

Szkoła etnocentryzmu?

Towarzystwo Demokratyczne „Wschód”
Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego
Joanna Konieczna-Salamatin

Po 1989 roku społeczeństwo polskie podlega nieustającemu przekształcaniu, których intensywność, głębokość i szybkość była w ciągu tego czasu różna. Zmiany te dotyczą między innymi kwestii składu narodowościowego społeczeństwa. Przekształcenia w tej dziedzinie są rezultatem co najmniej dwóch równoległych zachodzących procesów:

- odradzania się świadomości narodowej Białorusinów, Ukraińców, Ormian, Żydów, Rosjan i innych grup narodowościowych i etnicznych od wieków zamieszkujących dzisiejsze terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- legalnej i nielegalnej imigracji do Polski, do której zaliczają się także przybývający do naszego kraju uchodźcy z obszarów objętych działaniami wojennymi (np. z Czechenii, skąd przybývá ponad 80% mieszkających w Polsce uchodźców, Afganistanu, Pakistanu, Armenii, Indii i in.)¹

Dzięki podpisanym przez Polskę aktom prawa międzynarodowego², zarówno „historyczne” mniejszości narodowe, jak i nowe grupy imigrantów (włączając uchodźców, azylantów itp.) mają prawo do zachowania własnego języka, kultury i obyczajów.

W szczególności, do podstawowych praw mniejszości narodowych, gwarantowanych prawem polskim należą:

- zakaz dyskryminacji oraz istnienia organizacji, których program lub działalność zakłada albo dopuszcza nienawiść rasową i narodowościową;
- wolność zachowania i rozwoju własnego języka;
- wolność zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury;
- prawo do nauki języka i w języku mniejszości;
- prawo do nieskrępowanej możliwości praktyk religijnych;

- prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych oraz takich, których celem jest ochrona tożsamości religijnej;
- prawo do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących własnej tożsamości narodowej;
- preferencje wyborcze dla komitetów wyborczych organizacji mniejszości.

Nie wszystkie wymienione tu prawa (np. prawo do nauki we własnym języku) dotyczą również tzw. „nowych mniejszości”, jak czasem nazywa się np. Wietnamczyków czy Czechenów³. Z całą pewnością jednak dotyczą one zakaz dyskryminacji oraz wolność zachowania obyczajów, tradycji i rozwoju własnej kultury.

Wzrost aktywności mniejszości narodowych i pojawienie się dużej ilości imigrantów to zmiany, które widoczne są również z perspektywy dzieci i młodzieży. Do polskich szkół chodzi coraz więcej osób niepolskiej narodowości. Na przełomie 2007 i 2008 roku Towarzystwo Demokratyczne Wschód przeprowadziło badanie, którego celem było przyjrzenie się realizacji praw tych osób w szkołach. Projekt nosił nazwę „Młodzież. Imigranci. Tolerancja.” i obejmował badanie z jednej strony sytuacji uczniów-cudzoziemców (kwestię mniejszości narodowych traktując marginesowo) w polskich szkołach, z drugiej zaś – analizę podręczników z punktu widzenia propagowania w nich postaw tolerancji i otwartości na inne kultury.

Skupienie uwagi badawczej na środowisku szkolnym wynikało z przekonania, iż to właśnie szkoła jest miejscem, gdzie najłatwiej i najefektywniej można wprowadzać zmiany, które przyczynią się do poprawy wzajemnych relacji między osobami różnych narodowości, w szczególności między społecznościami imigranckimi a polskim społeczeństwem przyjmującym. Szkoła stanowi bowiem miejsce wielostronnego dialogu – na jej życie składają się wzajemne relacje grona pedagogicznego, uczniów, zarówno polskich jak i zagranicznych, oraz ich rodziców czy opiekunów. Tym samym szkoła stanowi ważne pole interakcji między tymi aktorami, a przez swój codzienny charakter pracy może być najłatwiejszym miejscem do rozwoju dialogu międzykulturowego.

Równocześnie, jak wydawało się autorom projektu, wypracowanie dobrych praktyk w szkołach, mogłoby w przyszłości zaowocować ogólną poprawą wzajemnych relacji społeczeństwa polskiego i społeczności imigrantów, ze względu na to, że to właśnie w szkole, będącej instytucją socjalizacyjną, kształtowana jest duża część postaw społecznych.

