

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2013, nr 2



Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

wydawnictwo
adam marszałek

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Rada naukowa:

José L. da Costa (Faculty of Education University of Alberta, Edmonton, Canada), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja), Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski – przewodniczący Rady), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski), Wiktor Rabczuk (PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie), Jana Raclavská (Katedra slavistiky – Oddělení polonistiky, Ostravská univerzita v Ostravě, Czechy), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Інститут філології, Кафедра Полоністики, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ukraina), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Zespół redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego), Anna Gajdzica, Barbara Grabowska (sekretarze redakcji), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski)

Adres redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”
Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn, tel. 33 8546202

Recenzent tomu: dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Sylwia Kowalska

Projekt logo: Tadeusz Lewowicki

Projekt okładki: Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek
Toruń 2013

ISBN 978-83-7780-692-0
ISSN 2299-4106

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel./fax 56 648 50 70; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl

Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie	11
---------------------------	-----------

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TADEUSZ LEWOWICKI

Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej	19
---	----

WIKTOR RABCZUK

Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów	38
--	----

MAREK REMBIERZ

Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej	57
--	----

RELACJE I KOMUNIKATY Z BADAŃ

ADELA KOŻYCKOWSKA

„Młodokaszubi” – fenomen kulturowy. Przyczynek do namysłu nad edukacją regionalną	97
--	----

AGATA ŚWIDZIŃSKA

Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie	134
--	-----

FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

ALEKSANDRA GANCARZ

Wykorzystanie wiedzy i umiejętności zdobytych w Kole Naukowym
Edukacji Międzykulturowej w pracy zawodowej absolwentów
Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego 153

KATARZYNA W. CZEPIEL

Wyznaczniki poczucia tożsamości regionalnej
mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego 163

PRAKTYKA EDUKACYJNA

JUSTYNA JABŁEKA, IRENA KUBAK

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej jako przykład
dobrego połączenia studenckiej praktyki z akademicką teorią 181

REGINA PAZDUR

„Ja w wielokulturowym świecie”.
Scenariusze zajęć pozalekcyjnych z zakresu
edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej 190

OŚRODKI NAUKOWO-BADAWCZE ZAJMUJĄCE SIĘ EDUKACJĄ MIĘDZYKULTUROWĄ W POLSCE

EWA OGRODZKA-MAZUR, ALINA SZCZUREK-BORUTA

Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej
Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji
w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza 219

RECENZJE

TADEUSZ LEWOWICKI

S. Sysojewa, T. Kristopczuk: *Oswitni sistemy krain europejskovo sojuzu: zagalna charakteristika* 235

BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO

W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.):
Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych 240

ALEKSANDRA MINCZANOWSKA

T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych* 244

ANNA GAJDZICA

T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych* 247

ROZPRAWY DOKTORSKIE

Prace doktorskie z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej
obronione w 2012 roku w dyscyplinie pedagogika 253

KRONIKA

TOMASZ BAJKOWSKI

Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania
pedagogiki społecznej. Goniądz, 22–23 maja 2012 roku 257

TOMASZ SOSNOWSKI

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie
tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych.

Supraśl, 13–14 września 2012 roku 260

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Kultura w edukacji międzykulturowej.

Cieszyn – Ustroń, 24–26 września 2012 roku 263

JERZY NIKITOROWICZ

III Międzynarodowa Konferencja poświęcona dziedzictwu

i problemom nauki i kultury polonijnej: „Promocja

kulturowo-informacyjna współczesnego wychodźstwa

a dziedzictwo narodowe emigracji” pod patronatem

Jego Ekscelencji Tomasza Orłowskiego, Ambasadora Rzeczypospolitej

Polskiej we Francji. Paryż, 13–14 grudnia 2012 roku 269

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2012 285

Bibliografia prac z serii Edukacja Międzykulturowa 289

Nota o autorach 296

Contents

Introduction	11
---------------------------	-----------

ARTICLES AND TREATISES

TADEUSZ LEWOWICKI Education in the face of eternal and contemporary world problems – contexts and challenges of intercultural education	19
--	----

WIKTOR RABCZUK Unfavourable and protective factors in school career of immigrant learners	38
--	----

MAREK REMBIERZ Polish experience of multiculturalism in the interpretation of John Paul II as an inspiration for intercultural education	57
---	----

