

Bartłomiej Śliwa

Granice kultury, granice języka. Tożsamość narodowa nowej imigracji ormiańskiej w Polsce

ABSTRAKT

Tematyką artykułu jest rola języka w kształtowaniu tożsamości narodowej członków społeczności nowej imigracji ormiańskiej w Polsce. Celem badań jest ukazanie strategii tożsamościowych pozwalających na zachowanie języka i kultury ojczystej w warunkach emigracji. Autor korzysta z konstruktywistycznego podejścia do pojęcia tożsamości, odwołuje się do różnych konceptualizacji narodu, zaznaczając rolę Innego w procesie formowania tożsamości narodowej, oraz do koncepcji granic etnicznych Frederika Bartha. Badania przeprowadzono w Krakowie metodą jakościową, na podstawie indywidualnych wywiadów pogłębionych połączonych z antropologiczną obserwacją uczestniczącą w terenie.

SŁOWA-KLUCZE

imigracja ormiańska, tożsamość narodowa, transmisja języka i kultury narodowej, granice etniczne

Wprowadzenie

Poruszony przeze mnie problem rekonstrukcji tożsamości narodowej wybranej grupy imigrantów jest powiązany ze współczesnymi przemianami społeczno-kulturowymi, a mianowicie intensywnym wzrostem ruchliwości społecznej, rozdzieleniem czasu od przestrzeni, zerwaniem ciągłości kultur oraz tradycji, czy też postępującą indywidualizacją. Kategorie społeczne, które zapewniały punkt odniesienia, takie jak płeć, klasa, naród czy rodzina, stały się problematyczne, dlatego też coraz więcej osób zadaje sobie pytanie o własną tożsamość. Jeżeli prawdą jest stwierdzenie głoszące, iż jednostka w społeczeństwie współczesnym gubi się stojąc przed wieloma możliwościami, wieloma alternatywnymi wyborami i pytaniami, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi (Borowik, Leszczyńska 2007: 8), to jest ono tym bardziej adekwatne w odniesieniu do społeczności imigranckich, uchodźczych, diasporycznych oraz osób przynależących do wszelkiego rodzaju mniejszości. Przykładowo, członkowie wspólnot imigranckich poruszają się w dwóch lub więcej kulturach, będąc jednocześnie ich aktywnymi uczestnikami.

Członkowie społeczności imigranckiej stają przed koniecznością przebywania jednocześnie „tu i tam”, w kraju swojego pochodzenia oraz w kraju przyjmującym, którego kulturę muszą sobie przyswoić, by móc bez przeszkód się w nim poruszać. Ich położenie charakteryzuje się rozszczepieniem, życiem na pograniczu oraz niejednoznacznością. Z jednej strony uczą się setek gestów oraz wyrażeń obcego języka, których do końca nie rozumieją, a z drugiej usiłują podtrzymać związek z kulturą kraju pochodzenia, co niejednokrotnie jest zadaniem trudnym. Stykają się ponadto z problemami związanymi ze zdobywaniem paszportów, pozwoleń na osiedlenie się czy pracę, a także z wyłączeniem z życia publicznego. Wspólnota imigrancka jest polem oddziaływania państwa zarówno od strony politycznej i ekonomicznej, jak i bardziej subtelnych mechanizmów naznaczania ucieleśniających się w interakcjach społecznych. Pomiędzy większością a mniejszością tworzą się granice społeczne związane z nierównymi relacjami władzy, które z kolei pozostają w związku z wytwarzaniem wiedzy na temat zjawiska migracji i samych imigrantów.

Dyskurs społeczności imigranckiej jest z konieczności głosem mniejszości. Jest on związany z procesem „dysemiNacji”, o którym pisze jeden z twórców teorii postkolonialnej Homi Bhabha (2010: 145-182), czyli ponownym odtwarzaniem znaczenia, czasu, ludów, granic kulturowych i tradycji historycznych. Głos mniejszości jest głosem alternatywnym wobec tożsamości narodowej wytwarzanej przez elity narodowe, niejednokrotnie różniącym się od niego i inaczej rozkładającym akcenty¹.

Pytanie, jakie sobie postawiłem w odniesieniu do społeczności nowej imigracji ormiańskiej w Polsce, brzmi: Wokół jakich kategorii członkowie tej wspólnoty budują swoją tożsamość narodową? Doprecyzowując, szczególną uwagę zwracałem na ich wyobrażenia na temat „ziemi ojczystej” oraz znaczenia nadawane elementom tożsamości narodowej. Przyjąłem, iż to język jest najważniejszym komponentem kulturowym, który tworzy granice etniczne pomiędzy Polakami i Ormianami. Znajomość języka automatycznie daje kompetencje kulturowe, które umożliwiają porozumiewanie się z innymi użytkownikami języka na bardzo subtelnym poziomie oraz uczestnictwo w konsumpcji kultury, w tym literatury, muzyki, kina i innych dziedzin. W sytuacji emigracji, nacisk na transmisję kompetencji językowych oraz kulturowych powinien być kluczowy dla zachowania ormiańskiej tożsamości. Do takich wniosków doszli niektórzy autorzy badający społeczności imigranckie, w tym także ormiańskie. Zauważyli oni ponadto, iż dla Ormian mieszkających na zachodzie Europy oraz w Ameryce, Apostolski Kościół Ormiański, który był przez wieki najważniejszym spoiwem Ormian na emigracji, pozostaje nadal ważnym czynnikiem, lecz nie kluczowym. W tych krajach różnice religijne zacierają się ze względu na podo-

¹Położenie emigrantów wpisuje się w przemiany współczesnej kultury, o których piszą teoretycy ponowoczesności, kładąc nacisk na takie pojęcia, jak transnarodowość, niepewność, hybryda, fragmentaryzacja, „kreolizacja” czy „ethnoscapy”, zob.: Bhabha 2010, Appadurai 2005, Hannerz 2006.

bieństwa wspólnoty chrześcijańskiej oraz funkcjonowanie innych ormiańskich Kościołów, a także Kościołów katolickich i protestanckich. W takim wypadku język ormiański staje się najważniejszym czynnikiem podtrzymującym więzi etniczne. Zapewnia wspólną płaszczyznę do wymiany poglądów poprzez różnego rodzaju wydawnictwa ormiańskie, czy to naukowe, polityczne czy popularne. Znajomość języka gwarantuje pełne uczestnictwo w kulturze ormiańskiej, natomiast jego utrata, która nieuchronnie następuje w kolejnych pokoleniach, przyczynia się do asymilacji. Tę tendencję obrazuje Anny Bakalian w środowisku ormiańsko-amerykańskim jako przejście od „bycia Ormianinem” (*being Armenian*) do „poczucia ormiańkości” (*feeling Armenian*), co oznacza krok od znajomości języka i uczestniczenia w kulturze ormiańskiej do ich utraty (Bakalian 1993: 167).

Szczególnym problemem w moich badaniach było zagadnienie transmisji języka oraz kultury narodowej dzieciom. Środowisko mieszane kulturowo, w jakim się wychowują, może wpływać w ich przypadku na poczucie rozdarcia, zmarginalizowania oraz niejasności statusu. Wśród badanych znajdowały się także dzieci pochodzące z rodzin mieszanych. Jak zauważyła Ewa Nowicka, prowadząca badania w takich rodzinach:

Tożsamościowym dylematom towarzyszą też tożsamościowe strategie, często prowadzące do wyjątkowo korzystnych rozwiązań życiowych. Tak więc pochodzenie z rodziny mieszanej kulturowo wywołuje problemy, które gdzie indziej się nie pojawiają, ale także stanowi społeczny kapitał, skwapliwie wykorzystywany przez wiele osób w takiej sytuacji rodzinnej (Nowicka 2007: 105).

Zatem, podobnie jak polska antropolożka, dużo miejsca w swoich badaniach poświęciłem roli rodziny w przekazie kompetencji kulturowych oraz selekcji treści kulturowych. Rodzice, uwypuklając swoje pochodzenie, wzbudzają bowiem w dziecku dumę i przywiązanie do własnej ojczyzny, kształtując jednocześnie jego gusta kulturowe.

Ormiańska etnohistoria jako czynnik kształtowania tożsamości narodowej

Zanim przejdę do rozważań teoretycznych oraz analizy, chciałbym wspomnieć pokrótce o specyfice ormiańskiej tożsamości, w tym o jej symbolice oraz historii. Tematem moich rozmów z Ormianami były bowiem między innymi: ormiańska duchowość i religia, postrzeganie najważniejszych wydarzeń historycznych oraz diasporyczny charakter wspólnoty ormiańskiej. Czytelnikowi należy się zatem wyjaśnienie tych najważniejszych wątków. Szersze informacje można natomiast zaczerpnąć z literatury (Stopka 2000; Russel 2005; Panossian 2006; Ternon 2005; Ziętek 2008).