Niniejszy artykuł jest próbą zwięzłej prezentacji najważniejszych wyników wspomnianego badania i wynikających zeń wniosków i rekomendacji. W projekcie, oprócz autorki tego tekstu, pracowały: Elżbieta Świdrowska (przy badaniach wśród nauczycieli i uczniów szkół) oraz Natalia Ryabinska i Anna Łazarz (przy analizie podręczników). Istotny wkład wnieśli także studenci i doktoranci Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Omówienie wyników badań

Bardzo ważnym elementem otwartości polskiej szkoły na inne kultury są treści przekazywane w procesie edukacji, w szczególności te zawarte w podręcznikach szkolnych. Z punktu widzenia kształtowania postaw tolerancji wobec innych, a nawet więcej – wzbudzania zainteresowania innymi kulturami i narodami, za najważniejsze uznaliśmy podręczniki trzech przedmiotów: wiedzy o społeczeństwie, historii i w pewnym stopniu także języka polskiego. Do analizy wybraliśmy podręczniki gimnazjalne. Wybór ten podyktowany był przede wszystkim dwiema przesłankami:

- w gimnazjum dzieci zaczynają nabywać pewnej dojrzałości intelektualnej i są w stanie – przy zachęcie rodziców, a czasem także bez niej – krytycznie odnosić się do treści przekazywanych im w procesie nauczania. Okres gimnazjalny jest zatem bardzo ważny w kształtowaniu osobowości, wartości i poglądów młodych ludzi
- jest to szczebel edukacji nowy w polskim systemie, więc oczekiwaliśmy nieco mniejszej niż na innych poziomach edukacji różnorodności wykorzystywanych podręczników. Łatwiej było więc dobrać do analizy podręczniki cieszące się największą popularnością, a więc mające największy wpływ na uczniów.

Ramy analizy wybranych podręczników wyznaczały przede wszystkim następujące ogólne pytania badawcze: czy podręczniki do wybranych przedmiotów omawiają zagadnienia niezbędne współczesnemu człowiekowi dla orientowania się, refleksji i oceny postępowania w sferze obcowania z różnymi rodzajami „inności”: narodowej, etnicznej, kulturowej czy religijnej, oraz czy przygotowują młodzież do życia w kraju wielu kultur i narodów, czy też raczej propagują wizję monoetnicznego państwa narodowego. Zwracaliśmy zatem uwagę na następujące elementy treści:

- przypadki przedstawienia historii i kultury innych narodów oraz przedstawicieli tych narodów w sposób kreujący lub utrwalający stereotypy na ich temat.
- sposób prezentacji wydarzeń historycznych w podręcznikach szkolnych uczący umiejętności krytycznego podejścia do własnej historii; przedstawienie historii jako rzetelnej dyscypliny naukowej analizującej fakty, a nie kroniki bla-sków i cierpień narodu polskiego.

¹ Patrz raport UNHCR dostępny w Internecie <http://www.unhcr-budapest.org/poland/images/stories/pl-czer04.doc> (ostatnie sprawdzenie 1.10.2008)

² Są to między innymi: Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 roku, Międzynarodowa Konwencja w Sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Rasowej z 7 marca 1966 roku, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16 grudnia 1966 roku i Konwencja Praw Dziecka z 20 listopada 1989 roku. W Europie najważniejszym dokumentem regulującym prawa mniejszości narodowych jest Konwencja ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych. Polska podpisała ten dokument w 1995 r., a ratyfikowała go 10 listopada 2000 r. Kraj nasz stał się stroną Konwencji 1 kwietnia 2001 r. W dniu 12 maja 2003 r. Polska podpisała również Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych. Zapisy dotyczące praw poszczególnych mniejszości narodowych znalazły się w traktatach dwustronnych, które Polska zawarła ze wszystkimi swoimi sąsiadami.

³ Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych nie wymienia Wietnamczyków, których w Polsce żyje ok. 50 tysięcy. Nie przysługują im więc prawa szczególne, które otrzymały mniejszości wymienione w ustawie.

- uznanie za ważne (przede wszystkim w podręcznikach wiedzy o społeczeństwie) zagadnienia nacjonalizmu, ksenofobii, dyskryminacji, wykluczania w odniesieniu do mniejszości narodowych, imigrantów, przedstawicieli innych kultur, narodów, religii itp.

Wiedza o społeczeństwie – pochwala różnorodności czy jednolitości?

