the method* – to investigate the opportunities of the development of the learning competence of teachers in preschool educational institution, i.e. what knowledge was gained by the teachers during the process of teaching/learning (from everyday occupational activity)

and how it was used in professional activity. A structured written reflection was created referring to the analysed theoretical scientific literature, also the principle of the model of experiential learning by D.A. Kolb (1984) and methodical recommendations by B. Bitinas (2006). In the context of the research the purpose of such a reflection is to record the process of teaching/learning of preschool education teachers in a preschool educational institution, to describe the situations of experiential learning. The written reflection helped to identify the ways teachers learn in an institution, how they intend to apply the obtained knowledge in future in their professional activity striving for the aims of professional development.

The sample of the research – 19 teachers having at least one year of working experience in preschool educational institution. *The research was conducted* in January-March, 2016. Applying the method of a written reflection the process of teachers' teaching/learning (in everyday occupational activity) in preschool educational institution describing the situations of experiential learning (ways of teaching/learning, relations of the gained knowledge to professional development, etc.) was recorded. Having conducted the research the written texts created by the teachers were analysed. For the analysis of texts – to distinguish categories and subcategories and to create the network of subcategories – the method of content analysis was applied. The results have been presented in the tables of categories-subcategories. The analysis of the statements of teachers' experience enabled to reveal the process of teachers' teaching/learning in preschool educational institution and forecast the opportunities of the development of teaching/learning competence in the institution.

The empirical research is based on the following theories: the *theory of experiential learning* that allows analysing the learning of preschool education teachers as an active process of the construction of knowledge and meaning based on collaboration, the dissemination of the experience one possesses, investigation, observation while reflectively exploring one's environment, experience, knowledge, activity (Kolb, 1984; Jarvis, 2001; Jarvis et al., 2003; Bubnys, 2009, etc.); *pragmatism*, the proponents of which emphasize everyday experience of a learner and open environment stimulating for education (Locke 1954; Ozmon & Craver, 1996; Dewey, 2003). In the context of the research teachers' teaching/learning in the workplace is analysed through everyday learning experiences the teachers possess; the *theory of constructive teaching/learning*, referring to which teachers' learning is perceived as a process of the construction of meanings, intellectual activity and interactive social exchange. This theory highlights the idea that every person learns differently, in different ways of learning and using different means thus constructing and reconstructing the knowledge about the world, giving sense to experience (Kohlberg, 1986; Vygotsky, 1986)

Theoretical approaches of the research

Essential *changes in the field of preschool education* are based on the new educational culture of the society. It has been influenced by internal and external factors: globalization and joining the European Union, changing economic, social and political

conditions, development of information and communication technologies, increasing demands of the society and requirements for education.

The changes also require the change in the behaviour of preschool educational institutions and the competences of their employees (management of human resources should change, collaboration with various groups of interests should be developed). In a modern educational institution a teacher here and now should be able to manage various situations during the process of education. For this purpose he/she needs to employ complementary aids, ways, methods of education, forms of the organization of education (Jovaiša, 2007). It is important for a teacher to realize that learning is a lifelong activity. It is not a one-time phenomenon related to the beginning of professional activity. In the context of lifelong learning experiential learning is becoming relevant. In this case a critical attitude towards various aspects related to professional activity, especially to the accumulation and reflection of professional experience, formulation of conclusions, becomes a relevant skill.

The *importance of adult teaching* is characterized by constant professional or personal development that is conditioned by changes taking place in the society. According to J. Smilgienė (2012, p. 20), the changing environment is setting more and more new requirements, therefore, the specialists need to or even must care about their qualification: expand knowledge, improve skills, evaluate and develop professional attitudes, requalify, keep mastering different technologies and abilities.

In education programmes implemented in Lithuania *knowing how to learn* is defined as a person's wish and preparedness to take up new tasks, ability to control cognitive and emotional processes while learning, apply gained skills in various contexts (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, 2005; Analysis of the Problem of Education, 2013; Lithuanian Education Strategy for 2013–2022). The essential elements of the structure of the competence of knowing how to learn are as follows: these are value attitudes of learning that forecast the shift of the focus of pedagogical activity from teaching to learning process; learning abilities, that is to be able to set learning aims and objectives; to purposefully act striving to achieve the set learning objectives; to plan learning activity; to reflect the learning process; knowledge about the learning process (Linkaitytė et al., 2005). The development of the competence of learning how to learn is not the transference of separate learning methods. The main task developing the ability to learn is the application of various learning methods and using them to form individual teaching strategies (set individual learning goals, correct them depending on the need and/or situation, plan and organize one's own learning process, solve problems of different character arising during the process, reflect one's own learning experience and evaluate the obtained results, etc.).

When the aims of education are changing a *teacher must know various ways of teaching/learning* and be able to apply them. Institutions not only should have the policy of the improvement of employees' qualification, give time and resources, but also create conditions for teachers to learn in various methods and forms in preschool educational institution. G. Gedvilienė, E. Stasiūnaitienė, A. Petrulytė (2008) point out that learning depends on many different factors, the most important of which are knowledge and previous experience of learners, character of information

and knowledge, the context, where learning takes place, knowledge about oneself, positive inner motivation, etc.

The job of a teacher of a preschool educational institution requires versatile adjustment in professional activity. A teacher must master various methods of education and choose the most suitable one to every individuality, be able to analyse, reflect and evaluate himself/herself and forecast the opportunities of his/her impact on a maturing personality.

In the national documents on education the following form of obtaining the competences is presented: individual; collegial sharing of experience; specialized events; academic ways of gaining competence; public non-occupational activity. There exist the ways of learning conditioning the accumulation of best practices, these are learning from colleagues, giving an example, observation, individually planned activity, activity guided by an advisor. Essential factor of teachers' growth is the activity of educational institutions and favourable environment. Suitable environment of the organization encourages taking responsibility for one's own growth. The learning of the institution takes place when its members learn. It happens when an institution employs new members who have information the institution had not had before. Both staff and computers or books can participate in the learning process as teachers and learners (Simonaitienė, 2007).

Learning how to learn will be identified as having high quality only referring to respective knowledge and skills. Positive attitudes and motivation are not enough. In the process of learning how to learn a teacher must be able to plan his/her learning process, reflect, analyse and forecast the further outline of learning. Analysing the development of learning competence in an educational institution as an educational organization it is evident that there is no one right way to learn. The conditions must be established for a teacher to develop his/her skills and experience in the form that is acceptable to him/her and meets his/her individual needs. Teachers can freely choose learning activities that are acceptable to them, look for original forms of education, discover creative ideas and forecast the possibilities of their implementation. Such a teacher not only strives for the quality of education but also feels satisfied with the results of his/her activity.

The results of the empirical research

The results of the empirical research reveal the opportunities of the development of teachers' learning competence in preschool educational institution. The results of the research have been presented from the following aspects:

- *ways/forms of learning of teachers of preschool educational institutions*;
- *applicability of knowledge gained by preschool education teachers;*
- *evaluation of the application of the experience gained by teachers in activity*.

Ways of learning of teachers of preschool educational institutions

Analysing the contents of everyday experiences of the teachers it was aimed to reveal what ways/forms of learning (see Table 1) in the preschool educational institution – in

the workplace – are important for the development of teachers' learning competence and what opportunities to use the obtained experience in one's activity exist.

Table 1. Ways/forms of learning of teachers of preschool educational institutions

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements[1]
Informal independent learning while observing activities (14)	Learning while observing open activities	6	*"My colleague shared **interesting ideas** about how it is possible to enrich a physical training session delivered in my group"*
	Learning while observing events	5	*"I was **surprised by the use of small folklore** (riddles, counting games, jokes, imitations) while activating children's speech, its perception and expression"*
	Learning while observing educational sessions	2	*"I was **fascinated by the hostess' ability to make children interested**, to convey the process of how bread gets to our table"*
	Learning while observing an interinstitutional event	1	***"It was the most interesting for me how in a simple hall of the kindergarten it is possible to play football**, but this solution is very simple. The playground was formed out of the benches turned upside down. It was unexpected and really useful"*
Self-directed learning while sharing best practices (3)	Learning while interacting with colleagues	3	*"I didn't have much working experience then so I had questions how to do it as well as possible, so I **decided to ask the vice-principal for education**"*
Personal professional development through activities (3)	Self-directed learning during everyday activities	3	*"So this week together with the children we **were making up a plan ourselves** what we would like to do"*

1 Here and further on the statements of the informants representing a subcategory and/or category have been presented, the language has not been corrected.

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements[1]
Professional development while participating in interinstitutional activity (5)	Self-directed learning during lectures (seminar)	2	*"The PPS psychologist delivered a one-hour lecture about active and hyperactive children"*
	Learning while organizing conferences	3	*"When I started working in a kindergarten **it was necessary to finish an international Comenius projec**t: trip to Poland, receiving foreign partners in Lithuania, writing a final report, writing a new project"*
Purposeful learning (1)	Self-directed learning while developing professional knowledge	1	*"**I remembered the theoretical knowledge that I had forgotten.** I conducted a research about the computer games children play"*
Learning while solving problems/ conflicts (3)	Solving a conflict situation with the staff of the institution (interinstitutional aspect)	2	*"**A conflict situation has occurred** – a worker thought that our requirements for hygiene for her are big, that comparing with other families under her care the sisters' mum is very caring. A worker from the social services centre came to the kindergarten to meet us"*
	Solving conflicts among children	1	*"Due to the fact that my group is attended by 5/6-year-old children, their games overlap with each other, so **many conflicts and quarrels occur**. I wanted to know what innovations are offered by psychologists, other pedagogues"*

Source: own research.

The data have revealed that the most popular way/form of teaching/learning of preschool education teachers is *open activities, events, educational programmes*. The participants of the research mention that the frequent forms of activity they gain experience from are *observation of everyday activities and events*. The activities are usually delivered by the colleagues from the same institution. The teachers in the organization learn not only by observing their colleagues' activities or events but also participating in seminars, lectures, listening to the specialists in other different fields.

Another important aspect is that teachers also gain useful experience in the process of informal independent learning while preparing for activities, conferences or looking for suitable solutions of problems, which shows the opportunities of the development of teachers' competences in preschool education activities.

Applicability of knowledge gained by preschool education teachers

The other part of a structured reflection is meant to analyse in what way the knowledge obtained by teachers in the workplace is applied (see Table 2). The research has revealed that the experience gained in this way is used in everyday professional activity.

Table 2. Applicability of knowledge gained by preschool education teachers

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements
Application of knowledge in everyday activity (15)	In practical educational activity	9	*"The following day after the delivered and observed activity* ***we tried to repeat this process with children in the group****"*
	During events	4	*"During this project week I* ***applied gained knowledge and experience in further events****"*
	For the production of educational aids	1	*"I* ***used*** *this knowledge* ***at my work: I made some aids****"*
Scientific, practical events (2)	Conferences	1	*"I used the gained knowledge* ***while organizing another conference*** *in our institution"*
	Contests	1	*"We used this knowledge while preparing the application for the contest for the selection of innovative models of the organization of preschool education"*
In the development of personal competences (8)	In the field of the development of the research and analytical competence	1	*"****Evaluating children****, submitting the evaluation report to the supervisor"*
	In the field of the development of communication skills	3	*"****I learned to listen*** *to a child better, to hear his or her voice, and this conditions a higher quality of child's education"*

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements
In the development of personal competences (8)	In conflict situations	4	*"I **used** this therapy **in order to facilitate children's adaptation** when they started to attend the group"*

Source: own research.

Consequently, as it has already been mentioned, the research has shown that gained experience and knowledge in many cases are actually used in everyday professional activity, especially while organizing various educational activities. Experience and knowledge are accumulated while observing colleagues' activities and events. A part of the obtained knowledge and experience is also applied to develop personal competences (e.g., communication skills).

Evaluation of the application of the experience gained by teachers in activity

The results of the research confirm that teacher's new experiences and knowledge demonstrated in professional activity are mostly evaluated by learners and their parents (see Table 3).

Table 3. Evaluation of the application of the experience gained by teachers in activity

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements
Evaluation by colleagues (7)	Positive evaluation	7	*"The colleagues **have tried it themselves** in the education process, they mentioned that it was effective"*
Evaluation by the administration of the institution (7)	Positive evaluation	5	*"The supervisors were **fascinated and satisfied** with the work and they motivate and initiate to go on working"*
	Sceptical (contradictory) evaluation	2	*"The opinion was **rather sceptical**. What will happen if we start bathing everyone?"*
Evaluation by learners and their parents (16)	Positive evaluation, comments	8	*"The parents **were very glad** that we talk a lot with children"*
	Evaluation expressed in motivated activity	6	*"When the parents heard children's stories and saw the handicrafts, they **showed a bigger interest** in this therapy and its usefulness in the child's education"*

Category	Subcategory	Number of statements	Examples of statements
Evaluation by learners and their parents (16)	Changes in children's behaviour (positive)	2	*"Even the colleagues* ***have noticed*** *that the children* ***have become more courageous****, initiative, creative,* ***have "revealed themselves"***

Source: own research

Positive evaluations are expressed not only in good words or emotions. Positive feedback, interest in activities and certain techniques is also observed. Positive results of the applied newly gained knowledge are observed in children's behaviour as well. Equally the application of the experience gained by teachers is evaluated by their colleague teachers and the representatives of the administration of the institution. It should be noted that the heads of the institutions positively evaluate employees' initiative and wish to develop in their professional field, encourage and motivate them.

The conducted research proves the constant development of the community in everyday activity, practical events, and emphasizes the importance of teachers' constant teaching/learning. It is important for preschool education teachers not only to realize that learning is meaningful but also to perceive what the meaning of their work is.

Generalization

Teaching/learning is perceived in a much wider context as a dynamic process of searches, in which interacting with the environment and teaching/learning partners new perception of oneself and the surrounding world is born. In the context of the culture of a preschool educational institution as an educational organization the development of teachers' learning competence is based on teachers' involvement into lifelong learning processes in order to obtain teaching/learning competences necessary for organizations and individuals: to share knowledge, to be able to learn while teaching and to understand learning as an essential factor of the survival of an individual and organization. Referring to the results of the research that has been conducted and presented in the article it is possible to state that teachers develop the competence of learning through various methods, practical tasks, encouraging independence.