Najważniejszym źródłem dumy narodowej Ormian jest fakt, że Armenia jako pierwszy kraj na świecie przyjęła chrześcijaństwo, co miało miejsce w 301 roku według tradycji, a w 314 według historyków (Stopka 2000: 10). Kościół ormiański stał się zarazem Kościołem państwowym, co pozwoliło na późniejsze zaznaczenie własnej odrębności nie tylko wobec innych religii (zaratusztrianizm, islam), ale także wobec innych chrześcijan (Bizantyńczyków oraz mieszkańców zachodu Europy). W kulturze ormiańskiej silny nacisk położony jest na aspekt chrześcijański, a takie słowa jak „pierwszy” i „wyjątkowy” pojawiają się często i są głęboko zakorzenione w ormiańskiej tożsamości (Herzig, Kurkchian 2005: 3). Z religią jest związane także pojawienie się alfabetu ormiańskiego, skodyfikowanego przez uczonego mnicha Mesropa Masztoca na przełomie IV i V wieku. Składa się on z 36 liter, z których każda odpowiadała jednej głosce mowy ormiańskiej. Litery stanowiły symboliczny potencjał i dały Ormianom szczególny impuls do rozwoju języka, w tym historiografii oraz hagiografii (Ternon 2005: 23).

Innym elementem zbiorowej tożsamości Ormian są trudne losy narodu, nazięcone licznymi klęskami militarnymi oraz okresami zwierzchnictwa obcych mocarstw. Dniem szczególnie upamiętnianym jest 24 kwietnia 1915 roku, data rozpoczęcia pierwszego w dziejach ludobójstwa, którego ofiarami byli Ormianie zamieszkujący tereny Imperium Osmańskiego. W jego wyniku mogło zginąć nawet 1,5 miliona osób (Ternon 2005: 261; Panossian 2006: 231). Dzień 24 kwietnia jest najważniejszym świętem narodowym Armenii. Ludobójstwo Ormian jest wciąż bardzo istotnym tematem w polityce światowej. Turcja do dzisiaj nie uznała swojej winy i nie przeprosiła oficjalnie narodu ormiańskiego za dokonane zbrodnie.

Elementem, o którym chciałbym wspomnieć na koniec, jest diasporyczny charakter światowej wspólnoty ormiańskiej. Ormianie są zaliczani do jednej z klasycznych diaspor, które cechuje własna historia rozproszenia, mity oraz pamięć o ziemi ojczystej, wyobcowanie w kraju przyjmującym, pragnienie powrotu oraz wsparcie dla ojczyzny, a także silna tożsamość zbiorowa wyrażająca się w relacji do kraju pochodzenia (Clifford 1994: 305). W rezultacie rozproszenia ludności ojczyzna wyobrażona Ormian mieszkających w diasporze, którzy szybko adaptowali się do lokalnych warunków nowej ojczyzny, znacząco różni się od obrazu ojczyzny, jaki mają mieszkańcy współczesnej Armenii (Panossian 2006: 11). Owo zróżnicowanie w obrębie różnych wspólnot ormiańskich dobrze oddaje podział na tzw. starą i nową imigrację Ormian w Polsce².

²W polskiej literaturze socjologicznej poświęconej badaniom nad imigrantami z Armenii funkcjonuje rozróżnienie na tzw. „nową imigrację ormiańską”, do której zaliczane są osoby przybyłe do Polski po 1989 roku oraz „starą imigrację ormiańską”, czyli osoby przybyłe na tereny współczesnej Polski w średniowieczu oraz po II wojnie światowej w wyniku przesiedleń ludności z Kresów Wschodnich, które tworzą oficjalną mniejszość ormiańską w Polsce.

Klasyczne ujęcia narodu

Różne sposoby rozumienia tożsamości narodowej są zależne z jednej strony od interpretacji pojęcia tożsamości, a z drugiej od wyboru określonej koncepcji narodu (Bokszański 2006:109). Klasyczne ujęcia narodu, o których tu wspomnę, ogniskują się wokół pytania o to, kiedy narody powstały. Niektórzy autorzy opowiadają się za koncepcją długotrwałego procesu powstawania narodów (Smith 1991; Kłoskowska 1996). Szczególne miejsce zajmują tu korzenie etniczne oraz kulturowe, które są warunkiem *sine qua non* dla wykształcenia się wspólnot narodowych. Cechuje je trwałość zachowywana pomimo upływu kolejnych pokoleń. Naprzeciwległym biegunie znajduje się natomiast koncepcja, w której naród jest traktowany jako zjawisko właściwe nowoczesności (Gellner 1991; Anderson 1997; Hobsbawm 2010). Na pierwszy plan wysuwa się tu rola elit intelektualnych, które tworzą i konstruują naród. Wymienieni autorzy eksponują szczególną rolę czynników politycznych i gospodarczych, które są łączone z kulturą traktowaną instrumentalnie.

Granice w badaniach nad tożsamością narodową

W swoim rozumieniu tożsamości narodowej, które wypracowałem na użytek badań wśród społeczności Ormian w Polsce, uwzględniłem zarówno dorobek klasyków, jak i konceptualizacje powstałe w oparciu o badania nad imigrantami. Biorę pod uwagę teorię korzeni etnicznych narodu (*etni*) Anthony'ego D. Smitha. Powstanie organizmów państwowych ufundowanych na wspólnocie obywatelskiej poprzedza, jego zdaniem, długotrwały proces formowania się narodów. *Etnia* w terminologii Smitha oznacza wspólnotę etniczną, która w toku historii wykształciła swoiste cechy kulturowe. Posiada szereg atrybutów: wspólną nazwę, mit wspólnego pochodzenia, współdzieloną pamięć historyczną, jeden lub więcej odróżniających elementów kultury, związek z określoną ziemią ojczystą oraz poczucie solidarności ze znaczną częścią populacji (Smith 1991: 21).

Z drugiej strony, tożsamość narodową postrzegam jako proces, który w wyniku interakcji społecznych podlega ciągłej aktualizacji. Antropolog Tim Edensor pojmuje naród jako obszar dynamicznych przekształceń w sferze kultury, nie tylko wysokiej, ale przede wszystkim popularnej oraz w sferze życia codziennego. Twierdzi, iż „tożsamość narodowa jest zakorzeniona w codzienności, w przyziemnych szczegółach interakcji społecznej, nawyków, rutynowych działań i wiedzy praktycznej” (Edensor 2004: 32). Jest to doniosła konstatacja, ponieważ odnosi badania nad tożsamością narodową do sfery codziennego wytwarzania znaczeń. Podkreśla rolę granic społecznych w procesie wzajemnej identyfikacji pomiędzy członkami różnych społeczności, a ponadto daje do zrozumienia, iż jednostki aktywnie uczestniczą w tworzeniu kultury, na przykład poprzez nadawanie miejscom znaczeń (np. zapamiętanym krajobrazom ojczyzny), czy też poprzez organizowanie pokazów „rodzimej”

kultury dla turystów itp. Takie ujęcie podkreśla rolę Innego w procesie formowania tożsamości narodowej. Oprócz współdzielenia podobnych wartości, także świadomość odrębności wobec innych pozwala utrzymywać więzi pomiędzy członkami grupy narodowej. Zamieszkiwanie wspólnego terytorium przez różne narody bądź różne grupy etniczne powoduje, iż tożsamość każdej z grup musi być ciągle reprodukowana poprzez interakcje, aby sens przynależności do grupy mógł zostać zachowany (Triandafyllidou 2001: 229).

Sięgając po koncepcję granic etnicznych, należy wspomnieć o twórcy tej koncepcji, Frederiku Barth'cie. W trakcie swoich badań nad społeczeństwem Pasztunów w Pakistanie norweski antropolog zadał bardzo ważne pytanie: co sprawia, że niektóre grupy etniczne zachowują przekonanie o własnej odrębności etnicznej pomimo częstych przemieszczeń ludności, częstych kontaktów oraz niewielkich różnic kulturowych pomiędzy nimi? (Barth 2004: 348-349). Barth stwierdził, że kluczowym elementem w procesie wytwarzania tożsamości jest określenie granic pomiędzy jednostkami lub grupami. Granice powstają w momencie kontaktu społecznego pomiędzy reprezentantami różnych kultur. Ciągłość interakcji powoduje konieczność posługiwania się złożonym zbiorem reguł regulujących przebieg tych kontaktów, który jednocześnie ma za zadanie zapobiegać potencjalnym konfrontacjom międzykulturowym. Kluczowym stwierdzeniem w koncepcji Bartha jest zatem obecność interakcji. Wytwarzanie tożsamości jest czymś dynamicznym, dlatego też złożone reguły interakcji pomiędzy grupami utrwalają znaczące różnice kulturowe, które Barth (tamże: 354) nazwał granicami³.