Odpowiadając na pytanie, w jakim stopniu podręczniki gimnazjalne do przedmiotu o obiecującej nazwie „wiedza o społeczeństwie” przygotowują młodzież do życia w międzynarodowym i wielokulturowym otoczeniu, jako zjawisko pozytywne odnotowaliśmy fakt, że **wprowadzają one wiele kategorii niezbędnych do refleksji na temat inności i odmienności** (kulturowej, etnicznej, rasowej, religijnej). W podręcznikach omawiano takie pojęcia, jak tolerancja, nacjonalizm, ksenofobia, rzadziej – stereotyp narodowy.

Z drugiej strony jednak, **zagadnieniom stereotypu, ksenofobii czy dyskryminacji brakuje odniesienia do rzeczywistości**, z którą uczniowie mają bezpośrednio do czynienia, zamiast koncentrowania się na przykładach oddalonych w czasie i przestrzeni (jak np. nazistowskie Niemcy, czy Ameryka lat 50-tych). Na przykład, w częściach poświęconych stereotypom narodowym tylko jeden podręcznik z kilkunastu przeanalizowanych (J. Królikowski, *Żyję wśród innych. Cz. I i II*. Wydawnictwo Juka, Warszawa 2001) przytacza przykłady dzisiejszych stereotypów na temat innych narodów obecnych w Polsce oraz analizuje to zjawisko. Tymczasem treści poświęcone tolerancji lub stereotypom w oderwaniu od otaczających młodzież realiów stają się abstrakcyjne, martwe i niewiele wnoszące.

Gorzej, że **niektóre przekazywane w podręcznikach treści nie tylko nie sprzyjają kształtowaniu się wśród uczniów postawy tolerancji wobec odmienności, lecz odwrotnie, promują postawy nietolerancji**. Do takich treści możemy zaliczyć niektóre sposoby przedstawienia pojęcia narodu lub mniejszości narodowych⁴.

Zanim podam przykłady specyficznego, etnocentrycznego definiowania narodu, chcę zwrócić uwagę na to, że jest to podejście w znacznej mierze sprzeczne ze współczesnymi poglądami nauk społecznych. Encyklopedia Socjologiczna wskazuje, że *naród to dynamiczna wspólnota ponadstanowa, ponadwarstwowa i ponadklasowa o charakterze historycznym, wyposażona w cechy (warunki) obiektywne (np. terytorium, państwo, język) i przymioty subiektywne wyrażające się w świadomości przynależności do wspólnoty, przy czym znaczenie czynnika świadomościowego w czasach współczesnych rośnie*⁵. W szczególności, we współczesnej socjologii kwestionowane jest potoczne przekonanie

o narodzie jako zjawisku naturalnym i danym oraz uznawanie przynależności narodowej za uniwersalną, trwałą, a nawet wrodzoną cechę ludzi. W podobny sposób kwestionuje się przekonanie, że narody stoją „ponad historią”, że są silnie zakorzenione we „wspólnocie krwi”⁶. Tymczasem w podręcznikach gimnazjalnych nadal mowa o narodzie jako wspólnocie opartej przede wszystkim na więzach krwi, a nie obywatelstwa.

Autorzy podręczników używali często definicji mieszanych, w których przywołuje się zarówno kryteria kulturowe, jak i czynniki rodowe i etniczne. Charakterystycznym z tego punktu widzenia jest definicja z podręcznika Hanny Konopki⁷, gdzie naród określono jako *trwałą wspólnotę ludzką, która powstała ewolucyjnie, na gruncie integrującej, historycznej wspólnoty terytorialnej, kulturalnej, obyczajowej i językowej oraz ekonomicznej, w walce z obcoplemiennym otoczeniem o utrzymanie własnej odrębności i świadomości narodowej* (s. 45).

W podanej definicji wyraźnie obecny jest czynnik plemienny, na co wskazują słowa „w walce z obcoplemiennym otoczeniem”. Sformułowanie to prezentuje naród jako wspólnotę nie tylko plemienną, ale i agresywną w stosunku do tego, co jest obce i nieplemienne. W definicji wymieniono też czynnik terytorialny, wskutek czego powstaje skojarzenie owej wspólnoty plemienną, związanej więzami krwi, z konkretnym terytorium (np. państwem). W tym ujęciu współczesny naród jest kontynuacją pierwotnej wspólnoty.