The teachers of preschool educational institutions gain knowledge in everyday occupational activity, while solving professional problem situations or by the method of informal independent learning. Teachers apply knowledge gained in preschool educational institution in everyday educational activities, while planning future activities. The most frequent ways of learning in preschool educational institution are observation of the colleagues of the institution and the group of learners, conducting everyday activities, festivals, sharing experience. All this is closely related to teaching/learning from one's own experience. Learning during seminars, projects, conferences is less frequently mentioned. It should be emphasized that teachers gain knowledge

not from the application of innovative methods or forms but from everyday occupational activity, solutions of professional problem situations.

Most often new knowledge is produced in everyday occupational activity, therefore, the organization must find the right ways to develop the dissemination of knowledge so that it reaches every member of the organization and further develops. The application of the knowledge gained by teachers in the learning process in everyday activity receives constant evaluations that give added value to the learning process. The research has shown that the majority of evaluations were positive and stimulating the motivation for learning, the wish to develop in the professional field. Positive feedback between teachers and learners has also been mentioned. Among the evaluations there is also a sceptical attitude, the attempt to contradict a teacher's effort to go beyond the established practice and trying to search for new forms of activity.

Referring to the results of the research it is possible to state that in preschool educational institution the essential strategies of teachers' teaching/learning and development of competences in an institution/organization (at workplace) are as follows: observation of the colleagues of the institution and the group of learners (observation of children's reactions in activity); teaching/learning from one's own experience, i.e. learning while analysing one's own activity and correcting it, trying to eliminate the mistakes; participation in open activities organized by colleagues is also an effective way to get new experience because it is possible to compare them with the activities organized by the teachers themselves, to foresee the priorities of professional development; the teachers give priority to the ways, in which they can organize themselves into groups or teams and present there the activities they perform, to analyse the colleagues' work, to share the newest information related to the educational process.

The teachers of preschool educational institutions consider teaching/learning at workplace as an advantage, because their teaching/learning with an "advisor" is purposeful and free of charge, moreover, everything takes place in the environment which is "their own".

References

Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas.* Vilnius: Kronta.

Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje.* Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

Dawe, S. (2003). *Determinants of successful training practices in large Australian firms.* Adelaide: NCVER.

Drucker, P.F. (2009). *Diukerio mokymo pagrindai*. Kaunas: r grupė.

Gedvilienė, G., Stasiūnaitienė, E., Petrulytė, A. (2008). *Prioritetinės suaugusiųjų mokymo(si) teorijos, naudojamos mentorystės procese.* Suaugusiųjų mokymas ir konsultavimas. Kaunas: Technologija.

Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003). *The theory & Practice of Learning*. London: Kogan Page.

Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas.* Vilnius: Gimtasis žodis.

Jurašaitė – Harbison E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas.* Daktaro disertacija. Vilnius: VPU.

Jurasaite-Harbison, E. (2008). *Learning in and from Practice: Opportunities and Implications for Teachers' Informal Learning in Lithuania and the United States*. Daktaro disertacija. Mičigano universitetas.
Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
Kohlberg, L. (1986). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
Kvedaraitė, N. (2009). Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
Laužackas, R. (2000). *Mokymo turinio projektavimas*. Kaunas: VDU leidykla.
Lenkauskaitė, J. (2014). *Socialinis žinojimo konstravimas taikant probleminį mokymąsi universitetinėse studijose.* Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
Linkaitytė G., Valiuškevičiūtė A., Lukšytė D., ir kt. (2005). *Atsiverkime ateičiai*. Kaunas: Vytauto didžiojo universitetas.
Locke, J. (1954). *Essays on the law of nature*. Oxford: Clarendon Press.
Lukošūnienė, V., Barkauskaitė, M. (2013). Mokymosi mokytis kompetencija: suaugusiųjų požiūris. *Pedagogika: mokslo darbai,* Nr. 110, p. 41–48.
Lukošiūnienė V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis. *Pedagogika*., Nr. 101, p. 43–49.
Neifachas, S. (2008). *Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas*. Vilnius: Ciklonas.
Ozmon, A. H., Craver, M.S. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
Pocevičienė, R. (2014). Mokymosi mokytis kompetencija kaip būtina studentų savarankiško darbo kokybės sąlyga. Studijos šiuolaikinėje visuomenėje. *Mokslo darbai.* Nr. 5 (1), p. 52–60.
Saulėnienė, S., Žydžiūnaitė, V., Katiliūtė, E. (2006). *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo* ataskaita. Kaunas: Mokytojų kompetencijos.
Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
Smilgienė, J. (2015). *Ikimokyklinių įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirčių reikšmingumas ugdymo(si) kokybei.* Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų kompetencijų tobulinimo poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1)12–29.
Torokoff, M., Mets, T. (2004). Learning in organisation: Congruence between goals, process and success (with the example of educational institution). In *International Scientific Conference: Development of Economy: Theory and Practice, Kaunas, 30.09–2.10.2004* (p. 14). CD-ROM.
Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MA.
Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Cibulskas, G., Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymasis darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas.* Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.

Jurgita Smilgienė
PhD in Social Sciences (Education), lector
Šiauliai University
Vilniaus g. 88, Šiauliai 76285, Lithuania
e-mail: jurgita.smilgiene@gmail.com

Erika Masiliauskienė
PhD in Social Sciences (Education), associate professor
Šiauliai University
Vilniaus g. 88, Šiauliai 76285, Lithuania
e-mail: erika.masiliauskiene@su.lt

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 21.01.2017 r. – **przyjęty:** 29.03.2017 r.

STEFANIJA ALIŠAUSKIENĖ | Siauliai University, Lithuania
LINA MILTENIENĖ | Siauliai University, Lithuania

Inclusive education – the need for systemic changes

Kształcenie integracyjne – konieczność zmian systemowych

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawione zostały zmiany systemowe w strukturze edukacji na Litwie; prezentujemy również ruch na rzecz kształcenia integracyjnego. Litwa stosuje międzynarodowe podejście do kształcenia integracyjnego (UNECSO, 2008). Zrozumienie tego rodzaju edukacji spowodowało przesunięcie uwagi od zaburzeń do praw i potrzeb człowieka. W świetle prawa uznaje się, że dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niezbędna jest pomoc i opieka w procesie edukacji, która pojawia się w związku z ich wyjątkowym talentem, wrodzonymi lub nabytymi zaburzeniami lub niekorzystną sytuacją w otoczeniu osobistym. Celem autorów opracowania jest przegląd zmian systemowych litewskiego systemu edukacji prowadzących do kształcenia integracyjnego. Podstawą badań była teoria systemów przy uwzględnieniu dwóch ogólnych podejść: 1) *podejścia przekrojowe*go, w którym nacisk kładzie się na interakcje zachodzące między dwoma lub większą liczbą systemów, oraz 2) *podejścia rozwojowego,* w którym szczególnie uwzględnienia się zmiany zachodzące w systemie z biegiem czasu. Zastosowanymi metodami badań poszukiwawczych były przegląd dokumentacji oraz metaanaliza. W opracowaniu wykazano, że zmiany systemowe dotyczą rozwoju strategii i praktyk edukacyjnych, ram finansowych i administracyjnych, wsparcia edukacyjne poprzez usługi psychologiczno-pedagogiczne oraz szkolenia nauczycieli w zakresie kształcenia integracyjnego.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, specjalne potrzeby edukacyjne, zmiany systemowe

Abstract

In this paper we present the systemic changes in education in Lithuania as well as the simultaneous movement towards inclusive education. Lithuania is following an international approach on inclusive education (UNECSO, 2008). The latter understanding prompted a shift of focus – from disorder towards human rights and needs. It is legally recognised, that children with special educational needs have a need for assistance and services in the education process that

occurs due to being exceptionally gifted, having congenital or acquired disorders or disadvantages in their personal surroundings. The authors of the paper aimed to overview the systemic changes of the Lithuanian education system leading towards inclusive education. The research was based on systems theory taking into account two general approaches: 1) *a cross-sectional approac*h – with a focus on the interactions that take place between two or more systems, and 2) a *developmental approach* – with a focus on the changes occurring in a system over time. Documentary review as well as meta-analysis have been employed as the methods of the exploratory study. The paper discloses that the systemic changes cover developments in educational policies and practices, including the financial and administrative framework, educational support through Pedagogical Psychological Services, and teacher training for inclusive education.

Key words: inclusive education, special educational needs, systemic changes

Introduction

The educational system in Lithuania has been developed progressively over the past 25 years with the aim to create an inclusive education system which is based on the principle of equal opportunities and social justice. Lithuania is following an international approach on inclusive education (*UNECSO, 2008*), which is understood as an ongoing process aimed at offering quality education for all whilst respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination'. The latter understanding prompted a shift of focus – from disorder towards rights and needs. It is legally recognised, that children with special educational needs have a need for assistance and services in the education process that occurs due to being exceptionally gifted, having congenital or acquired disorders or disadvantages in their personal living environments[1]. A paradigm shift from a clinical model towards a social educational model influenced the substantial changes in concept used in Lithuania. The main changes in concepts and terms are based on the principle of 'person first' and non-discrimination. The concepts and terms used in the field of inclusive education in Lithuania are relevant to a social educational paradigm and thematic key words for special needs and inclusive education, defined by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education[2]. The authors of the paper aimed to overview the systemic changes of the Lithuanian education system, which leads-towards inclusive education.

Research Methodology

The exploratory study, including document review and meta-analysis, has been used as a method of the given research. Using exploratory research we, as researchers, sought to

1 Lithuanian Republic *Law on Education* (2011, article 2/24), XI-1281.

2 *Thematic key words for special needs and inclusive education. Glossary of Terms.* 2014, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

understand better the systemic changes in the field of inclusive education in Lithuania. An exploratory research was an attempt to determine if the results might be explained by the currently evident systemic changes in the field of education. The research was based on a systems theory taking into account two general approaches: *a cross-sectional approa*ch – with a focus on the interactions that take place between two or more systems, and a *developmental approach* – with a focus on the changes in a system over time. The research presented in this article has been implemented in two stages. The first stage of the research reviewed the documents relating to inclusive education in Lithuania and covered the main issues such as educational policy, educational support, educational inclusion in practice and teacher training for inclusion. The second stage studied research findings from other independent studies, published in scientific periodicals 'Special Education'[3] and 'Social Welfare: Interdisciplinary Approach'[4] in the period 2011–2016. A meta-analysis was employed for this purpose. In this particular context of inclusive education, a meta-analysis responds to several problems in educational research while the important issues are studied by numerous investigators[5]. Good meta-analyses aim for complete coverage of the relevant studies, look for the presence of heterogeneity, and explore the robustness of the main findings using sensitivity analysis[6]. Meta-analysts have played an important role in formalising the methodology of research synthesis. To facilitate comparisons across studies, meta-analysis has allowed the bringing together of seemingly diverse findings from individual primary research studies into a common metric called an effect size (*Harsh & Clarke, 2009*).

Research Findings I

This section is based on the review of the documents relating to inclusive education in Lithuania, and covers the main findings relating to educational policy, educational support, educational inclusion in practice, and teacher training for inclusion.

National policies on Inclusive Education in Lithuania: developmental approach

The legislation towards inclusive education has been developed progressively over the past two decades to reflect Lithuanian shifts in its democratic and humanistic tradition. The creation of a new education system and the implementation of the new educational aims declared in *the Education Act of the Republic of Lithuania*, passed on 25 June 1991, represented a challenge to the entire educational community at the time. This document had a strong impact on the fate of children with severe mental

3 http://socialwelfare.eu/index.php/SE.
4 http://socialwelfare.eu/index.php/sw/index.
5 Bangert-Drowns, Robert L. – Rudner, Lawrence M.: http://www.ericdigests.org/1992-5/meta.htm.
6 Davies HTO, Crombie IK. *What is a Systematic Review?* Newmarket: Hayward Medical Communications, 1998: www.evidence-based-medicine.co.uk.

disabilities – they have been allowed to learn in educational settings as 'educable'. The education of children with special educational needs (SEN) and the guarantee of educational support in institutions of comprehensive education became one of the main challenges at that time. Schools were not sufficiently prepared to accept every child, mainly due to teacher training issues (teachers were not adequately educated to support every individual child with diverse needs in the classroom). However, the movement for inclusive education was very active, and, in the 20 years since Lithuania regained its independence, an intensive transition from a medical clinical ('defectological') to a social educational approach towards the education of students (especially those with SEN) has occurred (*Ališauskas et al. 2009; Evans & Sabaliauskiene 2010*). The previous *defectology* terminology, which focused on diagnostic categories and problems located 'within the child', has been replaced with the notion of special educational needs (SEN), which stresses the importance of the context in which children are educated (*Evans & Sabaliauskiene, 2010, Law on Education, 2011*). This has led to the creation of a decentralised system that passes responsibility for special schools to municipalities on the assumption that they will change into resource centres. This went along with requirements for all schools to be made accessible, and the provision of funding to support students with SEN in regular schools with teacher assistants and other professionals (special teachers, speech therapists, psychologists, social pedagogues). In recent years, the majority of children with SEN in Lithuania are educated at general education schools together with their peers through inclusive education. According to statistical data, in 2015 there were 344 721 school aged children in Lithuania. 39 219 students (11,3 percent of the total school population) are identified as having SEN. 3 615 students (1,04 percent of the total school population) are educated at special schools and classes. The majority (up to 98,2 percent) of school age children with SEN are educated at general education schools together with their peers through inclusive education. Children with SEN may complete education programmes within a shorter or longer time than prescribed. Children with profound SEN can study at designated general education schools up to 21 years of age.

The main ideas of inclusive education and the inclusion concept are stated in the strategic national documents – *Law on Education (2011)* and *National Education Strategy 2013–2022*. The latter document ensures equality for individuals irrespective of gender, race, nationality, language, origin, social position, religion, beliefs or convictions. It assures each individual access to education, opportunity for attainment of a general education level and a primary qualification and creates conditions for in-service education or gaining a new qualification. Equal opportunity is one of the main principles upon which the educational system is based. The legal developments towards inclusive education are illustrated in Table 1.

The main ideas of the *Law on Education (2011)* and relating documents correspond to the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*[7]. The Convention states that persons with disabilities should be guaranteed the right to inclusive education at all levels, regardless of age, without discrimination, and on the basis of equal opportunity. States Parties should ensure that: children with disabilities are not

7 Lithuania became a State Party in 2007 March 30.

excluded from free and compulsory primary education or from secondary education; disabled adults have access to general tertiary education, vocational training, adult education, and lifelong learning; disabled persons with receive the necessary support, within the general education system, to facilitate their effective education; and effective individualised support measures are put in place to maximize the academic and social development of a person.