Granice językowe

Komponentem tożsamości narodowej, na który zwracałem najbaczniejszą uwagę, był język. Jest to element, który dla członków społeczności imigranckiej stanowi jedną z najbardziej zauważalnych granic kulturowych ze społeczeństwem przyjmującym. Przyjąłem za Antoniną Kłoskowską, iż język jest środkiem symbolicznym, który pełni rolę kulturotwórczą oraz integracyjną. Kompetencje językowe dają bowiem możliwość komunikowania doznań emocjonalnych. Według autorki, taką funkcję może pełnić jedynie język ojczysty, stanowiący element kultury narodowej (Kłoskowska 1996: 108). Język funkcjonuje z jednej strony jako system obiektywny wobec człowieka, a z drugiej strony – obdarza go kompetencjami jako użytkownika języka, daje możliwość interpretacji, postawy kreatywnej w stosunku do świata. Sądy wydawane o świecie zawierają zawsze kulturowy punkt widzenia, który utrwała się

³Problematyka granic w polskiej literaturze socjologicznej jest oddawana poprzez opozycję „swój – obcy”, zob.: Nowicka 1990.

w samym języku, regułach gramatycznych, słownictwie czy przysłowiach (Bartmiński 1999: 104-105).

Benedict Anderson uwypuklił rolę języków narodowych w procesie tworzenia się narodów. Rosnąca popularność słowa drukowanego sprawiła, że świat literatury, dorobku intelektualnego, stał się dostępny dla wszystkich, którzy przeszli przez system edukacji. Stopniowo coraz więcej ludzi zyskiwało sposobność posługiwania się oficjalną, ujednoczoną wersją języka, dzięki czemu mogli stać się częścią „wspólnoty wyobrażonej” (Anderson 1997: 48-57). Elity intelektualne przyjęły w większości krajów nowoczesną, standaryzowaną wersję języka kosztem języka świętego używanego przez kapłanów. W XIX wieku, nazywanym erą kształtowania się nacjonalizmów, niejednokrotnie to właśnie czystość językowa stała się jednym ze sztandarowych postulatów nacjonalistów (np. Armenia, Grecja, Francja, Turcja, Polska). W rzeczywistości jednak, jest to jeden z elementów kultury symbolicznej, powiązany z religią, historią itd. (Safran 2008: 181).

Język może pełnić także rolę wyznacznika granic pomiędzy grupami zamieszkującymi to samo terytorium. Tożsamość jest podtrzymywana poprzez dyśtans, jaki wytwarza się gdy członkowie pewnej zbiorowości posługują się niezrozumiałym dla członków innej zbiorowości językiem. Jest barierą, która pozwala zachować odrębność, wskutek czego wzmacniane są więzi etniczne grupy. Tak jest w przypadku grup wysiedlonych, migrantów, uchodźców czy też diaspor. Antropolog Thomas Hylland Eriksen analizując liczne przypadki grup mniejszościowych poddanych presji ze strony państw narodowych, które zamieszkują, zauważa że społeczności te podejmują wiele działań mających na celu zachowanie kompetencji językowych. Pomimo tego, że istnieją przypadki, w których grupy etniczne utraciły język, a mimo to zachowały wiele elementów własnej kulturowej odmienności, to dzielenie wspólnej tożsamości bez wspólnego języka nie funkcjonuje. Trudno wyobrazić sobie wspólnotę o mocno zacieśnionych więziach, w której brakuje wspólnego kodu językowego jako podstawy wzajemnego zrozumienia (nie musi być to jednak język ojczysty) (Eriksen 1992: 320).

Szczególnym przypadkiem, charakterystycznym dla członków badanej przeze mnie grupy, jest zjawisko bilingwalizmu. Zakładam, że bycie zaawansowanym użytkownikiem dwóch lub więcej języków pociąga za sobą głębokie zmiany w tożsamości. Języki mogą kreować różne, czasem nieprzekładalne światy. Studia z zakresu psychologii i antropologii lingwistycznej wykazały, iż: „dla bilingwalistów, szczególnie dla imigrantów i ekspatriantów, dwa języki mogą być związane z dwoma zakresami, kodami kulturowymi, ramami oczekiwań, poziomami biegułości oraz emocji. Mogą być kojarzone z konfliktem lojalności, odrębnymi wyobrażeniami wspólnotami czy też z wzajemnie wykluczającymi się argumentami” (Pavlenko 2006: 121). Osoby posługujące się w życiu codziennym więcej niż jednym językiem mogą po-

strzeżać ten fakt jako coś korzystnego, dającego nowe możliwości albo jako źródło niepewności i bólu.

Transmisja kultury narodowej⁴

Proces wprowadzania młodego pokolenia w świat kultury nazywam, w ślad za Kłoskowską, kulturalizacją. Prowadzi ona do kształtowania się narodowego uczestnictwa, między innymi z utwalonymi na piśmie przekazami oraz dziełami plastycznymi, filmowymi i muzycznymi. Uczestnictwo w symbolicznym uniwersum danej kultury obdarza jednostkę przywilejem interpretowania dorobku własnej kultury oraz samodzielnego kształtowania własnych gustów kulturowych. Przystwojenie kultury oznacza Kłoskowska za pomocą pojęcia walencji kulturowej. Nie jest to proces jednostronny. Autorka wyróżnia także możliwość przystwojenia sobie więcej niż jednej kultury: biwalencja oznacza socjalizację w dwóch kulturach, poliwalencja w wielu, a ambiwalencja to przystwojenie wielu elementów różnych kultur, lecz niepełne (Kłoskowska 1996: 109). Przekaz kultury narodowej w środowisku imigrantów może odbywać się w szkole etnicznej lub w domu. Wykorzystanie treści kulturowych ułatwia rekonstrukcję tożsamości w oparciu o kody symboliczne. Dzięki nim możliwa jest ocena przynależności danej osoby do zbiorowości narodu, czyli uznania kogoś za Ormianina bądź Polaka, a co za tym idzie – wyznaczenia granic pomiędzy nimi.

Metodologia prowadzonych badań

Materiał empiryczny badań stanowi 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz obserwacje. Próba badawcza została dobrana celowo, tak, by była ona możliwie jak najbardziej zróżnicowana. Moimi badanymi były osoby narodowości ormiańskiej, które przybyły do Polski po 1989 roku, w tym osoby dorosłe oraz dzieci tych emigrantów, zarówno urodzone już w Polsce, jak i te, które przyjechały do Polski wraz z rodzicami. Badania prowadziłem w Krakowie w latach 2010 i 2011, w miejscach i okolicznościach, które na mapie miasta można określić jako ormiańskie. Przede wszystkim była to szkoła ormiańska, gdzie miałem możliwość zobaczenia, jak wyglądają zajęcia oraz porozmawiania z nauczycielkami i uczniami. Ponadto były to zebrania Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego, restauracja ormiańska, uroczystość upamiętniająca ludobójstwo Ormian odbywająca się co roku 24 kwietnia pod chacz-

⁴Kulturę w swoich badaniach postrzegam w dwóch wymiarach: symbolicznym oraz normatywnym. Kultura symboliczna odsyła nas do kryterium semiotycznego, czyli do zachowań, które mają charakter znaków. Zawierają bogactwo sensów i znaczeń, które charakteryzują kulturę i co istotne, mają charakter intencjonalny, co oznacza, iż odsyłają do czegoś innego, co wykracza poza nie. Dzięki temu wytwory kultury, włącznie z językiem, mają charakter twórczy. W ujęciu normatywnym natomiast kultura to ogół norm, wartości i sankcji budujących porządek społeczny (Flis 2001).

karem kościoła św. Mikołaja w Krakowie, zakończenie roku szkolnego w szkole ormiańskiej, spotkanie z księdzem Arturem Awdalianem z Warszawy, które odbyło się 13 czerwca 2011 r. w Krakowie oraz konferencja „Nowi Ormianie w Polsce z perspektywy 20 lat”, która odbyła się 25 września 2010 r. w Krakowie. Dobór miejsc pozwolił na obserwowanie praktyk społecznych oraz sposobu w jaki ludzie komunikują się między sobą na temat badanego zjawiska⁵.

Wybór metody jakościowej umożliwił dotarcie do interakcyjnego i sytuacyjnego wymiaru tożsamości. Podczas wywiadów pojawiło się bowiem wiele odniesień do wydarzeń z codziennego życia badanych. Prowadzenie rozmów wymagało zatem od badacza dużej dawki empatii i wrażliwości. Przystępując do części badawczej, zdawałem sobie ponadto sprawę, iż wywiad jest czymś sztucznym, wykreowanym na potrzeby badań. Wkroczenie osoby badacza w świat badanych, z jego bagażem informacji, powoduje, iż pewien wpływ na ich życie i poglądy jest niemożliwy do uni-knięcia. Element subiektywny podczas rozmowy powoduje, iż zmianie ulec może zarówno perspektywa badacza, jak i badanych. Wymóg obiektywności nie może być zatem zrealizowany. Mimo tego uznałem, iż jedyną możliwością przedstawienia poruszanej przeze mnie problematyki będzie zastosowanie metod jakościowych wypracowanych w antropologii. W niniejszym artykule zamierzam przedstawić jedynie niewielki wycinek swoich badań, przede wszystkim problematykę transmisji języka i kultury ormiańskiej z uwzględnieniem międzypokoleniowych podziałów na rodziców, dzieci urodzone w Armenii, lecz wychowujące się w Polsce oraz dzieci urodzone w Polsce.