Z kolei autorzy podręcznika *Wokół nas*⁸ tak zwracają się do swego potencjalnego czytelnika:

Drugi gimnazjalisto! Gdy rozejrzysz się wokół, bez trudu stwierdzisz, że przynależysz do pewnego środowiska. Żyjesz w konkretnym domu, na określonym terenie, i w miarę dorastania dostrzeżesz, że kręgi Twojej przynależności poszerzają się – jesteś mieszkańcem gminy, powiatu, województwa. Od dawna masz świadomość bycia Polakiem. Możesz powiedzieć „Tu jestem, tu jest moja Ojczyzna”.

Z pewnością przytoczony tekst nie zakłada, że gimnazjalista może być nie-Polakiem, a należeć, na przykład, do mniejszości narodowej lub też być imigrantem, który z Polską w ogóle ma niewiele wspólnego. Czy miałby po przeczytaniu tego wstępu dojść do wniosku, że „tu nie jest jego dom”?

Z takim specyficznym rozumieniem narodu łączy się kwestia patriotyzmu, który w takim ujęciu może mieć jedynie wymiar etniczny, a nie obywatelski. To z kolei stawia w nieco podejrzany świetle mniejszości narodowe, których przedstawiciele, w myśl tej logiki, niejako z definicji nie są zdolni do prezentowania postawy patriotycznej w stosunku do państwa, którego są obywatelami. Propagowany w ten sposób

monoetniczny model państwa zakłada, że przedstawiciele mniejszości są z zewnątrz, napływowi, i jedyną rolę, jaką mają do spełnienia, jest co najwyżej rolę „dobrego gościa” – takiego, który wszystko szanuje, nie wkracza w życie gospodarzy i, przede wszystkim stara się dostosować⁹. W takim podejściu nie dostrzega się, że mniejszości uczestniczą w procesie demokratycznym nie tylko jako beneficjenci ewentualnych przywilejów, lecz również jako płatnicy podatków i wytwórcy dóbr¹⁰. Nie dopuszcza się też myśli, że, na przykład mieszkający w Polsce Białorusini czy Ukraińcy, znikąd nie przyjechali, lecz mieszkali na tych terenach „od zawsze”, a zatem Rzeczpospolita Polska jest także i ich ojczyzną.

Mniejszości pochodzące z krajów sąsiednich, takich jak Niemcy oraz w szczególności Białorusini, Litwini, Rosjanie, czy Ukraińcy, były w ogóle wspomniane w podręcznikach niezmiernie rzadko (zagadnienia mniejszości najczęściej ilustrowano przykładami takich narodowości, jak Żydzi czy Romowie). Przygotowywaniu uczniów do życia w wielonarodowym społeczeństwie nie sprzyja też **generalny brak jakiegokolwiek odniesienia się do problematyki migracji w świecie i Polsce**. Uczniowie, którzy coraz częściej spotykają się z imigrantami, nie dowiedzą się niczego o tym zjawisku, tak powszechnym we współczesnym świecie. Nie są też zachęceni do refleksji na temat problemów społecznych i indywidualnych, jakie mogą powstawać w związku z migracjami oraz ewentualnych sposobów ich rozwiązywania.

Podręcznikowe spojrzenie na historię

Sposób nauczania historii może mieć bardzo istotny wpływ zarówno na stosunek młodzieży do własnej grupy etnicznej, rozumienie pojęcia narodu, jak też na sposób postrzegania narodów sąsiednich, z którymi Rzeczpospolitą łączy wspólna historia. Zdobywanie rzetelnej wiedzy historycznej może służyć zwalczaniu stereotypów, a przynajmniej zrozumieniu ich korzeni. Nietrudno jednak wyobrazić sobie taki sposób przedstawiania faktów historycznych, który ugruntowuje postawy niechęci, czy nawet wrogości w stosunku do obcych i wzmacnia ksenofobię zamiast jej przeciwdziałać.

Podsumowując wyniki analizy gimnazjalnych podręczników do historii możemy stwierdzić, że najogólniej rzecz biorąc **zachęcają one młodzież do zainteresowania się innymi kulturami**. Jednocześnie warto zauważyć, że uwaga rozdziałów poświęconych historii powszechnej skupiona jest na procesach i wydarzeniach w krajach, które można nazwać „wielkimi graczami” historii. Dlatego narody, o których uczniowie najczęściej mogą dowiedzieć się z podręczników, to Amerykanie, Brytyjczycy, Francuzi, Niemcy i Rosjanie.