Table 1. Documents related to Inclusive Education in Lithuania

Title	Year	Priorities
The Education Act	1991	Consolidated democratic principles of education in the country. This document had a strong impact on a fate of children with severe mental disabilities – they have been allowed to learn in educational settings as 'educable'.
The Law on Integration of the Persons with Disabilities	1991	Stated that persons with disabilities must not experience any discrimination; they have the right to education, studies, and work regardless of the cause, character and degree of their disability. Employment quota for disabled has been foreseen.
Concept Paper on Education in LT	1992	Legitimated the universal access to education, integration of children with special education needs (SEN) into mainstream groups/classes; the lexicon has been changed from 'deficit-based' towards 'empowerment and education-based'.
The Act of Special Educational Provision for Children with SEN in Regular Educational Institutions	1993	Basis in legislation for integrated education of children with SEN.
Education Law of the Republic of Lithuania (*new edition*)	1998, 2011	Law on Education for everyone: the main statements of the Law on Special Education (1998) were integrated into the *Law on Education (2011).* Law foresees educational support for children, their parents, and teachers, psychological support, social pedagogical, special pedagogical and special support, also support for schools and teachers, health care in school, transportation of children if needed.
State Education Strategy	2003–2012	Accessible system of continuing education that guarantees life-long learning and social justice in education. Establishment of a wide network of Pedagogical Psychological Services.
State Education Strategy	2013–2022	The main aim – autonomous and networking schools, qualified teachers, wide possibilities for every learner.

Title	Year	Priorities
The Concept Paper on Good Enough School	2013	The purpose – to provide a conceptual framework for assessing the quality of school activities. Emphasises the school as a learning community.
Action Plan for Education	2014–2020	Focused on accessibility of IE (inclusive education) and quality of multi-sectorial / multi-professional educational support for children with SEN and their families.

Source: own research

As many EU member States that are parties to CRPD, Lithuania is currently in the middle of a learning process implementing different articles of the CRPD. In the *National Education Strategy 2013–2022* of Lithuania it is clearly stated that it is a priority to create opportunities for the efficient education of children with different abilities and needs. Learning and studying conditions for children of ethnic minorities shall be ensured, and the opportunities to learn, and acquire education shall be created for children of migrant families; the system of support for children and youth of exceptional abilities shall be developed and expanded. In the *National Education Strategy 2013–2022* the goals for the development of education, the means of achieving these goals, as well as the establishment of the key quantitative and qualitative outcomes to be used as the basis for the development of the Lithuanian education and evaluation thereof in 2013–2022 are defined.

Educational Support through Pedagogical Psychological Services

The three level model of pedagogical psychological support (PPS) has been implemented in Lithuania since 2003[8].

1) **First level – School Child Welfare Commission (SCWC).** The aim of the SCWC is to provide the initial special educational and psychological support to a child in their nearest environment. This includes methodological support to teachers, psychological support and educative actions for schools community and families. Every school, including pre-school settings, has a SCWC, which is lead by the Vice Head of the school. SCWC consists of special pedagogue, social pedagogue, psychologist, speech therapist, and teacher (according to the situation – primary school teacher, subject teacher et al). The child and his / her family members take part according to the situation.
2) **Second level – Pedagogical Psychological Services (PPS).** The aim of PPS at municipality level is to provide special educational and psychological support in case the SCWC is not able to do it due to the complexity of the situation or if there are not enough professionals in the SCWC. The role of PPS is to assess the SEN

8 *Dėl Pedagoginės ir Psichologinės Pagalbos Teikimo Modelio,* 2003 Nr. Įsak-897, Vilnius/ Order of the Ministry of Education *Due to Pedagogical Psychological Support Model* (2003) Nr. Įsak-897, Vilnius.

of children, to identify the level and a character of the child's needs, to support pre-school and school age children, their families and teachers, and to coordinate the educational support[9], e.g. The PPS of Siauliai city coordinates the educational support with 68 educational settings (schools and pre-schools). The PPS is a permanently working team of professionals, including special pedagogue, social pedagogue, psychologist, speech therapist, neurologist, and administrative staff. The educational support for children, families and teachers can be provided at the PPS or in a school / classroom/ at home etc. according to the needs and situation.

3) **Third level – National Centre for Special Needs Education and Psychology (NCSNEP).** The aim of the NCSNEP[10] is to promote the implementation of the educational support strategy at national level. The main functions of the NCSNEP are as follows: coordinate the first and the second level of the special pedagogical and psychological support system; organise training programs for specialists of the municipal PPS; provide advice on assessment / supervision to psychologists, speech therapists and special teachers of the municipal services in problematic cases; construct or adapt psychological and achievement tests and make recommendations for their use in the municipal PPS; develop and adapt the legislation acts that follow the implementation of the Law on Education; coordinate the activity of the municipal PPSs. Also, the NCSNEP provides methodological support for PPSs, certification for PPSs specialists, suggestions to the Ministry of Education and Science regarding special education materials, catalogues of special educational materials, assessment of textbooks' adaptation, etc.

Educational inclusion in practice

In Lithuania, any school is available for every child because of the legal requirement[11], and, because of usual school practice. There is a legal requirement that every school should be available for all children, as the diversity of children is the main principle of inclusive education. The availability of education means that the environment of the school should be adjusted, educational support, also, technical assistance and educational materials should be accessible to every child if needed. The legal requirements for all schools are the same all over the country. However, the strategies, models of management and education are flexible according to each school's decision and choice.

Every school and pre-school institution has a Child Welfare Commission, which is based on the teamwork of professionals, including teachers, speech therapist, special pedagogue, social pedagogue, and psychologist. The role of the School Child Welfare Commission is of most importance in the process of education of children with SEN. The role of the Commission is to provide educational support, prevent secondary difficulties, create the most available environment for every child, support teachers in adapting curricula for children with SEN, follow up the progress of children, analyse

9 The Order *Due to PPS work organization,* 22 July, 2011.
10 http://www.sppc.lt/index.php?-1490251817.
11 Lithuanian Republic *Law on Education* (2011), XI-1281.

children's educational needs and their reasons, identify the priorities and measures of educational support. The School Child Welfare Commission analyses the situation, the needs, and the progress of every child with SEN twice a year. In cases where the school cannot provide a proper support to the child, school can purchase the needed support from the Resource Centres (e.g., for children with SEN due to visual, audial, etc. disorders) other institutions and / or apply to PPS for further assessment and educational support.

The requirements for teachers[12] of inclusive schools is very high – they should be able to adapt and / or individualise the curriculum according to an individual child needs, use alternative teaching methods and strategies if needed. Teachers need a lot of support from other professionals involved. Teamwork and cooperation of all participants, including school administration, teachers, educational professionals (special pedagogues, speech therapists, etc.), children and their families and other school community members facilitates the implementation of inclusive education at school.

In order to implement inclusive education in school, the systemic approach should be applied. The cooperation among different sectors, institutions and persons involved plays a vast role in the process of inclusive education.

Teacher training for Inclusive Education

In the *National Education Strategy 2013–2022* new developments in the training and work of teachers are out-lined: an integral teacher training and qualification upgrading system shall be developed; it should be oriented towards the changing role of a teacher in a knowledge society, and the new competences and values that are necessary for a contemporary teacher. In 1991, when the integration and inclusion process began, Lithuanian mainstream teachers' opinions were: 'we are not prepared to teach disabled pupils', 'we have no knowledge'. The initiative from policy makers was a course in initial teacher training programmes. From 1995, the Ministry of Education and Science made compulsory the inclusion of a course on special needs education in all teacher training programmes. The other impact on teacher education for inclusion was from 2000–2004, when the North and Baltic countries project *'School for All'* was carried out. One of the main priority was 'Teacher Training to Educate Children with Special Needs in Regular Classes'. The student teachers were aware of the main ideas of *School for All.* They had the opportunity to collaborate with colleagues from foreign universities preparing the '*Guidelines for Teacher Training to Educate Children with Special Needs in Regular Classes*' (2003), as a result of the project. However, the real practice showed that not all higher education institutions responded to these recommendations. In 2009 Lithuanian experts of the European Agency of Special and Inclusive Education project 'Teacher Education for Inclusion' did research seeking to evaluate the content of initial teacher training programmes, and how this content related to

12 Profile of the Competence of the Teacher's Profession. The Commandment of the Minister of the The Ministry of Education and Science. 2007–01–15. No ISAK-54 http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2007–01–15-ISAK-54(2).doc.

teacher education for inclusion. The content of 70 universities and 11 non-university study programmes of initial teacher training using The Open System of Conveyance, Consulting and Counselling (AIKOS) were studied. It was found that in 25 programmes (31% of all analysed teacher training programmes) there was at least one course in special needs education or a course related to inclusive education. Usually these courses were found in programmes for primary grade teachers and in special pedagogue and social pedagogue training. Subject teachers were the least prepared to meet the special educational needs of pupils. Most of them did not study any course about special educational needs or inclusive education.

Research Findings II

This section is based on the meta-analysis of research findings from other independent studies, published in scientific periodicals 'Special Education'[13] and 'Social Welfare: Interdisciplinary approach [14] in the period of 2011–2016.

Since 1991 until recently many research studies were undertaken with a focus on children with SEN in educational inclusion. In studies, which were published in the period of 2011–2016, the general principles of inclusive education as well as the quality of educational assistance, support for different groups of children with SEN, collaboration among teachers and specialists, teachers experiences, and their attitudes and roles were analysed (*Galkiene, 2006; Alisauskas et al. 2009; Geleziniene, 2010; Alisauskas et al. 2011; Alisauskas & Gerulaitis & Milteniene, 2011; Geleziniene 2011; Milteniene & Venclovaite, 2012; Ališauskas & Alisauskiene & Milteniene, 2013; ect*.). In most of the studies, the concept of inclusive education is more or less connected with the context of special needs education and system of meeting special educational needs in Lithuania.

The meta-analysis of the studies, which were published in Lithuanian periodicals in the period of 2011–2016, revealed three groups of research themes: 1) Experiences in inclusive education; 2) Collaboration and teamwork; 3) Teacher education for inclusion.

The ***first theme*** reflects the inclusive educational experiences of different groups of participants – starting from the voices of young disabled people, children with SEN, their parents, pedagogues, speech and language therapists and special needs teachers, social pedagogues, psychologists and representatives of school administration (see Table 2).

The experiences of young people show the presence of physical barriers alongside more challenging cultural and institutional barriers, which strongly limit access to inclusive education (*Genova, 2015*). The other research findings show, that Lithuanian pedagogues (especially primary school teachers) take responsibility for the education of children with SEN and acknowledge the advantages of inclusive education. At the same time, empirically identified features of educational models are more characteristic to integration rather than inclusive education.

13 http://socialwelfare.eu/index.php/SE.
14 http://socialwelfare.eu/index.php/sw/index.

Table 2. Summary of the Studies: Experiences of Inclusive education

Reference	Aim of the research	Participants	Results
Barriers to Inclusive Education in Greece, Spain and Lithuania: Results from Emancipatory Disability Research (*Genova, 2015*)	To give voice to three local organisations of disabled people and for disabled people in Spain, Lithuania and Greece, discussing the EU policy for inclusive education in relation to personal experiences and national policies.	58 young people with disabilities	The voices of young people show the presence of physical barriers alongside more challenging cultural and institutional barriers, which strongly limit access to inclusive education, showing an opposite trend to the EU policy, and overshadowing the social model of disability.
Development of Functional Mathematical Literacy of Pupils with Moderate Special Educational Needs *(Tomeniene, 2014*)	To analyse measurements of participants of the (self-) educational process and to disclose possibilities of developing functional mathematical literacy of pupils with moderate SEN in inclusive school.	Eighth form pupils (N = 3) with moderate SEN, parents of these pupils (N = 3), teachers (N = 4) of math and special teachers (N = 2).	Teaching methods, aids, ways of work, which were chosen considering special educational needs, determined pupils' active and independent participation in the lessons. This affected the achievements of pupils with SEN. Therefore, it is important to consider this criterion when choosing teaching methods. It was noticed that the participation in the research affected teachers' and parents' general competencies related to personal growth and the person's general abilities as well as subject-based abilities in the area of special education. Changes in value approaches towards the pupil with moderate special educational needs are observed (acknowledgement of SEN child's individuality, the pupil's cognition, positiveness, etc.).

Reference	Aim of the research	Participants	Results
Teachers' Experiences in Educating Pupils having Behavioural and / or Emotional Problems (*Alisauskas & Simkiene, 2013*)	To reveal pedagogues' experiences in educational practice educating pupils having behavioural and emotional problems	Teachers of 2nd–4th forms (N = 101) from inclusive schools who educate pupils having behavioural and / or emotional problems	Experiences of pedagogues are very much focused on the clinical aspects (disorders are emphasised, difficulties are related to the child) and behavioural purpose (orientation towards "normalisation", regulation, controlling, etc.), and are insufficiently related to the systemic point of view (orientation towards interactions with others). Resources indicated by pedagogues show that pedagogues are aware of the importance of collaboration, interactions, team work, individual approaches when coping with pupils' difficulties and improving their behaviour and communication with other participants of education. However, only one third of suggestions are linked directly to pedagogues' personal in-put and responsibility (cognition of a child and individualisation of education as well as consolidation of team work.
Early Support Based on an Ecological Systems Approach within Institutions of Pre-school Education (*Alisauskiene & Kairiene, 2013*).	To reveal the theoretical concept of family-centred early support and its' interpretations in practice.	Members (N = 10) of the Child Welfare Commission(CWC): 2 speech and language therapists-special needs teachers, 2 movement correction specialists, 1 social pedagogue, 1 psychologist, 2 pre-school	Importance of (non)formal, (non)direct services to the child and family were emphasised. Professionals' support is provided with consideration to the child's environment and his/her functioning, the empowerment of the child and family, emotional and informational support to the family, and the strengthening

Reference	Aim of the research	Participants	Results
		education pedagogues and 2 chairs of CWC.	of relationships between parents and the child. The direction of the support was predicted in collaboration with professionals and parents, considering the strengths of the child and family, using resources of the family and the institution, and in creating equal inter-relationships. The experience of professionals and pedagogues shows that practice is still based on a child-oriented philosophy, determined by the specialities of professionals' initial training and the legislation of professional activity.
Integration of Children with Disabilities into School Community (*Leliugiene & Kausyliene, 2012*).	To describe and define socio-educational conditions of the integration of disabled children into school community.	Teachers (N = 50), pupils from the grade 7.	The following conditions of successful integration have been distinguished: parent involvement into educational process, adjustment of school environment for disabled people, formation of school policy aiming to integrate children with disabilities, individualisation of educational programmes and adjustment of teaching methods, as well as teachers' cooperation and sharing experience with specialists. Highlighted the problems related to parents' participation: parents raise unrealistic expectations and requirements, are reluctant to cooperate and share information, perceive the

Reference	Aim of the research	Participants	Results
			child's disability inadequately, as well as are rather passive in participating in the activity of the school community, giving proposals. The problems faced by teachers while integrating disabled children include the lack of knowledge and skills about communication with disabled people, the choice of criteria to assess their achievement, as well as design of educational programmes for disabled people. Content analysis of compositions determined the greater part of schoolchildren, who attend school with disabled people, are tolerant and forbearing for the weaker ones and are ready to give them support.
The Realization of Educational Models in Lithuania, Meeting Students' Special Needs (*Alisauskas & Gerulaitis & Milteniene, 2011*).	To reveal educational models appropriate to students with SEN in Lithuania.	Pedagogues and specialists (N = 1518), who provide pedagogical and special pedagogical support.	Pedagogues, especially primary school teachers, take more responsibility for the education of children with SEN, and acknowledge the advantages of inclusive education. At the same time empirically identified features of educational models more characteristic favour integrated but not inclusive education. The acknowledgement of segregated models (special school, home education) as the most efficient in the present conditions show some negative attitudes of teachers towards inclusive education.