„Myśleć po ormiańsku”. Symboliczny wymiar języka

Wymiar symboliczny języka jest związany z ekspresją i twórczym wyrażaniem siebie. Interesowało mnie zatem w jakim kontekście badani posługują się danym językiem, w jakim języku wyrażają swoje emocje oraz ich opinie na temat samego języka i intensywności granic językowych. W rozmowach często odnosiłem się do sformułowań takich jak „myślenie w danym języku” oraz „wyrażanie siebie w danym języku”. Oprócz tego, zadawałem pytanie o to, czy można być Ormianinem nie znając języka ormiańskiego.

Temat języka ormiańskiego wywołuje szereg skojarzeń oraz potocznych określeń. Po pierwsze, jego znajomość może być czymś oczywistym: „Ormiański

⁵Dostęp do terenu badawczego uzyskałem dzięki pomocy pana Adama Terleckiego, prezesa Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego. Dzięki jego wsparciu uzyskałem kontakt ze szkołą ormiańską, zaproszenie na spotkanie z księdzem Awdalianem oraz kontakt z respondentami z restauracji ormiańskiej. Ponadto, w przypadku grupy studentów ormiańskich, kontakt nawiązałem bezpośrednio przez Internet. Dwa razy kontakt otrzymałem od badanych metodą kuli śnieżnej. Nawiązanie bezpośredniego kontaktu, oswojenie z obecnością badacza oraz wyjawienie celu badań było kluczowe dla ich powodzenia. Ormianie, z którymi się zetknąłem, niezwykle cenią sobie bowiem relacje oparte na wzajemnej szczerości oraz poszanowaniu.

wysłałem z mlekiem matki, nic w tym dziwnego” (Wywiad_IDI_nr 11). Gdy ten temat pojawiał się podczas rozmów towarzyskich, Ormianie posługiwali się określeniami podkreślającymi własne przywiązanie do języka: „dopóki ja żyję to u mnie będzie po ormiańsku”. Ponadto może przywołać na myśl historię Armenii, a dokładnie powstanie ormiańskiego alfabetu. Jak podkreślał jeden z rozmówców, każda z liter ormiańskich, których kształt dopracował pod koniec IV i na początku V wieku mnich ormiański Mesrop Masztoc, ma określone znaczenie symboliczne⁶. Mistyczna symbolika jest głęboko zakorzeniona w tradycji ormiańskiego kościoła, a interpretacje alfabetu ormiańskiego są częścią tożsamości ormiańskiej. Język ormiański zaliczany jest do grupy języków indoeuropejskich izolowanych. Ten fakt również znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach badanych. Zwracają oni uwagę na brak zapożyczeń językowych tureckich oraz gruzińskich, a także na starożytny rodowód ormiańskiego. Czystość językowa jest pozytywnie wartościowana. Opinie na temat języka badanych wskazują na jego istotność w procesie kształtowania tożsamości narodowej.

W grupie badanych większość osób stwierdziła, że znajomość ormiańskiego jest konieczna, by być Ormianinem. Tylko dwoje respondentów zaprzeczyło temu twierdzeniu. Osoby, które dały odpowiedź twierdzącą, argumentowały, że Ormianin, który nie zna ormiańskiego, równocześnie nie pielęgnuje tradycji własnej kultury:

Skoro się nie mówi po ormiańsku to znaczy, że nie ma się kontaktu z tym językiem, nie ma się z kim rozmawiać. A jeśli tak jest, to co za tym idzie nie ma się styczności z kulturą i tradycją swojej ojczyzny i z czasem zanika wszystko, co z nią związane. Jest się tylko Ormianinem z nazwy i może z obywatelstwa, ale nie ma się z nim nic wspólnego. I to nie tylko dotyczy ormiańskiego tylko każdego innego języka, którego się nie pielęgnuje (Wywiad_IDI_nr 12).

Większość badanych postrzega język jako wartość rdzenną dla tożsamości narodowej. Można pokusić się o tezę o kulturowym postrzeganiu narodu wśród większości badanych. Badani, którzy wyrazili przeciwne zdanie, powoływali się z jednej strony na przykład starej imigracji ormiańskiej, której członkowie parę stuleci wcześniej zatracili umiejętność porozumiewania się w języku ormiańskim. Pojawił się po-

⁶Jak już wspominałem alfabet ormiański składa się z 36 liter, z których każda odpowiada dokładnie brzmieniu jednej głoski języka ormiańskiego. Liczba 36 miała symbolizować nieskończoność. Aby opracować ich kształt, mnich ormiański podróżował po Bliskim Wschodzie. Mesrop Masztoc wraz z zespołem uczonych wykorzystał całą dostępną w owym czasie wiedzę oraz własne natchnienie, by oddać doskonałość boskiego stworzenia. Kształt liter nawiązuje do swastyki, symbolu solarnego, który był popularny w rejonie Anatolii. Istnieje bardzo wiele możliwości interpretacji alfabetu ormiańskiego, a część z nich miałem okazję usłyszeć od moich rozmówców. Jedna z nich głosi, iż wierzchołki trójkąta równoramiennego ułożonego z 36 liter ormiańskich symbolizują kolejno Boga (od litery A jak *Astwas*), Świętego (od litery S jak *Surb*) i Chrystusa (od litery K jak *Kristos*).

nadto argument mówiący, że język jest sprawą indywidualnego wyboru człowieka. Nie może być czymś z góry przypisanym:

To nie jest grzech, jeśli ktoś jest Ormianinem, a nie zna ormiańskiego. Może się nauczyć zawsze. Jeśli ma chęć, to się nauczy. A jeśli nie ma chęci się nauczyć, a jest Ormianinem, to znaczy przyznaje się do tego, że jest Ormianinem, no to jest. A nie tak, że mówi: jestem Ormianinem i ktoś mu mówi, że na przykład jesteś Polakiem (Wywiad_IDI_nr 6).

To stanowisko, występujące tu w mniejszości, przeczy tezie sytuującej język jako istotny czynnik tworzący granice etniczne. Dla starszego pokolenia język ormiański jest bezsprzecznie pierwszym językiem, w którym wyrażają swoje emocje: „Ja najpierw czuję po ormiańsku, a potem dopiero rozumiem po polsku. Jeszcze u mnie nie ma tego etapu, żebym coś rozumiał po polsku. Ja cały czas rozumiem po ormiańsku, czyli myślę po ormiańsku, a mówię po polsku” (Wywiad_IDI_nr 6). Polski jest dla nich językiem wyuczonym, w którym porozumiewają się swobodnie, lecz zdecydowanie bliższym im językiem, w którym się wyrażają, jest ormiański. W przypadku studentów ormiańskich oba języki pełnią ważną rolę. Porozumiewają się swobodnie zarówno w ormiańskim, jak i w polskim. Myślą zarówno po polsku, jak i po ormiańsku, zależnie od sytuacji. Posiadają umiejętność szybkiego przekładu danego wyrażenia na drugi język. Ponadto zauważają odmienność kodów językowych: „To często wychodzi przy jakichś dowcipach. Ciężko Polakowi zrozumieć ormiański dowcip, a Ormianinowi polski” (Wywiad_IDI_nr 11).

Dzieci ze szkoły ormiańskiej również deklarują umiejętność swobodnego porozumiewania się w języku ormiańskim. Nauczycielki zwracały jednak uwagę, że najmłodsze dzieci mają trudności z mówieniem po ormiańsku. Dodają, że ich pierwszym językiem jest polski, „myślą po polsku”, a także, że wolą rozmawiać po polsku, nawet z nauczycielkami, ponieważ sprawia im to mniej trudności. Wspominają, że słaba znajomość ormiańskiego w konsekwencji pociąga za sobą wybory tożsamościowe dzieci:

Ja tutaj pytam dziewczynkę kim się czuje? To ona mówi, że mimo, że oboje rodziców ma Ormian, mama Ormianka, ojciec, ona mówi, że Polakiem. Tutaj są dzieci pół na pół, ale nie wiem, dlaczego ona się czuje pół na pół. No dlatego, że ona włada lepiej tym językiem [polskim] niż swoim ojczystym (Wywiad_IDI_nr 1).

Dylematy tożsamościowe dzieci są podyktowane dysonansem pomiędzy tym, czego doświadczają w domu, a tym, co spotykają w gronie rówieśników i w szkole. Tożsamość ormiańska może być zachowana jedynie dzięki działaniom rodziców, którzy zdają sobie sprawę, że muszą podejmować duży wysiłek, by dzieci mówiły po ormiańsku i poznawały kulturę ormiańską. Jeżeli zaś rodzice nie są w stanie przebywać z dziećmi przez odpowiednią ilość czasu, dzieci powoli tracą z nią kontakt i zapominają podstawowe zwroty języka ormiańskiego.