Jeżeli mówimy o historii państw będących sąsiadami Polski, to, za wyjątkiem Rosji i Niemiec, jest ona obecna w zbadanych podręcznikach w bardzo małym stopniu. W podręcznikach do hi-

⁴ Patrz np. K. Kryszk, R. Kryszk, *Wiedza o społeczeństwie I. Podręcznik*. Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 1999 (strona 55) lub A. Grochowska-Piróg, E. Kosińska, T. Król, K. Maśnik, R. Sobiecki, J. Wilkońska, J. Wronec, B. Zachara, U. Zamorska, *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. I klasa gimnazjum*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 (strony 32-33).

⁵ Encyklopedia Socjologiczna, 1999, T. 2

⁶ Patrz np. prace takich uznanych autorytetów w dziedzinie teorii narodu i nacjonalizmów, jak Anderson, Gellner, Hobsbawm, Breuilly, Smith. Pokazują oni, że „naturalność” narodu jest pewnego rodzaju złudzeniem; narody powstały w wyniku pewnych procesów historycznych i są rezultatem oddziaływania polityki, ideologii i kultury.

⁷ H. Konopka, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*. Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa 1999

⁸ A. Grochowska-Piróg, E. Kosińska, T. Król, K. Maśnik, R. Sobiecki, J. Wilkońska, J. Wronec, B. Zachara, U. Zamorska, *op. cit.* strona 7.

⁹ Metafora Małgorzaty Głowackiej-Grajper użyta w książce *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci morskich i wietnamskich*, Wyd. Prolog, Warszawa 2007.

¹⁰ Patrz raport Stowarzyszenia „Otwarta Rzeczpospolita” dotyczący podręczników szkolnych zamieszczony na stronie <http://or.org.pl>.

storií dawniejszej narody sásiednie, oprócz Litwinów i Ukraińców, nie pojawiają się wcale. Skąpe informacje o państwach sąsiednich (znów za wyjątkiem Niemiec i Rosji) są redukowane do ich konfliktów z Polską. Podręczniki nie piszą o kulturze, religii i obyczajach sąsiednich narodów, nie wspominają o tym, jakie kontakty miały one z Rzeczpospolitą i jakie było znaczenie tych kontaktów dla każdej ze stron.

Co jest niezwykle ważne i przykre, **podręczniki często pomijają milczeniem „trudne” momenty wspólnej historii Polski i narodów sąsiednich**. Na przykład, praktycznie nie ma informacji o konfliktach polsko-ukraińskich w latach 1943-45 i akcji „Wisła”. Zasadniczy brak informacji o narodach sąsiednich bynajmniej nie sprzyja ograniczeniu roli stereotypów na ich temat, ponieważ, jak wiadomo, brak wiedzy o innych narodach w dużym stopniu przyczynia się do ugruntowywania się, a nie zwalczania stereotypów.

Oceniając język, którym pisze się o historii narodów sąsiednich, możemy powiedzieć, że **w tekstach można znaleźć zarówno etnocentryczny, jak wolny od etnocentryzmu sposób przedstawienia wydarzeń**. Wiele faktów i interpretacji przedstawia się w sposób zrównoważony, z uwzględnieniem racji nie tylko polskich, ale i innych narodów. Autorzy starają się o rzetelny dobór faktów historycznych i nieuprzedzoną ich analizę, podają też przykłady ciemnych kart historii Polski.

Nie jest jednak rzadkością przedstawienie historii w sposób polonocentryczny, przedstawiający Polaków jako siły dobra, a inne narody – jako siły zła. Ma to odbicie zarówno w emocjonalnie nacechowanym języku (np. *jawne deptanie godności Rzeczypospolitej, Rzeczpospolita wśród wrogich sąsiadów*), ilustracjach i mapach, jak i w doborze i ocenie faktów. Na przykład, wielonarodowość Drugiej Rzeczypospolitej najczęściej jest przedstawiana jedynie jako problem.

Jednak głównym problemem polskich podręczników gimnazjalnych do historii z punktu widzenia problematyki naszego badania jest nie tyle fałszywy obraz, ile nieobecność sąsiadów Polaków. **Informacje o takich narodach sąsiadujących z Polską, jak Litwini, Białorusini, Ukraińcy, Czesi, Słowacy i in., są zbyt skąpe, aby narody te przestały być jedynie nieznanymi „innymi”**, o których opinie tworzy się na podstawie „wiedzy potocznej”, obciążonej stereotypami narodowymi i przesądami, zakorzenionymi nieraz w historii (wciąż powszechnie nieznaną oraz nieprzemysłaną w sposób zrównoważony).