Reference	Aim of the research	Participants	Results
Empowerment of a Pupil with Behavioural and Emotional Disorders: Encouraging Participation in the Educational Process (*Geleziniene, 2011*).	To analyse and describe the empowerment of the pupil with behavioural and emotional disorders through active participation in educational process.	Pupil (N = 1), classmates (N = 3), grandmother (N = 1), teachers (N = 5), specialist (N = 1), administration (N = 2).	Developing activities together with the pupil in equal partnership with the teachers gradually passed from emphasising discipline on the pupil through control or excessive care to positive behaviour support, encouragement and enhancement. This enabled the pupil's participation and initiated a higher level of positive behaviour in the interactions between the teacher and pupil, the pupil and classmates, and the pupil and his/her family members.

Source: own research

The acknowledgement of segregated models (special school, home-based education) as the most efficient way of learning for children with moderate and profound SEN show negative attitudes of teachers towards inclusive education (*Alisauskas & Gerulaitis & Milteniene, 2011*). The problems faced by teachers while realising inclusive education are related with the lack of knowledge and skills about the communication with people with disabilities, as well as with the difficulties of parents' involvement, and choosing criteria of assessment and designing of educational programmes for children with SEN (*Leliugiene & Kausyliene, 2012*). *Alisauskas & Simkiene (2013)* found that pedagogues are still focused on the clinical aspects (disorders, difficulties related to a child, etc.), and behavioural issues (orientation towards "normalisation", regulation, controlling etc.). It is also evident, that teachers' awareness is based on the systemic point of view insufficiently, e.g., orientation towards interactions with other participants of education and perfection of these interactions. Teachers recognise parents' involvement in educational process, adjustment of the school environment for disabled people, the formation of school policy aiming to include disabled children, the individualisation of educational programmes and adjustment of teaching methods, as well as teachers' cooperation and shared experiences with specialists, as success criteria for inclusive education (*Leliugiene & Kausyliene, 2012*). More and more new research confirms that social participation and close supportive interaction between participants could change experiences towards successful inclusive practices. *Geleziniene (2011)* research showed that the development of activities together with the pupil in equal partnership with the teachers gradually passed from emphasising

discipline on the pupil through control or excessive care to positive behaviour support, encouragement and enhancement. This enabled pupil's participation and initiated a higher level of positive behaviour and emotions in the interactions between the teacher and the pupil, the pupil and classmates, and the pupil and his family members. *Tomeniene (2014)* states, that active participation and intensive interaction during the action research affected educators' and parents' general competencies related to personal growth and the person's general abilities as well as subject-based abilities in the area of special education, positively affected the achievements of pupils with special educational needs. Changes in values towards the pupil with moderate SEN were observed, e.g., the acknowledgement of the child's individuality and positiveness. The importance of (non)formal, (non)direct services to the child and family were emphasised in *Alisauskiene & Kairiene (2013)* study. The direction of the support was predicted in collaboration with professionals and parents, considering the strengths of the child and family, using resources of the family and the institution, and in creating equal inter-relationships.

The ***topic of partnership and collaboration*** has been analysed in depth by *Milteniene & Venclovaite (2012), Alisauskas & Kaffemaniene & Meliene & Milteniene (2011), Alisauskiene & Kairiene (2011)* (see Table 3).

Table 3. Summary of the Studies: Collaboration and teamwork

Reference	Aim of the research	Participants	Results
Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education (*Milteniene & Venclovaite, 2012*).	To reveal the specifics of collaboration among pedagogues and special educators in meeting SEN of the students in inclusive education environments.	Teachers (N = 168): 12 special educators, 118 subject and 35 primary school teachers.	Positive attitudes of pedagogues and special teachers were identified towards collaboration and collaborative teaching, and their collaboration experiences at school were revealed. It was found that teachers are highly stimulated to collaborate with their colleagues through the need to discern the SEN of their students and to receive useful advice regarding their further education. This also determines the most frequently used form of collaboration – consultation, which ensures sharing of knowledge and information, but hardly orientates towards the more active collaborative teaching, which is necessary for the provision of quality education.

Reference	Aim of the research	Participants	Results
Parents' Point of View towards Inclusive and Special Education (*Alisauskas & Kaffemaniene & Meliene & Milteniene,* 2011).	To assess the advantages and disadvantages of special and inclusive education in Lithuania and to ascertain the experiences of self-education of pupils with SEN.	Parents (N = 232) who raise school-aged children with SEN	Parents assess the best pedagogical assistance, which is provided by a teacher and (or) special pedagogue. From the parents' point of view, the educational assistance provided at institutional level is the most insufficiently developed. There is a lack of intensive support from a psychologist and social pedagogue. The need for better provision of compensatory technology was expressed. In regular schools, parents emphasise the need for specialists' (speech therapists, social pedagogues and psychologists) assistance, communication with the school and the need for counselling in the issues connected with their child's education. Higher expectations for pedagogical support in class were expressed.
Presumptions of Mutually Shared Team Competence Development in Early Childhood Intervention. *Alisauskiene & Kairiene, 2011*).	To present a theoretical model of the concept of the mutually shared team competence in an inter-professional team meeting early special needs of child and family and to find out presumptions of it's development.	Professionals (N = 29) from 6 teams (early intervention centres, pedagogical psychological centres, CWC) took part in the survey.	Individual professional and individual teamwork competences are considered to be most important for the teamwork.

Source: own research

Positive attitudes of pedagogues and special educators were identified towards their collaboration and collaborative teaching (*Milteniene & Venclovaite, 2012*). It was established, that teachers are highly motivated to collaborate with their colleagues

through the need to discern the SEN of their students and to receive useful advice regarding their education. *Alisauskiene & Kairiene (2011)* also found that for professionals, working in the field of early childhood intervention, individual professional and individual teamwork competences were considered to be of most important for the teamwork. Parents emphasised the need for specialists' assistance, e.g., speech therapists, social pedagogues, and psychologists, as well as for better communication with the school, and the need for counselling in issues connected with their child's education in inclusive schools. Higher expectations for pedagogical support in class are expressed *(Alisauskas & Kaffemaniene & Meliene & Milteniene, 2011)*. The success of inclusive education is largely related to accessibility of the resources and the teacher's ability to differentiate and distribute these resources while meeting the SEN of children in the regular school class. Teacher's preparation, e.g., knowledge, skills, abilities, attitudes, values, etc., is none the less important in creating favourable relationships within the students *(Ališauskas et al., 2011)*. There were only few articles analysing the competences of teachers and prospective teachers to acknowledge and tolerate diversity and to educate students with different needs in the context of inclusive education (see Table 4).

Table 4. Summary of the Studies: Teacher education for inclusion

Title, Reference	Aim of the research	Participants	Results
Educators and Future Educators' Competence of Acknowledging and Tolerating Diversity (*Milteniene & Daniute, 2015*).	To evaluate the competence of educators and future educators to acknowledge and tolerate diversity.	N = 333: 166 inclusive school teachers and 167 pedagogy students	The competence of acknowledging and tolerating diversity was formed by 5 structural components: 1) a clear conception of inclusive education; 2) the assurance of the availability of education for all; 3) the acknowledgment of inclusive education as a measure to ensure every students' educational needs; 4) the understanding that different educational needs are not an obstacle; 5) the ability to follow provisions of inclusive education. The results showed that the lowest average estimate is the component revealing theoretical knowledge of the respondent about the notion of inclusive education. The notion of inclusive education is not completely clear for the respondents. Pedagogues,

Title, Reference	Aim of the research	Participants	Results
			in comparison with the students, better understand the essence and the main principles of inclusive education. It was also determined, that inclusive education is better understood by social and special education students compared to students of pedagogy of a certain subject or education. The comparison of the self-evaluation of the competence of acknowledging and tolerating diversity according to students' specialisation showed that students of special pedagogy evaluate their competence more highly in all spheres in comparison with students of pedagogy of a certain subject.
Teachers' and Prospective Teachers' Competence to Educate Students with Different Needs in the Context of Inclusive Education (*Milteniene & Daniute, 2014*).	To reveal the specificity of the competence to educate students with different needs in an inclusive school	Teachers (N = 166): primary and high school teachers, special educators, speech therapists, social pedagogues, and prospective teachers (N = 167) studying on educational study programmes	Teachers feel competent to develop independence of all learners, their ability of learning to learn, to identify and develop the strengths of every learner; value collaboration with the family; take responsible for educational achievement of every student; believe that a good teacher is the one who is able to teach all students. Teaching experience is an important factor determining competence to educate students with different needs in an inclusive classroom. Voluntary and informal activities increase prospective teachers' competences and preparedness to work in an inclusive classroom.
Self-Evaluation of Prospective Special Educators' Competencies	To disclose how prospective special educators	First–fourth year students of the first study cycle of special	The study demonstrated that personal and social competencies were an integral part of professional competencies;

Title, Reference	Aim of the research	Participants	Results
from the Standpoint of Personalised Learning Paradigm (*Alisauskiene, Kaffemaniene, Alisauskas, 2016)*	evaluate their acquired competencies and to interpret them from the standpoint of personalised learning.	education (N = 78).	therefore, in the students' opinion, these competencies should be given particular attention when educating future special educators. Prospective special educators emphasise the influence of studies on changes in and maturity of their values, self-awareness, personal changes. Less expressed characteristics of personalised learning are self-directed learning, implementation of experiential abilities and purposefulness.

Source: own research

The researchers (*Milteniene & Daniute, 2015; Milteniene & Daniute, 2014*) found that teachers and prospective teachers feel competent to educate *all* students. They are responsible for educational achievement of every student and they believe that a good teacher is the one who is able to teach all students. Teaching experience is an important factor determining competence to educate successfully students with different needs in an inclusive classroom. The lowest level of competence was identified in the field of theoretical knowledge on inclusive education. The comparison of the self-evaluation of the competencies of acknowledging and tolerating diversity of different students' specialisation showed that students of special pedagogy evaluate their competence in all spheres, higher in comparison with regular teacher education students. The recent research by *Alisauskiene, et al* (2016) showed that special education studies contain elements of personalised learning. Research results also reflect still flourishing traditional teaching approaches. In the academic environment, the teaching tradition is still supported by the approach of a share of 'classic' teachers and students who transfer this tradition from school.

Discussion

Inclusive education is based on striving to effect changes to the whole system of education, and it is closely related to the development of educational paradigms. The methodology for developing inclusive practices must take account of social processes of learning that go on within particular contexts (Ainscow, 2005, p. 11). Developments within individual schools are more likely to lead to sustainable development if they are part of a process of systemic change. In other words, inclusive school development has to be seen in relation to wider factors that may help or hinder progress (ibid, p. 14). The

author suggests that two factors, particularly when they are closely linked, seem to be superordinate to all others. These are: clarity of definition, and the forms of evidence that are used to measure educational performance (p. 14). The suggested factors are of most importance in a Lithuanian context while developing legal documents, collecting data from schools and elaborating inclusive practices, for example the definitions of 'inclusion', 'inclusive education', 'special educational needs', etc., can be interpreted with slight differences. Changing complex systems, sustaining, and scaling the change up are vital if inclusive schooling is to become the benchmark tor practice. An innovation becomes systemic when incorporated into ongoing school policy and practice by school personnel without external intervention (Kozleski et al, 2005). *'As long as we have families that need to educate their schools, demand services that are guaranteed by law, and teach teachers to teach their children, we do not have systemic change'* (ibid., p. 13).

Conclusions

1. The research testified that systemic changes linked with inclusive education in Lithuania cover developments in educational policies and practices, including educational support through a three level support model, and teacher training for inclusive education. In this context the main systemic changes in education towards more inclusive induced a shift from a clinical towards a social educational paradigm. It is evident, that changes in the system of education closely relates to the development of educational paradigms: there is increasingly more focus on the learner – both on the pupil at school and on the future specialist as well as the already working pedagogue. As a result, the majority of children with SEN in Lithuania are being well educated at general education schools together with their peers through inclusive education.
2. The meta-analysis of the studies, which were published in Lithuanian periodicals in the recent five years revealed three main research topics: *experiences in inclusive education, collaboration and teamwork, and teacher education for inclusion*. Although, in Lithuania there is an evident lack of studies on subject teaching and learning in inclusive schools, educational research considerably contributes to the systemic changes towards inclusive education. The recent research is already based on the new paradigms and methodologies, such as collaborative teaching and learning, personalised teaching and learning, etc., which guides the whole education system to the learner and changes in his/her role, moving from "the user" to the collaborating partner and creating a unique learning path.

References

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, ISSN: 1696–209. N. 7, Vol 3/32005, pp. 5–20.