Pomiędzy pokoleniem rodziców a grupą najmłodszych da się zauważyć przemiana od „myślenia po ormiańsku” do „myślenia po polsku”. Dla dzieci ojczysty język ormiański często nie jest pierwszym wyuczonym językiem. Stąd też nie jest im na tyle bliski, by mogły wyrażać w nim emocje oraz wychwytywać subtelne różnice językowe. Ich poziom kompetencji jest rzecz jasna zróżnicowany. W najbardziej uprzywilejowanej pozycji znajdują się dzieci uczące się w sobotniej szkole ormiańskiej. W swoich badaniach nie dotarłem do osób deklarujących słabą znajomość ormiańskiego lub jej całkowity brak, jednakże z relacji respondentów wiem, iż takie osoby istnieją. Potwierdzam tym samym spostrzeżenia polskich socjologów o stopniowej utracie znajomości języka ojczystego wśród drugiego pokolenia nowej imigracji ormiańskiej (Ziętek 2008: 219-225). Ta tendencja ma miejsce pomimo pozytywnego wartościowania ormiańskich kompetencji językowych wśród moich rozmówców, głównie za sprawą przebywania w środowisku wielokulturowym oraz ulegania presji kultury większości i konieczności posługiwania się językiem polskim.

Transmisja języka – domowe zacisze

Najważniejszym miejscem, gdzie rozmawia się po ormiańsku, jest dom rodzinny. Badani uważają, że rodzina oraz wychowanie są bardzo ważne. Według nich, każdy Ormianin, który dba o swoje korzenie, będzie przywiązywał dużą wagę do nau-czenia dzieci ormiańskiego. Chociaż, jak zauważyła Dorota Ziętek, proces socjalizacji językowej w domu przebiega różnie. Niekiedy troska rodziców pojawia się w momencie, kiedy dziecko ma kłopoty z mówieniem po ormiańsku. Największe kłopoty występują w okresie dojrzewania, kiedy nasilają się kontakty z Polakami (tamże: 224). Językiem mówionym w domu jest najczęściej ormiański. Domowa sfera intymna, kojarząca się z ciepłem i bliskością, jest zatem zarezerwowana dla języka ojczystego⁷. Nieco inna sytuacja panuje jedynie w domach małżeństw mieszanych. Przekonałem się o tym dzięki rozmowie z osobą żyjącą w takim małżeństwie. Częściej używanym językiem w domu jest polski, zwłaszcza tam, gdzie żoną jest Polka. To matka częściej przebywa z dzieckiem, dlatego znajomość jej języka ojczystego jest dużo lepsza, a okazji do mówienia po ormiańsku jest niewiele:

No bo jak ma mówić po ormiańsku jeśli chodzi do polskiej szkoły. Matkę ma Polkę, babcię Polkę, no a moja matka jest w Armenii. To ona tutaj z kim ma rozmawiać po ormiańsku? No jak kolega przychodzi czy kuzyn np. to z dziećmi tam to chwilę po-

⁷Dom rodzinny dla emigrantów może oznaczać zarówno przestrzeń zadomowienia i zakorzenienia, która chroni przed wrogością żywiołów i nieprzyjaźnią ludzi, a także miejsce umożliwiające życie domownikom, a dzieciom dorastanie i rozwój. Może także przywoływać wspomnienia domu i rodziny pozostawionej w kraju pochodzenia, być źródłem tęsknoty za najbliższymi. Z drugiej strony, w wyniku zachodzących przemian cywilizacyjnych, wartości rodzinne mogą ulegać erozji. Wiele osób doświadcza dziś zjawiska duchowej bezdomności, w tym również migranci, co dotyka przede wszystkim dzieci (Izdębska 2008: 103-107).

rozmawiają, pogadają, no ale one też wolą po polsku no bo tu się porozumiewają (Wywiad_IDI_nr 6).

Rodzice chcą przekazać dziecku również znajomość języka ormiańskiego, dlatego posłali je do szkoły ormiańskiej. Znajomość tego języka jest jednak wtórna wobec znajomości polskiego. Rodzice przyjmują strategię polegającą na tym, by dziecko najpierw nabyło kompetencje językowe w polskim, potrzebne do nauki w szkole polskiej, a dopiero później w ormiańskim. Celem jest uniknięcie sytuacji, w której dziecko nie posługiwałoby się płynnie żadnym z tych języków. Nauka w domu jest istotna, ze względu na formę przekazu od osób bliskich. Transmisji pokoleniowej towarzyszą bowiem emocje i uczucia, których brak w przypadku nauki języka ojczystego jako obcego. Obrazuje to wypowiedź respondentki: „W domu uczyłam się alfabetu. Środowisko Ormian było mi bliskie, a to dzięki rodzicom. To właśnie im zawdzięczam, że umiem ormiański, mówić, pisać, czytać, że to wszystko umiem i żyję w takiej tradycji” (Wywiad_IDI_nr 13). Wielu badanych podkreślało spadający na rodziców obowiązek przekazania znajomości ormiańskiego dzieciom. To jednak nie zawsze jest możliwe do zrealizowania ze względu na kłopoty z uregulowaniem pobytu w Polsce oraz brak czasu związany z pracą na okrągło.

Transmisja języka – lekcje w szkole

W szkole uczniowie poznają język literacki. Uczą się gramatyki oraz poprawnej wymowy słów. Małe dzieci poznają podstawy, począwszy od nauki alfabetu, do uczenia się piosenek i wierszy na pamięć. Starsze dzieci mają zadane czytanie tekstów, pisanie wypracowań oraz formułowanie wypowiedzi podczas zajęć. Szczególnie istotna jest ormiańska gramatyka, uznawana za niezwykle skomplikowaną. W świetle opinii uczniów, dobrze radzą sobie oni z mówieniem, czytaniem, nieźle im idzie pisanie. Najgorzej oceniają swoją znajomość gramatyki, którą określają jako o wiele trudniejszą od polskiej. Jej opanowanie wymaga dobrego słuchu, by wychwytywać subtelne różnice językowe w wymowie niektórych liter. Zwracają na to uwagę uczniowie:

W ormiańskim są takie litery, które w polskim odpowiadają jednej literze, na przykład są dwie litery „e”, inaczej się je wymawia, w innych wyrazach trzeba inaczej użyć; po prostu trzeba się uczyć tego na pamięć, na przykład w których wyrazach ma być miękkie, a w których twarde „h” (Wywiad_IDI_nr 4 i 5).

Podkreślają oni, że język mówiony (gwara) znacząco różni się od języka pisanego. Niektóre litery wymawia się inaczej, a wyrazy mają inne znaczenie. Wymowa wielu wyrazów w gwarze jest niepoprawna. Należy zatem stwierdzić, że lekcje języka ormiańskiego, a szczególnie skomplikowanej ormiańskiej gramatyki, mają kluczowe znaczenie dla przyszłego uczestnictwa młodego pokolenia w kulturze ormiańskiej.

Język ormiański nie jest łatwy do opanowania na zaawansowanym poziomie, nawet wówczas, kiedy dzieci uczestniczą w ormiańskich zajęciach szkolnych. Rodzice zdają sobie sprawę, że rodacy w Armenii zwracają baczną uwagę na poprawność językową: „Ormianie są bardzo na to uczuleni, szczególnie jeżeli ktoś przyjeżdża spoza kraju, na jakieś gąkania się, zaciągania, pomyłki... To jest dla nich drażniące i się bardzo denerwują” (Wywiad_IDI_nr 13). Dlatego też uczestnictwo w zajęciach jest dla większości jedyną drogą do opanowania poprawnej wersji języka.

Ormiańską szkołę w Krakowie powołano w 2004 roku⁸. Mogła ona powstać dzięki wsparciu otrzymanemu od niezależnych osób. Pomoc zaoferował ówczesny dyrektor Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej przy ul. Rajskiej w Krakowie. Przy udziale prezesa Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego, pana Adama Terleckiego, wdrożono ten pomysł i ogłoszono nabór dzieci ormiańskich do szkoły. Początkowo odbywały się jedynie lekcje z języka ormiańskiego, lecz w niedługim czasie zgłosiły się następne osoby do prowadzenia zajęć z historii, muzyki i tańca. Praca nauczycielek miała charakter nieodpłatnego wolontariatu do momentu, kiedy OTK uzyskało dwa lata temu dotację z MSWiA przeznaczoną na funkcjonowanie placówki. Pomysł szkoły ormiańskiej zrodził się jeszcze przed faktycznym jej powstaniem, jednak społeczność zawsze napotykała na problemy organizacyjne. Warto podkreślić, że szkoła ormiańska jest nadal aktywnie wspierana przez Ormiańskie Towarzystwo Kulturalne w Krakowie.