Lekcje języka polskiego jako lekcje krytycznego myślenia

Lekcje literatury i języka polskiego mogą być ciekawym miejscem kształtowania się postaw szacunku i otwartości na inne kultury. W analizowanych podręcznikach¹¹ trudno było odnaleźć teksty bez-

pośrednio dotyczące stereotypów, nacjonalizmu, czy ksenofobii, jednak te, które się w książkach dla uczniów znalazły, uczyły uważnego i wrażliwego oglądu rzeczywistości oraz krytycznego podejścia do wielu silnych w kulturze, nie tylko narodowych narracji. Istotne zdawało się budowanie pozytywnego wzorca tożsamości, krytyka pewnych postaw (np. bezmyślnego kreowania autorytetów i ich posłuchu) wyrażona została poprzez utwory operujące parodią, humorem i groteską. Tak więc nie było piętnowania antysemityzmu, natomiast pojawiały się teksty związane z żydowskimi twórcami kultury polskiej. Ukraińcy, Białorusini, czy Rosjanie byli obecni bardzo rzadko. Ukraińcy pojawili się tylko w kontekście „Ogniem i mieczem”, zaś Białorusini – jako inspiracja dla utworów Mickiewicza.

Bezpośrednich odniesień do stereotypów, ksenofobii i uprzedzeń tak historycznych, jak i w czasach dzisiejszych jest niewiele, jednak myślenie etnocentryczne nie organizuje treści badanych podręczników. Co prawda *Polacy w starciach z innymi narodami są przedstawieni jak siły dobra*, ale obraz wroga po prostu nie jest domalowany, lub podlega korekcie w kierunku poprawności politycznej, tak jak się to dzieje w obecnym nieomal w połowie z sześciu podręczników filmie „Ogniem i mieczem” Jerzego Hoffmana. Reżyser koryguje błędy pisarza.

Odmienność kulturowa i etniczna zdają się być szanowaną wartością, choć na przykładach innych niż zza granicy wschodniej kultur – Żydów i Cyganów. Wydaje się, że wobec tak licznej obecności Ukraińców i Białorusinów w Polsce brak „samodzielnej reprezentacji” jest jednak znaczący, na całe szczęście, nieobecny jest też roszczeniowy sentyment do „Kresów Wschodnich”.

Być może jest to podyktowane chęcią nauczania szukania w literaturze innego rodzaju wartości niż tylko społeczne, czy narodowościowe. Wydaje się, że uczniowie na etapie polskiego w gimnazjum są zapoznawani z problematyką o mniejszym stopniu komplikacji niż złożone historyczne i obecne stosunki Polski z sąsiadami ościennymi. Owszem, brakuje reprezentacji literatur ukraińskiej i białoruskiej, nie porusza się również szerzej problemów związanych z nierównością społeczną czy różnym tempem rozwoju poszczególnych państw na świecie, Holokaustem, ani terrorem stalinowskim, chociaż pewne sygnały w kierunku tych problematyk są już nadawane przez pryzmat pojedynczych losów (reportaże Ryszarda Kapuścińskiego z Afryki, pamiętniki Polaków ze wschodu, np. Oli Watowej, twórczość Herlinga-Grudzińskiego, utopie literackie jako maski totalitaryzmów). Warto jednak zauważyć, że przeanalizowane podręczniki kładą pod takie rozważania w przyszłości dobre podwaliny, budując w uczniach postawę otwartości i umiejętność krytycznego myślenia.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki zaprezentowanych tu analiz podręczników gimnazjalnych podpowiadają banalny zdawałoby się wniosek, że oferta jest różnorodna, więc **treści przekazywane w procesie edukacji w bardzo dużym**

stopniu zależą od nauczycieli. Wniosek ten skłania do przyjrzenia się także wynikom badań jakościowych w szkołach pięciu polskich miast – Białego-stoku, Krakowa, Gdańska, Warszawy i Wrocławia, przeprowadzonych w ramach tego samego projektu „Młodzież. Imigranci. Tolerancja”. Przeprowadzając wywiady w tych szkołach niejednokrotnie przekonaliśmy się, jak wiele zależy od dyrekcji i bezpośrednio od nauczycieli. Mimo że wszystkie szkoły funkcjonują w tych samych ramach prawnych, prezentowane tam postawy wobec inności, a co za tym idzie, sytuacja cudzoziemców, były bardzo zróżnicowane.