Alisauskas, A. & Alisauskienė, S. & Gerulaitis, D. & Meliene, R. & Milteniene, L. & Sapelyte, O. (2009). Special Educational Support: the Demand and the Level of Provision from the point of view of the participants of the process of Education. Special Education, 1(20), pp. 131–143. http://www.sumc.su.lt/images/zurnalas2009_1_20EN/21_alisauskas_alisauskiene_gerulaitis.._en_doc.pdf.

Ališauskas, A. & Ališauskienė, S. & Gerulaitis, D. & Kaffemanienė, I. & Melienė, R. & Miltenienė L. (2011). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste, VšĮ Šiaulių universiteto leidykla; UAB Šiaulių knygrišykla.

Alisauskas, A. & Alisauskiene, S. & Milteniene (2013). Meeting children's special educational needs in school. A Lithuanian case /. Sabiedrība, integrācija, izglītība: Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2013. gada 24.-25. maijs. II daļa Society, integration, education: proceedings p. 113–125 http://www.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializacijas_petijumu_instituts/izdevumi/2013/II%20da%C4%BCa.pdf.

Alisauskas, A. & Gerulaitis, D. & Milteniene, L. (2011). The Realization of Educational Models in Lithuania, Meeting Students' Special Needs. *Special Education*. No. 1 (24), P. 117–127. http://www.sumc.su.lt/images/journal2011_1_24/17_alisauskas_gerulaitis_milteniene_en_doc.pdf.

Alisauskas, A. & Simkiene G. (2013). Teachers' Experiences in Educating Pupils Having Behavioural and / or Emotional Problems. *Special Education*. No. 1 (28), 62–72.

Alisauskiene, S. & Kairiene, D. (2011). Presumptions of Mutually Shared Team Competence Development in Early Childhood Intervention. *Special Education*. 2011. No. 2 (25), 101–112.

Alisauskiene, S. &, Kaffemaniene, I. & Alisauskas, A. (2016). Self-Evaluation of Prospective Special Educators' Competencies from the Standpoint of Personalised Learning Paradigm. *Special Education*. No. 1 (34), 209–230.

Evans, P. & Sabaliauskienė, R. (2010). The Lithuanian Way to Inclusive Education. *Special Education* 2010. No. 2 (23),167–176. http://www.sumc.su.lt/images/journal2010_2/23_evans_sabaliauskiene_en_doc.pdf.

Galkiene, A. (2006). Challenges to the Paradigm of the Integrated Education of Children with Special Needs in Lithuania. *Pedagogika*, 84, P. 146–152. Vilnius. http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2006/84/g146–152.pdf.

Geležinienė, R. (2010). Construction of the Teacher's Activities on the Basis of Evidence Based Practice. *Special Education*. 2010. No. 1 (22), 72–83. http://www.sumc.su.lt/images/joournal2010_1_22/15_geleziniene_en_doc.pdf.

Geleziniene, R. (2011). Empowerment of a Pupil with Behavioural and Emotional Disorders: Encouraging Participation in the Educational Process. *Special Education*. 2011. No. 1 (24), 139–149. http://www.sumc.su.lt/images/journal2011_1_24/19_geleziniene_en_doc.pdf.

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 2015. Vol. 30, No. 7, 1042–1054. http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867.

Guidelines for Teacher Training to Educate Special Needs Children in Mainstream Classes' (2003).

Harsh, S., Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research* 79.1: 395–430.

Kozleski, E., Ferguson, D., Smith, A. (2005). Paths for Change: The Systemic Change Framework and Inclusive Schools. *Tash Connections*, January/February 2005.

Law on Education, 2011–03–17 No XI-1281. http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=407836.

Leliūgienė, I. & Kaušylienė, A. (2012). Integration of Children with Disabilities into School Community. Social Welfare Interdisciplinary Approach. 2012. No. 2 (2), 103–116. http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines_geroves_ir_negales_studiju/Social_Welfare/2012_22.pdf.

Lietuvos švietimas skaičiais. 2013. Bendrasis ugdymas. (2013). LR Švietimo ir mokslo ministerija. Švietimo informacinių technologijų centras. Vilnius. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/667_830cff321fce719bf59b45c0c0dce7a2.pdf.
Milteniene, L. (2010). Teacher Education for Inclusion Country Report /. European Agency for Development in Special Needs Education: TE4I Country Report – Lithuania.
Milteniene, L. & Daniute S. (2015). Educators and Future Educators' Competence of Acknowledging and Tolerating Diversity. *Teacher Education*, 2015. No. 24 (1). 4–24.
Milteniene, L. & Daniute S. (2014). Teachers' and Prospective Teachers' Competence to Educate Students with Different Needs in the Context of Inclusive Education. *Special Education*, 2014. No. 1/30, 27–45.
Milteniene, L. & Venclovaite I. (2012). Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education. *Special Education*. 2012. No. 2 (27), 111–123.
Profile of the Competence of the Teacher's Profession. The Commandment of the Minister of the The Ministry of Education and Science. 2007–01–15. No ISAK-54 http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2007–01–15-ISAK-54(2).doc.
The National Education Strategy 2013–2022 [2013–12–23 No XII-745] http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tei/valstybine-svietimo-strategija_1.
Tomeniene, L. (2014). Development of Functional Mathematical Literacy of Pupils with Moderate Special Educational Needs. Social Welfare Interdisciplinary Approach. 2014. No. 4 (1). http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines_geroves_ir_negales_studiju/Social_Welfare/social%20welfare%20201441.pdf.
UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). United Nations. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf.
Von Bertalanffy, L. (2013). The History and Status of General Systems Theory. The Academy of Management Journal, Vol. 15, No. 4, General Systems Theory (Dec.,1972), pp. 407–426. Published by: Academy of Management Stable URL: http://www.jstor.org/stable/255139).

Stefanija Ališauskienė
PhD, Professor
Siauliai University
P. Višinskio str., 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
e-mail: s.alisauskiene@cr.su.lt

Lina Miltenienė
PhD, Associate Professor
Siauliai University
P. Višinskio str., 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
e-mail: lina.milteniene@su.lt

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX

nadesłany: 21.01.2017 r. – **przyjęty:** 29.03.2017 r.

IRENA KAFFEMANIENE | Siauliai University, Lithuania
STEFANIJA ALISAUSKIENE | Siauliai University, Lithuania

Special teacher competencies in the context of inclusive school

Specjalne kompetencje nauczycieli w kontekście szkoły integracyjnej

Streszczenie

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w wielu państwach europejskich i pozaeuropejskich wdrożono podejście kształcenia integracyjnego. Pedagodzy specjalni kształceni są w celu zapewnienia specjalnego wsparcia edukacyjnego uczniom o szczególnych potrzebach edukacyjnych niezależnie od szkoły, do której uczęszczają. W związku z tym specjaliści muszą zdobywać kompetencje do nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych wynikających, m.in., z niepełnosprawności, zaburzeń, czy też niekorzystnych czynników społecznych, aby zapewnić pomoc rodzinie i pozostałym członkom grona pedagogicznego. Badania miały na celu ujawnienie, w jaki sposób pedagodzy specjalni pracujący w szkołach powszechnych oceniają własne kompetencje ogólne i zawodowe. Badania przeprowadzono stosując metodę ankietową. W kwestionariuszu wykorzystano wyniki w nauce (wiedzę, umiejętności i wartości wyznawane przez absolwentów) wskazane w programie nauczania przyszłego pedagoga specjalnego. Kwestionariusz wypełniło 100 pedagogów specjalnych pracujących w szkołach powszechnych. Badania przeprowadzono w szkołach powszechnych w różnych litewskich miastach w latach 2015–2016. Wykazano, że w kontekście kształcenia integracyjnego, oprócz zmian metodologicznych w szkołach, pedagodzy specjalni muszą być otwarci na kształcenie ustawiczne i rozwój zawodowy. Koniecznym jest również, aby dzielili się wartościami promowanymi w ramach kształcenia integracyjnego oraz własnymi doświadczeniami w zakresie nauczania. Dlatego ważne jest, aby przemyśleć, zrozumieć i ocenić swoje kompetencje oraz potrzebę ciągłego rozwoju zawodowego. Dane z badań są również znaczące dla osób opracowujących i realizujących programy nauczania i programy doskonalenia zawodowego dla specjalistów – pedagogów specjalnych. Wyniki badań pokazują oczywistą konieczność poświęcenia więcej uwagi rozwojowi i/lub poprawie zdolności przywódczych pedagogów specjalnych.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, pedagogika specjalna, kompetencje nauczycieli szkól specjalnych, samoocena

Abstract

Over the past few decades, an inclusive education approach has been implemented in many European and other countries. Special teachers are educated to provide special educational support for pupils with special educational needs regardless of the school in which they learn. Therefore, these professionals need to acquire competencies to teach children with various special educational needs arising from disabilities, disorders, adverse social factors, etc., to provide support to the family and other pedagogical staff. The research aimed to disclose how special teachers, who work in general schools, self-assess their own professional and general competencies. The research was conducted using a questionnaire survey method. The questionnaire was based on learning outcomes (graduate's knowledge, skills and values), indicated in the curriculum of a prospective special teacher. The survey has been completed by 100 special teachers, who work in general schools. The research was conducted in general schools of various Lithuanian cities in 2015–2016. It showed that in the context of inclusive education, special teachers need to be open for continuous learning and professional development in addition to the methodological changes in schools. They also need to share inclusive education values as well as their teaching experiences. It is therefore very important to reflect on, understand and assess one's competencies and the need for continuous professional development. The research data are also valuable for developers and those who implement study programmes and in-service training programmes for specialists – special educators. According to the research results, it is obvious that much more attention should be given to development and / or improvement of the special educators' leadership abilities.

Keywords: inclusive education, special education, special teacher competencies, self-assessment

Introduction

The educational concept of competence is defined as a combination of skills, knowledge and understanding, personal qualities and values that has to ensure effective professional abilities(Caena, 2014, p. 312). Special teachers, like ordinary teachers, need to have pedagogical competence (Dingle, Falvey, Givner & Haager, 2004). According to the authors, in the context of inclusive education, all teachers – both special and ordinary teachers – should have the same competencies: respect for pupils' diversity, tolerance of differences; efficient and quality assistance to each pupil and a consideration of different educational needs. At school, special teachers play the expert's role (Keefe, Moore, qtd. in Quigney, 2009): they need to be able to provide methodological and consultative support for the teachers, the pupil's parents, develop tolerance of the school community towards diversity, and ultimately, provide educational assistance to the child. Some special teacher's competencies require specific knowledge and abilities (Dingle et al., 2004, p. 46) related to children's special educational needs, disabilities, teaching methods, knowledge of legal provisions and the like.

Fisher, Frey & Thousand (2003, p. 46) described special educators' responsibilities as collaborative teaming and teaching, curricular and instructional modifications and accommodations, personal support, assistive technology, and positive behavioural support. The authors admitted, that every special education teacher needs to have

relevant knowledge in subjects such as native language, science, maths, social studies, arts, and the vocational curriculum in order to provide accommodations, modifications, and personal support (Fisher et al., 2003, p. 44).

The most important special educator's competencies are similarly understood in Lithuania too. Complex and versatile special educator's activities require both specific professional and general (social, personal) abilities and they must have high level specific professional and general competencies. For many years, in many countries special teachers were educated to work in special schools. In recent decades, in Lithuania and other countries, special teachers are educated to provide special educational assistance for children with special educational needs (SEN), regardless of the school in which children are educated. Therefore, special teachers need to acquire competencies to teach children with diverse special educational needs related to disabilities, disorders, adverse social factors and the like. Special teacher training in Lithuania is based on competencies necessary to work with diverse children in inclusive settings and to ensure the social participation of all children. Requirements for the professional education of educational support staff are focused on readiness to:

- Work in a mainstream as well as in a special school;
- Educate children with SEN related to developmental difficulties, disorders, disabilities or social factors;
- Work with a wide range age of children – from birth to 21 years of age;
- Work in a team with other professionals, parents, and institutions;
- Coordinate the process of meeting special educational needs at individual, team, institutional, and inter-institutional levels.

The curriculum for teacher and educational support staff, e.g., special teachers, can be characterised not only by the new content and subject competencies but also by the focus on personal competencies, such as values and attitudes. The methodology of teacher education in Lithuania is based on the European approach and scientific findings[1], which emphasise that the main aim of initial teacher education is to prepare people to enter a profession, which accepts individual and collective responsibility for improving the learning and participation of all children (Florian & Rouse, 2009, p. 596). Teachers play an essential role in quality education. The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers (Savolainen, 2009, p. 16). Teachers play a key role in preparing children to take their place in society. Teachers in particular need the skills necessary to[2]:

- Identify the specific needs of each individual learner and respond to them by deploying a wide range of teaching strategies;
- Support the development of young people into fully autonomous lifelong learners;
- Help young people to acquire the competencies listed in the European Reference Framework of Key Competences;
- Work in multicultural settings, including an understanding of the value of diversity, and respect for difference;
- Work in close cooperation with colleagues, parents, and a wider community.

1 European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009).
2 Ibid.

In addition, there is evident focus on the need for teacher education to develop reflective practitioners (Barrett & Green, 2009). According to Fisher et al. (2003, p. 46), the role of the inclusive teacher is to create accommodations and modifications that maintain the integrity of the lesson while addressing the unique learning needs of the student. In the context of inclusive education, all teachers – both special and ordinary teachers – have to share knowledge and experience, and create joint team competence in order to better meet pupils' diverse educational needs. The National Education Strategy 2013–2022[3] outlined new requirements for teacher training, which are as follow: an integral teacher training and qualification upgrading system shall be developed; training should be oriented towards the changing role of a teacher in a knowledge society, new competences and values necessary for a contemporary teacher. In this context, it is important that competencies acquired by special teachers should correspond to both national and international contexts.

The relevance of this research has been defined by problem questions: What competencies are most relevant to a special teacher in the inclusive school? How do special teachers assess their own competence? Answers to these questions may be beneficial for preparing prospective special teachers and improving study programmes.

- ***The research subject:*** self-assessment of special teachers' specific and general competencies.
- ***The research aim:*** to reveal how special teachers self-assess their own professional and general competencies, and what improvement of professional abilities they highlight.
- ***Research methods***: literature review and document analysis, and questionnaire survey. Quantitative and qualitative (content) analysis of the research data has been applied.

The empirical research employed the questionnaire survey method. The questionnaire was designed on the basis of learning outcomes indicated in the curriculum of special education, describing the graduate's knowledge, abilities and values.