Zajęcia odbywają się w każdą sobotę w budynku Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie przy ul. Rajskiej. Liczba dzieci waha się od 15 do 25. W roku szkolnym 2010/2011 na zajęcia uczęszczało 19 dzieci w wieku od 7 do 18 lat. Co ciekawe, 6 dzieci pochodzi z małżeństw mieszanych. Ze względu na dużą rozpiętość wiekową, wśród nauczycielek przeważa podejście indywidualne do każdego dziecka. W programie są zajęcia z języka ormiańskiego, historii, muzyki i tańca. Na początku działalności szkoły brakowało materiałów edukacyjnych. Dopiero później zostały one dostarczone przez Ministerstwo Edukacji Armenii. Obejmują one zestaw podręczników do nauki języka ormiańskiego dla dzieci na różnych poziomach. Ponadto w szkole znajdują się słowniki polsko-ormiańskie. Dzieci doskonałą umiejętność czytania na podstawie dzieł znanych literatów ormiańskich, piszą wypracowania, ćwiczą wykonanie różnych pieśni i piosenek ormiańskich, poznają dzieje swoje-go kraju. Dodatkowo uczestniczą w zajęciach kółka teatralnego *Banali*. Wraz z nauczycielką szlifują swój repertuar na występy z okazji zakończenia roku lub innych wydarzeń, na które są zapraszani. Szczególnie pamiętają występ podczas Dnia Migranta organizowanego na Zamku Królewskim w Warszawie.

⁸Podobna placówka pojawiła się także w Warszawie w 2003 roku, gdzie funkcjonuje najbardziej prężna wspólnota ormiańska. Poza tym istniały szkoły w Gdańsku oraz Elblągu, z tym że tamtejsze ośrodki już przerwały swoją działalność. W 2009 roku powołano nową szkołę w Łodzi.

Respondenci wskazywali na jakościową zmianę, która ich zdaniem dokonała się po założeniu szkółki. Zanim ona powstała, jedynym sposobem na naukę ormiańskiego był dom:

Co robi ta szkółka? Bardzo dużo, proszę pana, bardzo dużo, jak dzieci już umieją czytać i pisać po ormiańsku to jest bardzo dużo. Albo historia ormiańska, kultura? Dlaczego nie kultura? Muzyka, taniec, proszę pana, to jest bardzo dużo. Np. córka musiała ostatnio napisać list do kuzynki nie? I wie pan co? Siedziała i sama napisała no to wiadomo, ja też pomagam, jakieś literki ten, ale ona była taka dumna, że ona umie pisać po ormiańsku. Także szkółka, to jest tutaj bardzo, bardzo, bardzo ważna tutaj dla naszych dzieci (Wywiad_IDI_nr 3).

Szkółka pełni dla dzieci rolę pomostu łączącego je z Armenią, krajem pochodzenia rodziców. Moi rozmówcy zwracali uwagę na zalety nauczania języka w szkole. Daje ono dzieciom możliwość poznania poprawnej formy języka literackiego, a także literatury oraz sztuki. Nauka w domu nie zapewnia tak dobrej transmisji języka. Choć z drugiej strony, dom rodzinny podtrzymuje związki z ojczyzną i jest podstawowym rezerwuarem wartości kulturowych. Dzieci doskonale znają język polski. Nauczycielki ze szkoły ormiańskiej podkreślały, że niektóre z nich wygrywają konkursy ortograficzne. Znacznie częściej posługują się polskim: „Przyjechałem jak miałem trzy lata, już rozmawiałem po ormiańsku, ale jak przyjechałem to praktycznie cały czas rozmawialiśmy po polsku, w przedszkolu nauczycielka i dzieci nauczyły mnie po polsku” (Wywiad_IDI_nr 4). Ormiański jest natomiast dla nich z reguły drugim językiem, którego znajomość muszą doskonalić w szkole. Najmłodsze dzieci uczą się od podstaw alfabetu ormiańskiego. Dla uczniów szkoły ormiańskiej najważniejszą rzeczą przypominającą o Armenii są litery ormiańskiego alfabetu. Znaczącą rolę języka w kształtowaniu tożsamości narodowej odzwierciedlają wypowiedzi badanych, którzy uważają, że słaba znajomość języka ormiańskiego wśród dzieci jest czymś negatywnym oraz deklarują chęć posłania swoich dzieci do szkoły w przyszłości. O doniosłej roli języka świadczą również skojarzenia łączące litery ormiańskie z ojczyzną. Alfabet jest bowiem jedną z pierwszych rzeczy przychodzących na myśl po wspomnieniu słowa „Armenia”.

Transmisja ormiańskiej kultury narodowej

Zajęcia w szkole ormiańskiej w Krakowie są zróżnicowane. Mają one na celu przede wszystkim zainteresowanie dzieci treściami przekazywanymi podczas zajęć. Obowiązuje podział na dwie grupy wiekowe: młodsze dzieci i młodzież. Zajęcia dla najmłodszych mają charakter nauki poprzez zabawę. Dzieci uczestniczą w różnego rodzaju pracach ręcznych, a także w kółku teatralnym. Zajęcia artystyczne w pomyślny sposób pomagają w nauce liter alfabetu ormiańskiego. Różnego rodzaju robótki ręczne są następnie sprzedawane podczas kiermaszu organizowanego na

koniec roku, a zebrane pieniądze przeznaczone na pomoc chorym dzieciom z Polski. Młodzież uczy się bardziej zaawansowanych przedmiotów. Poznaje literaturę ormiańską (w tym dzieła najpopularniejszego pisarza Hovhannesa Tumaniana), życie i twórczość najważniejszych kompozytorów ormiańskich (na przykład Arama Chaczaturiana, Arno Babadżaniana), zdobywa podstawowe informacje na temat geografii, sztuki ludowych tańców ormiańskich, które należą do najbardziej zróżnicowanych na świecie, postaci i wydarzeń historycznych oraz pieśni związanych z Armenią. Jak już wspomniałem, dzieci mają okazję uświetnić różnego rodzaju imprezy etniczne swoimi występami. Nauczycielki zauważają, że po kilku latach nauki wciąż najważniejszym wyzwaniem jest polepszenie poziomu znajomości języka ormiańskiego. Najważniejszym osiągnięciem jest natomiast fakt, iż dzieci są „bardziej świadome” swojej kultury:

Taniec, bo czasami można pomyśleć to tylko taniec, ale nie to też jest dużo, bo wie pan to kultura dla dzieci też jest ważna. Teraz jak oglądają jakiś tam program jak idzie muzyka albo taniec ormiański, to mówią, „a, to my umiemy”, to wie pan, zawsze, czy muzyka, czy kultura, czy historia czy język to wszystko zostaje, nie wiem czy pan mnie rozumie? (Wywiad_IDI_nr 3).

Ważną kwestią dla Ormian, podobnie zresztą jak dla Polaków, jest wspomnienie trudnej części swojej historii. Każdy Ormianin poznaje, że historia jego narodu jest ciągiem czasów lepszych lub gorszych. Bardziej podkreślane są jednak te momenty, w których Ormianie byli pokonywani przez najeźdźców i musieli udawać się na emigrację. Wątki traumatyczne, martyrologiczne w historii narodu wysuwają się na pierwszy plan.

Nauczycielki stoją przed zadaniem wyboru treści, jakie są przekazywane dzieciom na lekcjach. Narracja kulturowa zawiera w sobie ważne informacje o najważniejszych wydarzeniach z historii Armenii. Pamięć o wydarzeniach minionych jest dla każdej grupy etnicznej, podobnie jak i dla narodu, spoiwem tworzącym symboliczną wspólnotę doświadczeń. Każda wspólnota etniczna posługuje się symbolami, które stanowią zasadniczą wartość dla członków grupy i dają im możliwości odtwarzania znaczeń oraz budowania granic (Cohen 1992: 19). Dzieci uczestniczą zatem w obchodach rocznicy ludobójstwa odbywającej się pod chaczkarem koło kościoła św. Mikołaja w Krakowie (Ternon 2005). Na zajęciach pogłębiają ponadto swoją wiedzę na ten temat, czytając teksty lub wysłuchując komentarzy nauczycielek:

Dzisiaj czytałam z nimi wiersz dotyczący tematu ludobójstwa znanego autora ormiańskiego, tam był taki fragment z tego opowiadania, poematu. Fragment przeczytałam, powiedziałam, że ja będę czytać, a nie oni. Słuchali i „niech mi ktoś powie czy nie zrozumiał czy coś zrozumiał?” Po przeczytaniu tego tekstu to wszyscy mieli taką minę, widać, że oni z tego zrozumieli, z tego, o co tam chodzi, i przyjęli do

wiadomości jak to było. Chociaż co roku o tym mówimy, bo to jest dla nas bardzo ważna rocznica (Wywiad_IDI_nr 1).

Poprzez akcentowanie wydarzeń historycznych kształtowana jest tożsamość narodowa dzieci. Powstaje poczucie przynależności do wspólnoty i znaczenie ważnych symboli staje się bardziej wyraziste. Warto podkreślić, że uczniowie szkółki ormiańskiej są jednocześnie wychowankami polskich szkół. Przyswajają jednocześnie informacje pochodzące z dwóch źródeł. Sądzę, iż może to powodować wśród nich większą refleksyjność, ponieważ mogą porównywać na bieżąco informacje, które są im przekazywane. Dostrzegają różnice oraz podobieństwa pomiędzy grupami narodowymi. Są w stanie rozpoznać elementy wspólne, jak doświadczenie trudnej historii czy wartości chrześcijańskie, oraz odróżniające, jak charakterystyczny taniec czy muzyka ormiańska.