Wśród zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podręczników znaleźć można zarówno te zachęcające do otwartości na inność i pomagające zrozumieć szybko zmieniające się społeczeństwo, w którym na co dzień żyją uczniowie, jak i oferujące prosty etnocentryczny model historii, narodu, społeczeństwa. Wybór należy więc do nauczycieli. Prowadzenie lekcji, poruszana problematyka, rozłożenie akcentów – to również sfera bezpośredniej odpowiedzialności nauczycieli.

Problem polega jednak na tym, że, jak pokazało nasze badanie, **nauczyciele często nie są odpowiednio przygotowani** do tej roli. Bywa nawet tak, że nie są do końca świadomi etnicznej i kulturowej różnorodności uczniów chodzących do ich klas. Nie rozumieją znaczenia edukacji wielokulturowej i nie dostrzegają jej ogromnej wartości. Nie wiedzą jak postępować z uchodźcami, reprezentującymi często zupełnie inne systemy wartości czy sposoby ekspresji niż te, do których przela lata przywykli.

W rezultacie ani dyrekcje szkół ani nauczyciele nie przywiązują dostatecznie dużej wagi do kształtowania postaw tolerancji wśród młodzieży. Zazwyczaj temat ten podejmowany jest w szkołach dopiero wówczas, gdy pojawiają się jakieś problemy czy konflikty.

Wszelkie problemy związane z nietolerancją, które zarejestrowaliśmy przeprowadzając wywiady w szkołach, były związane raczej z zaniechaniem ze strony nauczycieli, czyli z niedostrzeganiem lub brakiem odpowiedniej reakcji na przejawy zachowań dyskryminacyjnych ze strony dzieci. **Tolerancja demonstrowana przez nauczycieli i dyrektorki szkół w stosunku do dzieci cudzoziemskich przybierała dość często postać ignorowania ich pochodzenia**. Szkoły nie próbowały w żaden sposób wykorzystać w celach edukacyjnych faktu, że mają u siebie przedstawicieli innych narodów, kultur czy religii, a raczej starały się robić wszystko, by traktować te dzieci „normalnie”. **Tymczasem taki sposób traktowania dzieci jest de facto dyskryminujący, gdyż często potrzebują one pomocy w zaadaptowaniu się do nowego środowiska**.

Prezentowane przez dzieci postawy wobec cudzoziemców są w znacznym stopniu odbiciem postaw ich rodziców i środowiska, w jakim się wychowują. Bardzo ważną częścią tego środowiska jest szkoła, podręczniki i postawa nauczycieli. Szkoła, w której uczą się dzieci imigrantów może więc pełnić rolę korygującą postawy nietolerancji i niechęci w tych środowiskach. Żeby tak się stało, szkoła musi zachęcać zarówno dzieci-cudzoziemców, jak i ich

¹¹ Autorka analizy – Anna Łazarz – wykorzystwała dwie serie podręczników: 1) Tadeusz Garstka, Zuzanna Grabowska, Gabriela Olszowska, *Do Itaki. Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. ... klasa gimnazjum*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków oraz Witold Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy ... gimnazjum*, Warszawa. Lata wydania podręczników

2000-2003 w zależności od tego, do której klasy był to podręcznik.

rodziców do aktywnego prezentowania swej kultury, zamiast jej ukrywania i spychania na margines. Inicjatywa musi wychodzić od grona pedagogicznego, gdyż trudno oczekiwać, by przeżywające stres adaptacji dzieci stały się ambasadorami dialogu międzykulturowego.

Niniejszy tekst powstał na podstawie raportu, którego współautorkami były: Anna Łazarz, Natalya Ryabinska i Elżbieta Świdrowska.

Joanna Konieczna-Salamatin – Studiowała elektronikę na Politechnice i socjologię na Uniwersytecie Warszawskim. W 2002 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie socjologii, dzięki rozprawie dotyczącej kształtowania się tożsamości narodowej Ukraińców i związku tych procesów z postawami pro-demokratycznymi i pro-europejskimi na Ukrainie. Pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i Collegium Civitas. Współpracuje z różnymi organizacjami pozarządowymi, są to m.in.: Fundacja Naukowa CASE, Towarzystwo Demokratyczne „Wschód”, Polsko-Ukraińska Fundacja Współpracy PAUCI, Fundacja im. Stefana Batorego, Instytut Spraw Publicznych.