The respondents of the survey had to note the importance of listed professional competencies using a five-point Likert Scale: 1 – not important at all; 2 – not important; 3 – I do not know, I have no opinion; 4 – important; 5 – very important. Respondents were asked to self-assess levels of their professionalism (own professional and general competencies): 1 – poorly manifesting competency; 2 – satisfactory level of competency; 3 – I do not know, I cannot answer; 4 – good level of competency; 5 – very good level of competency.

Quantitative research data were processed applying descriptive statistical methods: calculations of means and standard deviations of responses (Mean, St. Dev.); exploratory factor analysis, extraction method – principal component analysis; rotation method – Oblimin with Kaiser Normalization (KMO and Bartlett's Test df, p, Cronbach α). Qualitative data – answers to open-ended questionnaire questions – were processed using the content analysis method.

The research was conducted in accordance with the principles of research ethics. The aim of the research was explained to the respondents, and anonymity and voluntarism was guaranteed.

3 Lithuania: *National Reform Programme*, 2012. *National Education Strategy 2013–2022*.

Respondents

The research employed a random targeted selection of schools and respondents: random selection was applied for choosing general schools, and targeted random sampling method was applied to select special teachers, who work in general schools.

The survey involved 100 special teachers. The research was conducted in 2015–2016. The research involved equal shares (14 percent in each) of 31–35 year old and 55–60 year old respondents; 13 percent of respondents were 41–45 years old; most of the respondents – specialists aged 36–40 (19 percent) and 46–51 (24 percent). The smaller share of the respondents were persons under 25 (3 percent of respondents), 61 years old and over (5 percent), and 26–30 years old (8 percent). Almost half (45 percent) of respondents graduated 16 years ago and formerly, one-fifth of the respondents graduated 11–15 years ago (22 percent), and one-fifth, 6–10 years ago (20 percent). The smallest share of respondents (13 percent) graduated not more than 5 years ago. Almost a quarter (23 percent) of respondents had 5–10 years special teacher's seniority; 16 percent of respondents had seniority of 26–30 years, 16 per percent of 11–15 years; 10 percent of respondents – 31 and more years.

Research Results

Assessment of importance of professional competencies. Special teachers evaluated the importance of specific knowledge, abilities and skills, which are necessary for their daily professional work. They also self-evaluated levels of their own professionalism in this area.

The research data illustrates how special teachers have mastered the most important professional knowledge, abilities and skills. The research data is expressed in means of the answers (see Table 1).

Table 1. Self-Assessed Importance of Special Teacher Competencies

Special teacher professional competencies	Importance of competencies		Self-assessment of competencies	
	Mean	St. Dev.	Mean	St. Dev.
The ability to choose subject teaching methods and tasks, considering the level of the children special educational needs.	4,89	0,35	4,51	0,61
To identify children's developmental and special educational needs.	4,87	0,37	4,34	0,69
To develop an individual curriculum.	4,86	0,40	4,43	0,73
To perform psycho-pedagogical assessment of the child's development.	4,84	0,37	4,17	0,91

Special teacher professional competencies	Importance of competencies		Self-assessment of competencies	
	Mean	St. Dev.	Mean	St. Dev.
To provide individual special educational support in the classroom, considering the child's possibilities and needs.	4,84	0,39	4,34	0,69
To modify the curriculum according to the child's educational needs.	4,82	0,54	4,43	0,82
Knowledge in disabilities, disorders and learning difficulties.	4,81	0,46	4,24	0,69
Knowledge of psycho-pedagogical assessment principles and criteria.	4,78	0,44	4,06	0,93
The ability to support the teacher to choose individual teaching methods and tasks.	4,77	0,42	4,29	0,79
To identify levels of special educational needs of children.	4,77	0,55	4,27	0,80
To help the teacher to understand children's possibilities.	4,76	0,45	4,36	0,73
To prepare individual curricula for the development of cognitive abilities.	4,75	0,56	4,29	0,83
To support the teacher in developing a modified or individual curriculum.	4,73	0,47	4,34	0,69
To be aware of innovative education, legal regulations of inclusive and special education.	4,64	0,48	3,98	0,88
To analyse and critically assess processes and trends of Lithuanian and European education systems, and changes in special education.	4,30	0,83	3,70	0,95

Source: own research.

The research data showed that all listed professional competencies were very important for the participants (special teachers). However, professional abilities that are relatively most important and relevant for the majority of special teachers are (the mean of answers from 4.86 to 4.89) are: 1) *to identify children's developmental and special educational needs;* 2) *to choose teaching methods and tasks, considering the level of children SEN*; 3) *to prepare individual educational programmes.*

The majority of special teachers confirmed that their abilities as mentioned above are *good* and *very good*: self-assessment means are from 4.43 (*to prepare the individual curriculum*) to 4.51 (*to choose teaching methods, tasks, considering the level of the pupil's special educational needs*).

Assessment of social and personal competencies necessary for the special teacher. A number of studies that examined special teachers' readiness to work in an

inclusive school emphasised the importance of both professional competencies and general and transferable competencies. "Social competence is linked to personal and social well-being ... The core skills of this competence include the ability to communicate constructively in different environments, to show tolerance, express and understand different viewpoints,... should value diversity and respect others, and be prepared both to overcome prejudices and to compromise" (Council, EU, 2006).

Thus, general competencies (communication and interaction, collaboration, leadership) and inclusive education attitudes, values and beliefs are an integral part of the special teachers' professional competencies (Council for Exceptional Children, 2015).

In order to assess the importance of general (social and personal) competencies in the special teacher's daily work, respondents were asked to note their importance in the given list of competencies and to self-assess their possessed social and personal competencies. Research data (means of answers) are illustrated in Table 2.

Table 2. Special Teacher's Social and Personal Competencies

Special teacher social and personal competencies	**Importance of competencies**		**Self-assessment of competencies**	
	Mean	**St. Dev.**	**Mean**	**St. Dev.**
To constructively interact and collaborate with pupils, their parents, teachers and educational support professionals.	4,84	0,36	4,32	0,80
To communicate with children or adults with special (educational) needs.	4,83	0,37	4,50	0,61
To provide support to colleagues addressing pupils' interaction problems and conflicts, to increase the efficiency of communication in order to improve the microclimate in the classroom.	4,69	0,48	4,12	0,70
To cooperate with the institutions providing support to the child and family.	4,69	0,46	4,19	0,69
Intention of continuous learning, openness to change.	4,65	0,64	4,32	0,76
Respect and tolerance for diversity and individual differences: social, cultural, religious, ethnic.	4,60	0,65	4,36	0,85
To share with inspiring practices, inter-institutional events and projects, advise colleagues on value matters of inclusive education.	4,58	0,57	3,94	0,83
To reflectively self-assess knowledge and abilities of professional activities, and professional development prospects.	4,49	0,65	4,09	0,74
To assume a leadership role, demonstrate innovation, and encourage colleagues to share ideas and inspiring practices, and motivate team members.	4,33	0,69	3,61	0,96

Special teacher social and personal competencies	Importance of competencies		Self-assessment of competencies	
	Mean	St. Dev.	Mean	St. Dev.
To communicate in the national and foreign languages, disseminate and interpret professional activity ideas and facts.	4,26	0,81	3,64	1,01

Source: own research.

'Special educators are expected to be skilful in collaborative relationships, perhaps even being the initiators or maintainers, conducting and communicating complex assessments, designing and implementing individualised programmes, and managing or coordinating other professionals such as para-educators' (Dingle et al., 2004, p. 46).

In the opinion of the majority of respondents, very important special teacher social abilities are:

1) *Constructive interaction and collaboration with pupils, their parents, teachers, education support staff* (M = 4.84);
2) *Communication with persons with special educational needs* (M = 4.83);
3) *Provision of support to colleagues solving pupils' interaction problems and conflicts, improving the microclimate in the classroom, and collaboration with institutions providing support to a child and a family* (M = 4.69).

The survey data showed that special teachers who work in inclusive school need to demonstrate the abilities as follow: an *intention of continuous learning, and openness to change* (M = 4.65); inclusive education values (*respect and tolerance for individual differences – social, cultural, religious, ethnic*, M = 4.6); share with inspiring practices; share values of inclusive education; provide *advice to colleagues on value matters of inclusive education* (M = 4.58). The ability *to communicate with persons with special educational needs* was appreciated as best (as very good) (M = 4.5) acquired. The majority of respondents self-assessed the interaction and collaboration competencies as *good*: *to constructively interact and collaborate with pupils, their parents, teachers and education support professionals* (M = 4.32); *to collaborate with institutions providing support to the child and family* (M = 4.19); *to provide support to colleagues solving childrens' interaction problems and conflicts in order to improve the microclimate in the classroom* (M = 4.12).

Although respondents acknowledged that the leadership competency was important for special teachers, the self-assessment of the competencies namely of this area was the weakest: for example, the abilities *to assume the leadership role, demonstrate innovation, encourage colleagues to share ideas and good professional practice, motivate team members* were valued only as average (M = 3.61).

Special teachers who took part in the research were given an open-ended question about what they felt personally was the most relevant competency development need. The open-ended question was answered by 86 respondents. The content analysis of the comments to the open-ended question resulted in categories of statements reflecting the needs of developing social, personal and specific professional competencies. The data of the content analysis of answers is presented in Tables 3–5.

According to the research data, the majority of special teachers found it relevant to improve their own social competencies: *collaboration and interaction; communication; sharing experiences* (see Table 3).

Table 3. The Needs of Improving Social Competencies

Subcategory	Examples of statements	No. of statement
Collaboration and interaction	*... improvement of collaboration skills // Special teacher must constantly improve while interacting and collaborating,...//... interaction and collaboration among teachers and special teachers of your city and other cities. // Collaboration with parents, teachers, professionals, ...*	24
Communication	*To communicate with children and adults with SEN ... // It is important to communicate with people with SEN // It is very difficult to communicate with persons who have special needs and persons taking care of them ...*	7
Sharing experiences	*To organise dissemination of good practice. // ... to share with good practices... // to pay more attention to dissemination of good practices. // ... to share with experiences.*	8

Source: own research.

According to Dingle et al. (2004), the implementation of collaborative and consultative relationships by co-planning and co-teaching, establishing and adhering to meetings, developing IEPs (insert full words for iep here) and sharing expertise was identified as essential for special teachers.

Although the respondents acknowledged that the collaboration competency is one of the most important, however, this ability was identified as one to be improved. Quite a large share of respondents stated that it was relevant for them to improve their abilities *of leadership; approaches of continuous learning, openness to change; value of inclusive education and reflectivity* (see Table 4).

Table 4. Needs of Improving Personal Abilities

Subcategory	Examples of statements	No. of statement
Leadership	*To assume a leadership role... to encourage colleagues to share ideas and good professional practices, motivate team members. //...it is relevant for me to encourage colleagues' sharing ideas and good practices, and motivate team members. // The ability to enter into activities that promote continuous improvement, search and have followers. ...*	6

Subcategory	Examples of statements	No. of statement
Approaches of continuous learning, openness to changes	*... to demonstrate innovation, ... // ... to gain knowledge for the sake of a happier SEN pupil who is not afraid to make mistakes, wants to dare and just wants to be himself/herself. // ... to continuously learn, attending various courses // ... continuous improvement ... // ... continuous learning and improvement. // Constantly learn about novelties ... // ... awareness and knowledge of novelties. // Understanding of permanent novelties, their application.*	15
Values of inclusive education	*... Respect and tolerance, openness to change, knowledge. // ... Respect and tolerance for others, empathy, continuous improvement. // ... Theoretical knowledge of the inclusive school. //...issues of understanding and development of inclusion.*	4
Reflectivity abilities	*I am going to defend a qualification category; therefore, I find it very important to self-evaluate my professional knowledge and abilities, professional development prospects.*	1

Source: own research.

The most relevant needs of improving professional competencies of respondents (special teachers) are: *psycho-pedagogical assessment; knowledge of psychology; individualisation of education; teachers' and parents' counselling, assistance to the teacher* (see Table 5).

Table 5. The Needs of Improving Special Educator's Specific Competencie

Subcategory	Examples of statements	No. of statement
Psycho-pedagogical assessment	*Psycho-pedagogical child assessment // Special teacher should be able to perform psycho-pedagogical child assessment, identify levels of special educational needs... // To be able to identify pupils' SEN.*	4
Needs of knowledge of psychology	*... To gain more knowledge for solving children's conflicts.// Slightly lack psychological knowledge. //... to understand the pupil's age groups ...// To gain knowledge how to work with gifted children.*	4
Individualisation of education	*To take into account children's possibilities and provide him / her with special educational support //... to be able to help them individually ... // to organise children's activities according to their interests and needs ... to apply various teaching methods ... /... to consider children's possibilities while individualising tasks and their quantity.*	10

Subcategory	Examples of statements	No. of statement
Teachers' and parents' counselling, support to the teacher	*To deepen colleagues' counselling knowledge // Support to subject teachers preparing individual curricula for pupils. // ...Educative support provided to school community // Family counselling ...*	10

Source: own research.

Part of the respondents stated that they found it important to continuously improve their competencies: *Improvement of all competencies is very important. // It is very important to constantly deepen my knowledge of different competencies* (...). *On one hand, the very child's education is very important and the biggest focus on pupils but it is a short-sighted approach. Only when I participate, interact, collaborate with colleagues, in the seminars, celebrations I feel that I am improving, I have a positive disposition, and my horizon is expanding.*

A factor analysis showed the most important components of the special teachers' competencies and respondents' most strongly possessed competencies (see Table 6).