Poprzez dowiadywanie się o tym, jak zachowywały się postaci uznane za bohaterów narodowych, uczniowie poznają wzory zachowań, jakie powinny charakteryzować Ormianina. Gdy byłem na zajęciach omawiany był akurat wiersz znanego ormiańskiego poety, który opowiadał o dwóch uniwersalnych postawach cechujących ludzi. Szlachetne zachowanie było w nim skontrastowane z postawą obłudnika. Człowiek postępujący prawą ścieżką rezygnuje z własnych korzyści i w każdej sytuacji jest gotowy poświęcić się dla dobra innych. Człowiek obłudny natomiast w każdej sytuacji pozoruje szlachetne zachowanie, wykorzystuje ludzi i manipuluje nimi dla własnej korzyści. Dzieci uczą się, że są to postawy uniwersalne, jednak gdzieś wewnątrz jest zawarty przekaz, jak powinien postępować „prawdziwy Ormianin”. W ten sposób postawy, takie jak we wspomnianym wierszu są internalizowane jako te, które są godne lub hańbiące dla Ormianina.

Wśród ogółu badanych pojawiły się ponadto odniesienia do wartości i postaw kulturowych, przekazywanych zarówno w domu, jak i w szkole, które postaram się zilustrować na przykładach. Po pierwsze, rodzice zwracali uwagę na wartości ogólnoludzkie, takie jak poszanowanie dla drugiego człowieka, tolerancję oraz wyrozumiałość w kontaktach z innymi osobami. Takie wypowiedzi pojawiały się szczególnie często w kontekście Turcji i Turków jako wroga zinternalizowanego w tożsamości narodowej Ormian:

Staramy się, żeby wiedzieli o tym, bez nienawiści, bo to do niczego dobrego nie doprowadzi, nie karmić ich tą myślą, nie rozwijać tej myśli, że „o to są Turcy i mamy ich nienawidzić, nie!” Tylko: „zapoznajcie się z faktami, że tak było”. Cały świat też postawił przed Turcją warunek przynajmniej przyznać się i przeprosić, prawda? Przyznać się i przeprosić (Wywiad_IDI_nr 2).

Troską nauczycielek jest, aby dzieci nie posiadały uprzedzeń wobec innych narodowości. Poza tym badani akcentowali rolę wartości chrześcijańskich. Pozytywnie odnosili się do tego, że Polska jest krajem chrześcijańskim. Zwracali uwagę na

wagę poświęcenia dla dobra ogółu oraz bezinteresownej pomocy dla potrzebujących. Wyrazem wcielenia nauczanych postaw w życie jest chociażby kiermasz organizowany na rzecz chorych dzieci na zakończenie roku szkolnego.

Dla moich rozmówców istotnymi wartościami i postawami są na przykład szacunek dla osób starszych oraz przysłowiowa ormiańska gościnność. Wychowanie dzieci polega ponadto na posłuszeństwie wobec rodziców, przyswojeniu reguł związanych z grzecznością oraz wypełnianiu obowiązków rodzinnych. Normą jest unikanie źle odbieranych społecznie przyzwyczajzeń, które młodym osobom „nie przystają”, takich jak palenie papierosów. Wśród wypowiedzi pojawiały się także zdania podkreślające wartość nauki. Moi rozmówcy podkreślali oprócz tego, że mają wiele obowiązków w rodzinie, które starają się wypełniać. Należy zauważyć, iż wartości kulturowe regulują zachowania pomiędzy płciami. Młodym osobom przystoi skromność. Ta zasada silnie kontrastuje z tym, co badani obserwują w polskim społeczeństwie. Postawy szokujące, które „przyszły z Zachodu”, to swobodne relacje w związkach i kontakty seksualne pomiędzy młodymi ludźmi:

Wolność – możesz pracować, możesz uczyć się, możesz wszystko robić, ale jednak te tradycje, to poczucie, już później w macierzyństwie. To byłby wielki wstyd, nie ma u nas jeszcze czegoś takiego. Nie wiem, ja jeszcze nie słyszałam o czymś takim, żeby 14-latką urodziła dziecko. Może są przypadki, o których ja nie słyszałam, ale nie na taką skalę, żeby o tym już było w Internecie, w prasie i tak dalej (Wywiad_IDI_nr 2).

Nauczycielki często podkreślają, że oferta edukacyjna szkoły została rozszerzona o przedmioty kultury ormiańskiej, ze względu na to, iż sama nauka języka nie wystarczyłaby do pełnego przekazu kulturowego. Ponadto należy podkreślić, że tego typu placówki edukacyjne powoływane są w celu transmisji treści jak najbardziej zbliżonych do tego, co nauczane jest w kraju ojczystym. Często powstają one z inicjatywy kraju wysyłającego w celu zapewnienia dzieciom żyjącym na emigracji łączności z krajem ojczystym oraz ułatwienia późniejszej ewentualnej migracji powrotnej. Szkoły etniczne starają się jak najbardziej uatrakcyjnić swoją ofertę, ponieważ zajęcia odbywają się zazwyczaj tylko w soboty. To sprawia, że dzieci imigrantów potrzebują dodatkowej motywacji do pójścia na takie zajęcia. Chodzą one równocześnie do szkół w kraju przyjmującym, gdzie są uczone języka oraz treści kulturowych innego państwa. Są w wieku dorastania, który charakteryzuje się w dużej mierze potrzebą akceptacji w środowisku rówieśników. Język i kultura ojczysta są w tym okresie szczególnie narażone na zapomnienie, ponieważ dzieci zazwyczaj pragną upodobnić się do otoczenia, co umożliwiałoby im nauka tych samych treści, które przyswajają sobie ich rówieśnicy z kraju gospodarzy.

Poza tym posiadanie cech odmiennych może być negatywnie stygmatyzowane. Z tego względu sama nauka języka jako narzędzia może nie spełniać swojej roli w sposób wystarczający. Dzieci ze społeczności imigranckich mogą nie akceptować dodatkowych obowiązków, które nie zapewniają przychylnych reakcji ze

strony rówieśników. Dlatego też podstawową strategią takich placówek edukacyjnych powstających na emigracji jest przyciągnięcie dzieci bogatą ofertą zajęć artystycznych. Celem jest nie tylko przekazanie kompetencji językowych, ale także kulturowych, ponieważ w ten sposób dzieci zaczynają rozumieć i doceniać swoje pochodzenie. Pojawia się wśród nich refleksyjność. Kompetencje kulturowe pomagają dzieciom zrozumieć, że odmienność może być pozytywną wartością. W zetknięciu z rówieśnikami z kraju przyjmującego nabywają śmiałości, ponieważ posiadają wiedzę kulturową, która umożliwi im zaprezentowanie tej wiedzy w kontaktach z innymi. Są w stanie zareagować na ewentualne przejawy stygmatyzacji czy dyskryminacji. To wszystko zauważają nauczycielki ze szkoły ormiańskiej:

Czasami nas bardzo buduje to, że na przykład jak wypracowania albo coś dajemy dzieciom to widać, że ich świadomość jednak rośnie, że to jest im potrzebne i jest coraz większa. Z roku na rok ta potrzeba... Na przykład kiedyś bałam się, jak w szkole jakieś pytanie zadali o Armenii, bo każdy dowiadując się, że są Ormianami, zadaje im pytanie o Armenii. Na początku mieli głupio, że nie mogli na to pytanie odpowiedzieć, a teraz to bardzo dużo wiedzy już mają z historii i z języka czy z turystyki i szukają sami informacji czy sami mogą o jakichś miejscach poszukać, napisać pracę. Teraz jest ten wykład, możliwości, to widzę, że coraz są dumne z tego, bo kiedyś to nie rozumieli tego co to znaczy być Ormianinem (Wywiad_IDI_nr 1).

Rozwijająca się i znajdująca środki wyrazu ormiańska tożsamość narodowa oraz coraz większe kompetencje dzieci w obu kulturach (dwukulturowość) są źródłem dumy nauczycielek.

Z drugiej strony, pojawiło się wiele wypowiedzi ilustrujących kłopoty dzieci wychowujących się na emigracji z nabywaniem ojczystych kompetencji językowych i kulturowych. Badani podkreślali ich nieuprzywilejowaną pozycję w stosunku do rówieśników z Armenii. Jest to niewątpliwie ujemna strona opuszczenia rodzinnych okolic, rekompensowana dzięki poprawie warunków bytowych. Część spośród dzieci nie uczestniczy w zajęciach ze względu na brak czasu lub kłopoty z dojazdem. Inne rodziny stawiają natomiast na wychowanie i naukę w domu. To od rodziców zależy, czy te dzieci przyswoją sobie język i kulturę ormiańską, co w konsekwencji ukształtuje ich tożsamość narodową. Z wypowiedzi badanych można wywnioskować, że przekaz języka i kultury w domu jest o wiele trudniejszy. Młode osoby mają trudności w posługiwaniu się literacką wersją języka ormiańskiego, co pociąga za sobą również niepełne uczestnictwo w ormiańskiej kulturze pisanej. Znajomość samego języka mówionego nie przesądza o znajomości ormiańskiej kultury. Zatem w sytuacji emigracji do pełnej kulturalizacji potrzeba działalności szkoły.