Table 6. The Most Important Components of the Special Teacher's Professional Competencies and their Self-Assessments

Importance of professional competencies KMO = 0,738; *df* = 105; p = 0,000; α = 0,824	**L**	**Self-assessment of professional competencies KMO = 0,899; *df* = 105; p = 0,000; α = 0,944**	**L**
Special educational support to the pupil and support to the teacher (32.2%)		***Support to the teacher and special educational support to the child*** (57.5%)	
To prepare individual curricula for training / strengthening of cognitive abilities. Develop a training plan for individual cognitive abilities.	0,867	*To help the teacher to understand the child's possibilities.*	0,954
To prepare an individual education programme.	0,820	*To provide individual special educational support in the classroom, considering children's possibilities and needs.*	0,949
To modify the content of the curriculum.	0,817	*To help the teacher to choose individual subject teaching methods and tasks appropriate for the child.*	0,893
To support the teacher in developing a modified or an individual curriculum according to the child's possibilities and needs.	0,756	*To choose subject teaching methods, tasks, considering the level of children's special educational needs.*	0,797

Importance of professional competencies **KMO = 0,738; *df* = 105;** **p = 0,000; α = 0,824**	**L**	**Self-assessment of professional competencies** **KMO = 0,899; *df* = 105;** **p = 0,000; α = 0,944**	**L**
To help the teacher to choose individual subject teaching methods and tasks that are appropriate to the child.	0,748	*To provide support to the teacher in developing a modified or an individual curriculum according to the child's possibilities and needs.*	0,792
To help the teacher to be aware of the child's possibilities.	0,602	*To prepare an individual education plan / programme.*	0,704
		To identify children's developmental and special educational needs.	0,658
		To modify an educational curriculum.	0,584
		To develop an individual curricula for training of cognitive abilities.	0,567
		To perform a psycho-pedagogical assessment of a child.	0,548
		To identify the level of special educational needs of a child	0,542
Basics of special pedagogical knowledge and practical abilities (11.4%)		***Basics of special pedagogical knowledge*** (8.2%)	
To perform psycho-pedagogical assessment of a child.	0,755	*To analyse and critically evaluate processes and trends of Lithuanian and European education systems and changes in the field of special education.*	0,914
Have knowledge in psycho-pedagogical assessment principles and criteria.	0,737	*To be aware of educational innovations and new legal regulations of inclusive and special education.*	0,759
To identify levels of special educational needs.	0,673	*Have knowledge in psycho-pedagogical assessment principles and criteria.*	0,742
Have knowledge of disabilities, disorders and learning difficulties.	0,526	*Have knowledge of disabilities, disorders and learning difficulties.*	0,623

Source: own research.

The research has revealed the most important components of special teacher professional competencies as follows: 1) *special educational support to a child and a teacher*, 2) *special pedagogical knowledge and practical abilities*.

In other words, the professional knowledge and abilities include as follows: knowledge in psycho-pedagogical assessment principles and criteria and its application while performing a psycho-pedagogical assessment of a child, and identifying a level of special educational needs of a child, as well as knowledge of disabilities, disorders and learning difficulties. The aforementioned components are the latent factors that help special teachers to professionally perform their core functions, e.g., to prepare individual plans for strengthening the cognitive abilities of a child; to modify / develop an individual education programme; to provide special educational support to a child; to meet his / her special educational needs, and support the teacher to teach children.

The data on the most important components of special teachers general competencies, and the areas of the strongest general competencies according to the respondents' self-assessment can be seen in Table 7.

Table 7. The Most Important Components of Special Teacher General Competencies and their Self-Assessments

Importance of social and personal competencies KMO = 0,854; *df* = 45; p = 0,000; α = 0,903	**L**	**Self-assessment of social and personal competencies KMO = 0,859; *df* = 45; p = 0,000; α = 0,899**	**L**
Interaction, collaboration, leadership abilities (54.7%)		***Value of inclusive education and lifelong learning*** (53.7%)	
To organise the dissemination of good pedagogical practice, inter-institutional events and projects, to counsel colleagues on value matters of inclusive education.	0,905	*To demonstrate respect and tolerance to individual differences: social, cultural, religious, and ethnic.*	0,904
To communicate in the national and foreign languages, disseminate or interpret ideas, and facts of professional activities.	0,888	*Have positive attitudes towards continuous learning, openness to change.*	0,849
To be able to self-reflect on own professional activity, knowledge and skills, and plan own professional development.	0,798	*To be able to communicate with children or adults with special / educational needs.*	0,745
To assume a leadership role, demonstrate innovation, encourage colleagues to share ideas and good pedagogical practice, and motivate team members.	0,756	*To be able to self-reflect on own professional activity, knowledge and skills, and plan own professional development.*	0,692
To demonstrate respect and tolerance for individual differences: social, cultural, religious, and ethnic.	0,630	*To be able to collaborate with institutions providing support to a child and a family.*	0,661

Importance of social and personal competencies KMO = 0,854; *df* = 45; p = 0,000; α = 0,903	**L**	**Self-assessment of social and personal competencies KMO = 0,859; *df* = 45; p = 0,000; α = 0,899**	**L**
To cooperate with institutions providing support to a child and a family.	0,513		
Constructive communication, collegiality and support abilities (9.6%)		***Abilities of leadership, dissemination of professional experience and linguistic communication*** (11.1%)	
To be able to communicate with children or adults with special / educational needs	0,852	*To assume a leadership role, demonstrate innovation, encourage colleagues to share ideas and good pedagogical practice, and motivate team members.*	-0,959
To constructively interact and collaborate with participants of education (pupils, their parents, teachers, and education support staff).	0,576	*To organise the dissemination of good pedagogical practices, inter-institutional events and projects, to counsel colleagues on value matters of inclusive education.*	-0,791
Have positive attitudes towards continuous learning, openness to change.	0,547	*To communicate in the national and foreign languages, disseminate or interpret ideas, facts of professional activities.*	-0,768
To provide support to colleagues solving children's interactive problems and conflicts, to improve the efficiency of communication in order to improve the microclimate in the classroom.	0,516		

Source: own research.

The factor analysis showed that the main strength of the special teachers who took part in the research is *positive attitudes towards continuous learning, and openness to change*.

However, according to the self-assessment results, the negative weight values of the component *Abilities of leadership, dissemination of professional experience and linguistic communication* (*leadership, dissemination of professional experience and linguistic communication abilities*), indicate that variables of this component negatively relate to the factor. Based on the data of the other measurements (see Tables 2–4), perhaps it can be stated that *leadership, professional experience dissemination and linguistic communication abilities* are less developed in comparison with other core competencies.

This research data can be interpreted as that in many schools the culture of collaboration is still insufficiently developed. The other researchers support our findings,

as "...the ability to collaborate with parents and colleagues is a requisite skill for the teaching workforce" (Darling-Hammond, 1997, qtd. in Fisher et al., 2003, p. 45). In the opinion of Fisher et al. (2003, p. 45), inclusive education "requires changes in skills, knowledge, and dispositions of all teachers".

Conclusions

1. The research showed that the main components of the special teachers professional competence included special pedagogical knowledge and an ability to apply them whilst providing special educational support to a child and a teacher. Special teachers indicated that, according to their own pedagogical experiences, the identification of children's developmental and special educational needs, choice of teaching methods and strategies, and the development of an individual education programme are amongst the most important professional competencies. Special teachers self-assessed the above abilities as good enough. However, they acknowledged that it is relevant to keep improving the abilities of psycho-pedagogical assessment, individualisation of education, teachers and parents counselling and providing support to the teacher.
2. General competencies such as interaction, collaboration, leadership and communication and inclusive education values and beliefs are an integral part of the special teachers professional competencies. The most important components of social competencies are the ability of interaction, collaboration, leadership and constructive communication, collegiality and support. Research showed, that the respondents assessed their own ability to communicate with persons who have special educational needs as well as their competencies of interaction and collaboration with children, their parents, teachers and support staff, and institutions providing support to the child and the family, as best developed. Although, the respondents acknowledged the importance of leadership competencies, they evaluated their own competencies of this area as the weakest ones. Acknowledging the competence of collaboration as one of the most important, research participants emphasised the need to improve their own competencies of collaboration and leadership.
3. The research demonstrated that special teachers self-assessed their specific professional competencies and the majority of general social and personal competencies as good enough. The strength of special teachers who took part in the research is knowledge of special education and the ability to provide support to the teacher and children, and to follow values of inclusive education and lifelong learning. Special teachers assessed their own competencies of leadership, professional experience dissemination and linguistic communication abilities poorly.
4. The research showed that for special teachers who work in inclusive schools, the professional development and continuous learning is of most importance. Special teachers should demonstrate openness to changes and innovations, be able to share their professional experiences, and should explicitly demonstrate the value of inclusive education. Therefore, critical thinking and reflectivity, understanding

of one's own possessed competencies and needs for improvement, and continuous learning are particularly important. It is obvious that there should be much more emphasis on development and improvement of special teachers collaboration and leadership abilities. The research data are valuable for developers and implementers of study programmes and in-service training programmes of special teachers.

References

Barrett, D., Green, K. (2009). Pedagogical content knowledge as a foundation for an interdisciplinary graduate program. *Science Educator,* 18(1), 17–28.

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education,* 49 (3), 311–331.

Council, EU. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30(12), 2006.

Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards.* Arlington, VA: CEC.

Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C.C. & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35–50.

Fisher, D., Frey, N., Thousand, J. (2003). What do Special Educators Need to Know and be Prepared to Do for Inclusive Scholling to Work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42–50.

Florian, L. & Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594–601.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In Acedo C. (ed.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39 (3), September 2009.

Quigney, T.A. (2009). The status of special education teachers at the secondary level: effects of the "highly qualified teacher" standard. *American Secondary Education*, 37(2), 49–61.

Irena Kaffemaniene

PhD, Associate Professor
Siauliai University
P. Višinskio str., 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
e-mail: irena.kaffemaniene@gmail.com

Stefanija Alisauskiene

PhD, Associate Professor
Siauliai University
P. Višinskio str., 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
E-mail: s.alisauskiene@cr.su.lt

Wydarzenia naukowe

Scientific event

DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX **nadesłany:** 02.11.2017 r. – **przyjęty:** 04.11.2017 r.

JUSTYNA PILARSKA | Uniwersytet Wrocławski, Polska

Sprawozdanie z XI Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Bezpieczeństwo kulturowe w (nie)zmiennej codzienności

Report from the 11 International Scientific Conference: Cultural security in the (un)changing every-day reality

W dniach 26–27 października 2017 roku we Wrocławiu, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, odbyła się XI Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Bezpieczeństwo kulturowe w (nie)zmiennej codzienności.* To naukowe wydarzenie zostało zorganizowane przez Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym, pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Komitet Naukowy konferencji, któremu przewodniczyła dr hab. prof. UWr Alicja Szerląg, tworzyli m.in. prof. dr Klara Skubic Ermenc (Słowenia), prof. dr Suzana Miovska-Spaseva (Macedonia), prof. dr Vilija Grincevičienė (Litwa), prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Polska), dr hab. prof. UwB Mirosław Sobecki (Polska), prof. Christoph Wulf (Niemcy), prof. dr hab. Marian Golka (Polska), dr hab. prof. UJ Leszek Korporowicz (Polska), prof. Hans Jørgen Wallin Weihe (Norwegia), czy prof. dr Adnan Tufekčić (Bośnia i Herzegowina).

Celem konferencji był interdyscyplinarny wgląd w przesłanki poczucia bezpieczeństwa kulturowego lokowanego w (nie)zmiennej codzienności, w której ma miejsce manifestowanie kultur. Osią zainteresowań poznawczych była również asymetryczność przepływu wartości kultury, oddziałująca w konsekwencji na kulturowe bezpieczeństwo. Intencją organizatorów tego naukowego spotkania było ukazanie dynamiki przynależności kulturowej (pielęgnowania kultur lokalnych poprzez ochronę tożsamości kulturowej) i konstruowania wspólnej (tudzież nowej) kultury w kontekście (nie)porozumienia z Innymi, z określonymi tego politycznymi i społecznymi reperkusjami. Poddanie naukowej analizie wskazanych powyżej zagadnień posłużyło nie tylko interdyscyplinarnemu oglądowi bezpieczeństwa kulturowego sensu stricto, ale



Zdjęcie 1. Plakat promujący konferencję (*fot. K. Gandecka*)

umożliwiło też zdefiniowanie szans na jego zaistnienie w sytuacji uobecniania się i doświadczania różnic kulturowych w wielonarodowych społeczeństwach. Tenże ogląd jest, z kolei, szczególnie ważny dla edukacji, która uczestniczy w procesie budowania stabilnych, osadzonych na kulturowym fundamencie, tożsamości młodego pokolenia.

W konsekwencji, prowadzone w toku konferencji dyskusje zaangażowały empirycznie oraz teoretycznie zainteresowanych tematem naukowców z wielu dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych, m. in. ekspertów edukacji międzykulturowej, pedagogiki społecznej, stosunków międzynarodowych, pedagogiki kultury, socjologii edukacji, metodologii badań społecznych, politologii, studiów europejskich, prawa, itd. Inauguracji obrad dokonali Prodziekan ds. studenckich i relacji z otoczeniem Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych, prof. Witold Jakubowski, oraz w imieniu władz Uniwersytetu Wrocławskiego, Prorektor ds. studenckich prof. Rafał Wojeciechowski, Konferencja zgromadziła 308 osób, w tym 18 referentów z Polski, 10 zza granicy, 278 uczestników biernych, oraz członków Komitetu Organizacyjnego i zespołu tłumaczenia symultanicznego. Oprócz referentów w konferencji wzięło udział 278 słuchaczy – pracowników Instytutu Pedagogiki, studentów pedagogiki, a także studentów zagranicznych przebywających na Uniwersytecie Wrocławskim w ramach wymiany Erasmus+.

Problematyka konferencyjna zaprezentowana została w sesji plenarnej podzielonej na dwie części, oraz w trzech sekcjach tematycznych.

W ramach sesji plenarnej wskazano na wielowątkowość zagadnienia bezpieczeństwa kulturowego, z uwzględnieniem kwestii tożsamości, kultury codzienności, ochrony prawnej, czy antropologii codzienności. Podkreślono, iż współczesna otwartość na zmiany tożsamości staje się często powodem niepokojów społecznych i może zagrażać

bezpieczeństwu kulturowemu, ukazując zarazem jak homogenizacja kultury, wynikająca m.in. z nasilenia procesu migracji ludności, wzmaga rewitalizację procesów identyfikacji z grupą, społeczeństwem czy narodem. Rewitalizacja ta dokonuje się między innymi za pomocą praktyk rytuałów, które owo bezpieczeństwo kulturowe mają gwarantować. Paradoksalnie może bowiem zachodzić swoista konfuzja, generująca brak poczucia bezpieczeństwa i problemy tożsamościowe w odniesieniu do identyfikacji tego, co lokalne, europejskie, globalne czy światowe. Jak zauważono, istotnym czynnikiem dynamizującym poczucie kulturowego bezpieczeństwa jest również globalizacja, która zaznacza swój trwały ślad w rytuałach codzienności. Zaakcentowano również tezę, iż antropologia codzienności także może stanowić źródło bezpieczeństwa kulturowego w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym Ponadto, w dobie nasilonej imigracji konstruktywna i skuteczna współpraca na gruncie kulturowym nie tylko o zasięgu lokalnym, ale i globalnym wydaje się niezbędna w świetle ochrony praw dziecka, a więc grupy wiekowej szczególnie podatnej i wrażliwej na polityczne zawirowania współczesnego świata.

Podjęta w ramach obrad plenarnych pozostała część debaty wyeksponowała wymiary społeczno-edukacyjne, a także mechanizmy administracyjne i prawne związane z codziennie doświadczaną różnicą kulturową. Wskazano na domeny systemowe,



Zdjęcie 2. Uczestnicy XI Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt.: *Bezpieczeństwo kulturowe w (nie)zmiennej codzienności,* Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 26.10.2017 r. (*fot. A. Dragon*)

społeczno-polityczne, oraz edukacyjne, które dynamicznie warunkując poziom bezpieczeństwa kulturowego mogą stać się przestrzenią edukacji międzykulturowej.

Z kolei obrady i dyskusja w sekcjach tematycznych ogniskowały się wokół różnych obliczy bezpieczeństwa kulturowego, z uwzględnieniem procesu konceptualizacji tożsamości, oraz wielokulturowej przestrzeni codzienności. W trakcie obrad w sekcji I zaprezentowane przez prelegentów zagadnienia dotyczyły bezpieczeństwa kulturowego w procesie konceptualizacji tożsamości w wielodyskursywnych odczytaniach. Przedstawiono m.in. tezę, iż bezpieczeństwo kulturowe może stać się podstawą budowania tożsamości reprezentantów mniejszości narodowej na pograniczach kultur. W sekcji II przedmiotem debaty było bezpieczeństwo kulturowe w kulturowo zróżnicowanej przestrzeni codzienności, gdzie osią refleksji były jej antropologiczne konotacje, podczas gdy debata naukowa w sekcji III w swej istocie dotyczyła zróżnicowanych wymiarów bezpieczeństwa kulturowego w jego edukacyjnych, medialnych, artystycznych, a także transgranicznych oraz prawno-legislacyjnych uwarunkowaniach.

Konferencja pozwoliła na dokonanie oglądu kierunków badań dotyczących zróżnicowania kulturowego, związanego z antropologią i epistemologią codzienności w polskich oraz zagranicznych ośrodkach akademickich. W zakresie określenia szans na zaistnienie bezpieczeństwa kulturowego w sytuacji uobecniania się różnic kulturowych (etnicznych, narodowych czy wyznaniowych) rekapitulując należy podkreślić istotną rolę ochrony odrębności kulturowej mniejszości narodowych, etnicznych i wyznaniowych, przy jednoczesnym otwieraniu się w codziennych praktykach społeczno-kulturowych na odmienność przy pomocy rytuałów kulturowych oraz dialogu. Mająca miejsce w trakcie konferencji debata naukowa sprzyjała interdyscyplinarnemu namysłowi nad problemami wynikającymi z bezpieczeństwa kulturowego, uobecniającego się w dynamicznej codzienności, warunkowanej złożonymi czynnikami natury (geo)politycznej, społecznej, edukacyjnej, w ich lokalnych jak i globalnych wymiarach. Dyskusje nad zróżnicowanymi wymiarami bezpieczeństwa kulturowego ukazały ich silne związki z bieżącymi wydarzeniami z (europejskiego) życia politycznego, społecznego, ale również gospodarczego, w konsekwencji wpływając na kształt polityki edukacyjnej, oświatowej, socjalnej, migracyjnej itp. Ugruntowało to w refleksji naukowej wieloaspektowość bezpieczeństwa zaznaczającego się na (wielo)kulturowym polu.

Justyna Pilarska

doktor, adiunkt, nauki społeczne
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ul. J.W. Dawida 1, 50–527 Wrocław
e-mail: justyna.pilarska@uwr.edu.pl

Indeks cytowań[1]

Citation index[2]

A
Abdullah, M.S.
Abou Saleh, Zijad
Acedo, Clementina
Adamczuk, Magdalena
Adamski, Franciszek
Agamben, Giorgio
Ainscow, Mel
Alba, Richard
Alisauskas, Algirdas
Ališauskienė, Stefanija
Allred, Keith G.
Appadurai, Arjun

B
Badiou, Alain
Balzacq, Thierry
Barbour, Rosaline
Barkauskaitė, Marijona
Barker, Chris
Barrett, Diane
Bartmiński, Jerzy
Bauman, Zygmunt
Beck, Ulrich
Becker, Gary S.
Benhabib, Seyla
Benjamin, Walter
Bennett, Milton
Berman, Steve
Bhabha, Homi K.
Bieńko, Mariola
Bitinas, Bronislovo
Blau, Peter Michael
Błuszkowski, Jan
Boćwińska-Kiluk, Beata
Bogardus, Emory
Bogucki, Olgierd
Bora, Tanıl
Bortnowska, Hanna
Boski, Paweł
Braun-Gałkowska, Maria
Brozi, Krzysztof Jarosław
Brückner, Aleksander
Brzozowska, Anita
Buamnan, Zygmunt
Bubnys, Remigijus
Burszta, Wojciech Józef
Buruma, Ian
Buzan, Barry

C
Caena, Francesca

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.

Cappai, Gabriele
Cardini, Franco
Castells, Manuell
Castles, Stephen
Cebula, Krzysztof
Cibulskas, Gintautas
Clarke, David
Clifford, James
Cohen, Hermann
Coleman, Peter T.
Connor, Phillip
Craver, Samuel M.
Critchley, Simon
Cytowska, Beata
Czepita, Stanisław

D

Dakowicz, Andrzej
Daniute, Simona
Darling-Hammond, Linda
Davis, Kingsley
Dawe, Susan
Dąbrowska, Zofia
de Barbaro, Bogdan
de Freytas-Tamura, Kimiko
Deutsch, Morton
DeWilde, Jaap
Diaz-Szmidt, Renata
Dingle, Mary
Dolińska, Xymena
Doliński, Dariusz
Dragon, Agnieszka
Drożdżowicz, Lucyna
Drucker, Peter F.
Dulczewski, Zygmunt
Dziubacka, Krystyna

E

El Feki, Shereen
Eller, Jack David
Eriksen, Thomas
Etheridge, Lloyd
Evans, Karen
Evans, Peter

F

Faist, Thomas
Fallaci, Oriana
Falvey, Mary A.
Fałkowski, Mateusz
Ferguson, Dianne
Fijałkowski, Łukasz
Fine, Gary Alan
Fisher, Roger
Fisher, Douglas
Florian, Lani
Frey, Nancy

G

Galkiene, Alvyra
Galor, Zbigniew
Gedvilienė, Genutė
Geležinienė, Renata
Geller, Pamela
Genova, Angela
Gentile, Emilio
Gerulaitis, Darius
Giddens, Anthony
Givner, Christine C.
Głowacka-Grajper, Małgorzata
Gmurzyńska, Ewa
Golka, Marian
Gopal, Jaya
Gordon, Peter Eli
Goryńska–Bittner, Barbara
Goźliński, Paweł
Greeley, Andrew
Green, Kris
Griffin, Colin
Grodź, Stanisław
Gryżenia, Kazimierz
Grzybowski, Przemysław Paweł
Grzymała-Moszczyńska, Joanna
Günsoy, Funda
Gurr, Ted Robert
Guź, Jerzy

H

Haager, Diane
Hackett, Conrad
Haddon, Alfred Cort
Halfmann, Jost
Hall, Edward Thitchell
Hałas, Elżbieta
Hannerz, Ulf
Harff, Barbara
Harsh, Suri
Heath, Anthony

Hiller, Herbert L.
Hirsi, Ali
Hodkinson, Phil
Hoevels, Fritz Erik
Hoffman, Stanley
Hofstede, Geert
Hofstede, Gert Jan
Höjer, Henrik
Holfmann, Jost
Holford, John
Hulla, P.
Huntington, Samuel Phillips
Huxley, Julian
Huysmans, Jef

J
Jafar, Jafari
Jarosz, Maria
Jarvis, Peter
Jeziński, Marek
Jędrzejczyk-Kuliniak, Katarzyna
Jovaiša, Leonas
Juang, Linda
Jurasaite-Harbison, Elena

K
Kaczmarek, Mirosława
Kaffemanienė, Irena
Kairiene, Daiva
Kalmijn, Matthijs
Kamińska, Kamila
Karpowicz, Ignacy
Karyotis, Georgios
Katiliūtė, Eglė
Kaušylienė, Angelė
Keefe, Elizabeth B.
Keung Ho, Man
Khoury, Adel Theodor
Kielan-Glińska, Ilona
Kiereś, Barbara
Kimmel, Paul R.
Klocker, Michael
Koch, Jerzy
Kohlberg, Lawrence
Kolarskiej-Bobińskiej, Lena
Kolb, David A.
Kołodziejczyk, Dorota
Komorowska, Kinga A.
Konarzewska, Anna
Konecki, Krzysztof
Konieczna-Sałamatin, Joanna
Kotarbiński, Tadeusz
Kozielecki, Józef
Kozleski, Elizabeth
Krall, Hanna
Kraszewski, Piotr
Krause, Amadeusz
Krycki, Mateusz
Kubiak, Hieronim
Kuźniar, Roman
Kvedaraitė, Nida
Kwak, Anna

L
Lash, Scott
Laužackas, Rimantas
LaVopa, Anthiny J.
Leliūgienė, Irena
Lendzion, Joanna
Lenkauskaitė, Jurgita
Léonard, Sarah
Lepaitė, Daiva
Lesińska, Magdalena
Lievens, John
Linkaitytė, Giedra Marija
Lipschutz, Ronnie D.
Locke, John
Logan, Carol
Lukošūnienė, Vilija
Lukšytė, Dangira

M
Machnikowski, Ryszard M.
Madajczyk, Piotr
Maffesoli, Michel
Maggie, Ibrahim
Mansoor, Ali
Marczewska-Rytko, Maria
Marié, M.
Markowska, Danuta
Matsumoto, David
McCannell, Dean
Meliene, Rita
Melosik, Zbyszko
Merton, Robert K.
Mets, Tõnis
Mielczarek, Adam
Miller, Mark J.

Miltenienė, Lina
Minkow, Michael
Misiejuk, Dorota
Modood, Tariq
Moore, Veronica
Morek, Rafał
Morgan, Michael L.
Moroska-Bonkiewicz, Aleksandra
Mouffe, Chantal
Mursteina, Bernard I.
Muttrak, Raya
Muszyńska, Jolanta

N
Nee, Victor
Negri, Antonio
Neifachas, Sergejus
Niedomysl, Thomas
Nikitorowicz, Jerzy
Norwid, Cyprian Kamil
Nowak, Władysław
Nowicka, Ewa
Nowicka, Julian

O
Ojakangas, Mika
Okólski, Marek
Olszewski, Edward
Olubiński, Andrzej
Osth, John
Ostrowski, Piotr
Oyster, Carol K.
Ozmon, Howard A.

P
Paleczny, Tadeusz
Parzymies, Anna
Patton, Bruce
Pawlik, Jacka Jana
Peach, Ceri
Petrulytė, Ala
Pędziwiatr, Konrad
Pilarska, Justyna
Plopa, Mieczysław
Pocevičienė, Rasa
Polakowska-Kujawa, Jolanta
Popławski, Tadeusz
Potyrała, Anna
Przecławski, Krzysztof

Q
Quigney, Theresa A.
Quillin, Bryce
Quinn, Robert J.

R
Rabinbach, Anson
Ratajczak, Magdalena
Ray, Elsa
Robert, Ted
Rogińska, Maria
Rorty, Richard
Rouse, Martyn
Ruthven, Malise
Ruzicka, Jan
Rydgern, Jens

S
Sabaliauskienė, Regina
Sachs, Jeffrey
Said, Edward William
Sakowicz, Eugeniusz
Sakson, Andrzej
Šapelytė, Odeta
Sapir, Edward
Sasnal, Patrycja
Saulėnienė, Sigita
Savolainen, Hannu
Schaff, Adam
Schmitt, Carl
Schreuer, Milan
Schütz, Alfred
Scruton, Roger
Selfridge, Richard J.
Serwański, Jacek
Sikorska, Małgorzata
Simkiene, Gintaré
Simmel, Georg
Simonaitienė, Berita
Sitek, Wojciech
Skarżyńska, Krystyna
Skórzyński, Zygmunt
Skowron-Nalborczyk, Agata
Skrzypczak, Katarzyna
Slany, Krystyna
Smilgienė, Jurgita
Smith, Steven B.
Smith, Anne
Sobecki, Mirosław

Sokolik, Stanley L.
Spivak, Gayatri Chakravorty
Stainville, Raphaël
Standing, Guy
Stasiuk, Andrzej
Stasiūnaitienė, Eglė
Stawiński, Piotr
Stewart, John
Stępień, Jerzy
Stępień, Mateusz
Strauss, Leo
Strzeszewski, Michał
Sturis, Dionisios
Szacki, Jerzy
Szczepański, Jan
Szerląg, Alicja
Szkudlarek, Tomasz
Sztompka, Piotr
Szupejko, Małgorzata

T

Thomas, William I.
Thousand, Jacqueline
Tibi, Bassam
Tomeniene, Laima
Tomlinson, Chris
Torokoff, Made
Traverso, Enzo
Tunkiewicz, Michał
Turner, Victor
Tworuschka, Monika
Tworuschka, Udo

U

Unwin, Lorna
Urbanek, Arkadiusz
Ury, William

V

Vaičiūnienė, Vilhelmina
van Ham, Maarten
Venclovaite, Indre
Vertovec, Steven
VonBertalanffy, Ludwig
Vygotsky, Lev

W

Wacquant, Loïc
Wæver, Ole
Walczak, Monika
Warchala, Michał
Watson, Scot D.
Weber, Max
Wenzel, Michał
Whorf, Benjamin Lee
Winch, Robert F.
Winiarska, Aleksandra
Włoch, Renata
Wójcik, Jerzy B.
Wulf, Christoph

Y

Yazbek, Samar
Young, Robert J.C.

Z

Zank, Michael
Zenderowski, Radosław
Znaniecki, Florian
Žydžiūnaitė, Vilma

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) wyłączne 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) wyłączne 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 sporządzanie 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 form 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 typescript.
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/en/for-authors/publication-agrements/.