Podsumowanie

Konkludując, należy jeszcze raz uwypuklić, iż język jest dla zdecydowanej większości moich rozmówców warunkiem zachowania tożsamości narodowej w przeszłości w warunkach emigracji. Utrata jego znajomości jest postrzegana jako zerwanie związków z ojczyzną bądź też, posługując się określeniem jednej z respondentek, „największym *faux pas*, jakie można popełnić”. Moje ustalenia korespondują z uwagami Ewy Nowickiej odnoszącymi się do osób pochodzących ze środowisk wielokulturowych: „Są świadomi, że opanowanie języka umożliwi lepsze zrozumienie kultury, zapoznanie się z literaturą, oglądanie filmów, czytanie prasy, ułatwia także kontakty z mieszkańcami „drugiej ojczyzny”, pozwala zbliżyć się do przebywających tam członków rodziny” (Nowicka 2007: 116). Dzięki nauce języka ojczystego zyskuje się kompetencje w kulturze symbolicznej dające jego użytkownikom świadomość własnej odrębności, a także możliwość tworzenia w tej kulturze dzięki aktom transgresyjnym. W rodzinach ormiańskich w Polsce występuje silny nacisk na nauczanie dzieci zarówno polskiego, jak i ormiańskiego. W niektórych z nich przekaz ormiańskiego jest jednak niewystarczający ze względu na brak czasu związany z koniecznością pracy zarobkowej oraz niepewną sytuacją bytową i prawną.

Zjawisko transmisji języka i kultury narodowej jest dynamiczne, podlega ciągłym procesom rekonstrukcji. Na podstawie rozmów z przedstawicielami młodzieży urodzonej w Armenii, ale wychowującej się w Polsce, oraz z dziećmi urodzonymi już w Polsce okazało się, że najmłodsze dzieci wykazują silną identyfikację zarówno z Armenią, jak i z Polską. Pojawia się pytanie, na ile znajomość obydwu języków, polskiego i ormiańskiego (a często także i innych języków obcych) oraz dwukulturowość może być dla nich korzystna, a na ile problematyczna? Z jednej strony, można zaobserwować dylematy pojawiające się u nich jako u osób o podwójnej tożsamości, związane z poczuciem nieprzynależenia do końca do żadnego z krajów: „Mieszkam już tutaj bardzo długo w Polsce, ale jednak z Armenią mnie bardzo dużo łączy, z Polską też mam dużo wspólnego... Trudno powiedzieć, trudno powiedzieć – i to i to” (Wywiad_IDI_nr 4). Zdecydowanie częściej napotkałem jednak strategię tożsamościową pozytywnie wartościującą przynależność do dwóch kultur. Ważnymi argumentami za takim postrzeganiem swojego położenia były: większa wiedza, znajomość rzadkiego i trudnego języka oraz możliwość świadomego czerpania z bogactwa obydwu kultur. Niektórzy z moich rozmówców tak podkreślali dumę z własnego pochodzenia:

Nawet (imię) sobie coś tam po ormiańsku na „Facebooku” napisała. I nie wstydy się tego, że ona zna dodatkowy język i poza tym język bardzo stary, z IV wieku mamy alfabet, także wiedzę, za co mogą być dumni (Wywiad_IDI_nr 1).

„Bycie Ormianinem” przestaje być czymś wstydliwym i staje się czymś ciekawym, wyróżniającym ich spośród ogółu polskich uczniów. Znajomość trudnego ję-

zyka, jakim jest ormiański oraz wyjątkowej kultury ormiańskiej staje się źródłem dumy, czymś wyróżniającym spośród ogółu. W końcu okazuje się bowiem, że posiadają oni rozleglejszą wiedzę od dzieci wychowywanych tylko w jednej tradycji, a także odznaczają się szerszymi horyzontami poznawczymi, umiejętnościami oraz większą refleksyjnością.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Benedict. 1997. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach rozprzestrzeniania się nacjonalizmu*. Tłum. Stefan Amsterdamski. Kraków: Znak.
- Appadurai, Arjun. 2005. *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Tłum. Zbigniew Pucek. Kraków: Universitas.
- Bakalian, Anny P. 1993. *American-Armenians. From being to feeling Armenian*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Barth, Frederic. 2004. Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych. Tłum. M. Głowacka-Grajper. W: Marian Kempny, Ewa Nowicka (red.), *Badanie kultury. Kontynuacje*. Warszawa: PWN, s. 348-377.
- Bartmiński, Jerzy. 1999. Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: Jerzy Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bhabha, Homi. 2010. *Miejsca kultury*. Tłum. Tomasz Dobrogoszcz. Kraków: WUJ.
- Boksański, Zbigniew. 2006. *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Borowik, Irena, Leszczyńska, Katarzyna. 2007. Wstęp. Tożsamość jako przedmiot interdyscyplinarnej refleksji. W: Irena Borowik, Katarzyna Leszczyńska (red.), *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*. Kraków: NOMOS, s. 7-11.
- Clifford, James. 1994. Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9 (3), s. 302-338.
- Cohen, Anthony P. 1992. *The symbolic construction of community*. London and New York: Routledge.
- Edensor, Tim. 2004. *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*. Tłum. Agata Sadza. Kraków: WUJ.
- Eriksen, Thomas Hylland. 1992. Linguistic Hegemony and Minority Resistance. *Journal of Peace Research*, 29 (3), s. 313-332.
- Flis, Maria. 2001. W poszukiwaniu kryterium kultury symbolicznej. *Alma Mater* nr 29/2001 [online], dostęp: <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/29/01/04.html> [19.01.2012]
- Gellner, Ernest. 1991. *Narody i nacjonalizm*. Tłum. Teresa Hołówka. Warszawa: PIW.
- Izdebska, Jadwiga. 2008. Dom rodzinny – dom ojczyzna. Bogactwo znaczeń. W: Danuta Lalak (red.), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*. Warszawa: UW, s. 95-107.
- Hannerz, Ulf. 2006. *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. Tłum. Katarzyna Franek. Kraków: WUJ.

- Herzig, Edmund, Kurkchian, Marina. 2005. Introduction. Armenia and the Armenians. W: Edmund Herzig, Marina Kurkchian (red.), *The Armenians: past and present in the making of national identity*. London: Routledge Curzon, s. 1-22.
- Hobsbawm, Eric. 2010. *Narody i nacjonalizm po 1780. Program, mit, rzeczywistość*. Tłum. Jakub Maciejczyk, Marcin Starnawski. Warszawa: Difin.
- Kłoskowska, Antonina. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Nowicka, Ewa. 1990. Swojskość i obcość jako kategorie analizy socjologicznej. W: Ewa Nowicka (red.), *Swoi i obcy*. Warszawa: Wydawnictwo IS UW, s. 5-53.
- Nowicka, Ewa. 2007. Podwójna tożsamość. Dzieci małżeństw mieszanych. W: Irena Borowik, Katarzyna Leszczyńska (red.), *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*. Kraków: NOMOS, s. 104-119.
- Panossian, Razmik. 2006. *The Armenians: from kings and priests to merchants and commissars*. London: Hurst & Co.
- Pavlenko, Aneta. 2006. Bilingual selves. W: Aneta Pavlenko (red.), *Bilingual minds: emotional experience, expression and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 1-33.
- Russell, James R. 2005. Early Armenian Civilisation. W: Edmund Herzig, Marina Kurkchian (red.), *The Armenians: past and present in the making of national identity*. London: Routledge Curzon, s. 23-40.
- Safran, William. 2008. Language, ethnicity and religion: a complex and persistent linkage. *Nations and Nationalism*, 14 (1), s. 171-190.
- Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. London: Penguin.
- Stopka, Krzysztof. 2000. *Ormianie w Polsce dawnej i dzisiejszej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Szacki, Jerzy. 2004. O tożsamości (zwłaszcza narodowej). *Kultura i Społeczeństwo*, XLVIII, nr 3, s. 9-40.
- Ternon, Yves. 2005. *Ormianie. Historia zapomnianego ludobójstwa*. Tłum. Wawrzyniec Brzozowski. Kraków: WUJ.
- Triandafyllidou, Anna. 2001. *Immigrants and National Identity in Europe*. London: Routledge.
- Ziętek, Dorota. 2008. *Ormianie w krakowskiej i lwowskiej diasporze*. Kraków: NOMOS.

Bartłomiej Śliwa

Absolwent porównawczych studiów cywilizacji i socjologii na UJ, współpracuje z organizacjami: Humanity in Action Polska, Interkulturalni.pl, Fundacja Instytut Studiów Strategicznych, Europejska Fundacja Praw Człowieka w Wilnie. Zainteresowania badawcze: antropologia obszarów Europy Wschodniej oraz świata arabskiego, studia postkolonialne oraz zagadnienia z zakresu ochrony praw człowieka i mniejszości.