RESEARCH REPORTS AND ANNOUNCEMENTS

ADELA KOŻYCKOWSKA 'Young Kashubians' – a cultural phenomenon. A contribution to reflection on regional education	97
---	----

AGATA ŚWIDZIŃSKA Selected contexts of intercultural education in the region of Lublin	134
--	-----

FORUM OF YOUNG INTERCULTURAL EDUCATORS

ALEKSANDRA GANCARZ

Application of the knowledge and skills acquired in the Science Club of Intercultural Education in professional work of the graduates of the Faculty of Ethnology and Education at the University of Silesia 153

KATARZYNA W. CZEPIEL

Determinants of the feeling of regional identity among Zagłębie Dąbrowskie residents 163

EDUCATIONAL PRACTICE

JUSTYNA JABŁEKA, IRENA KUBAK

The Science Club of Intercultural Education as an example of beneficial combination of student practice and academic theory 181

REGINA PAZDUR

'I in the multicultural world'. Scenarios of extracurricular classes in regional, multi- and intercultural education 190

RESEARCH CENTRES FOR INTERCULTURAL EDUCATION IN POLAND

EWA OGRODZKA-MAZUR, ALINA SZCZUREK-BORUTA

Science and research activity of the Section of General Pedagogy of the University of Silesia in the Faculty of Ethnology and Education in 1989–2012. Around the Cieszyn school of borderland studies 219

REVIEWS

TADEUSZ LEWOWICKI

S. Sysojewa, T. Kristopczuk: Oswitni sistemy krain europejskovo
sojuzu: zagalna charakteristika /Education systems in EU countries:
basic characteristics/ 235

BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO

W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (eds.):
Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych
/Education in multicultural societies/ 240

ALEKSANDRA MINCZANOWSKA

T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds.): Dzieci w procesie kształtowania
postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej,
wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli
i szkół podstawowych /Children in the process of shaping cultural
attitudes. A guide to the paths of regional, multi- and intercultural
education. Materials for teachers of pre- and early
school education/ 244

ANNA GAJDZICA

T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds.): Dzieci i młodzież w procesie
kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji
regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli
gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych /Children and youth
in the process of shaping cultural attitudes. A guide to the paths
of regional, multi- and intercultural education. Materials for teachers
of pre- and early school education/ 247

DOCTORAL THESES

Doctoral theses

on multi- and intercultural education defended in 2012
in the discipline pedagogy 253

CHRONICLE

TOMASZ BAJKOWSKI

Differentiation of life space – contemporary challenges
of social pedagogy. Goniądz, 22–23rd May, 2012 257

TOMASZ SOSNOWSKI

Competences to intercultural communication in the aspect
of traditional multiculturalism of the region and migration processes.
Supraśl, 13–14th September, 2012 260

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Culture in intercultural education.
Cieszyn – Ustroń, 24–26th September, 2012 263

JERZY NIKITOROWICZ

The 3rd International Conference on the heritage and science
and culture issues of the Polish community abroad ‘Cultural
and information promotion of contemporary emigration
and its national heritage’ under the patronage of His Excellency
Tomasz Orłowski, Polish Ambassador in France.
Paryż, 13–14th December, 2012 269

BIBLIOGRAPHY

Works on multi- and intercultural education published in 2012 285

Bibliography of the series ‘Intercultural Education’ 289

Note about authors 296

Wprowadzenie

Studia i badania poświęcone edukacji międzykulturowej od ponad dwóch dekad wpisują się w polski dyskurs społeczny nad zagadnieniami wielokulturowości, poczucia tożsamości (narodowej, obywatelskiej, etnicznej, wyznaniowej, kulturowej) czy relacji między ludźmi różnych narodowości i kultur. Doświadczenia społeczne i praktyka życia codziennego potwierdzają z jednej strony – ciągłą potrzebę otwarcia się na inne społeczności i ich kultury, i tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej. Z drugiej natomiast – można zauważyć powrót do edukacji wielokulturowej, w której grupy mniejszościowe znowu koncentrują się na trwaniu własnej kultury, a badacze znowu coraz bardziej skupiają się na wybranej kulturze czy wybranej grupie mniejszościowej. Pole studiów, badań i praktyki oświatowej uległo zatem ograniczeniu i znacznemu zubożeniu¹.

Drugi tom „Edukacji Międzykulturowej” – czasopisma redagowanego przez Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – przedstawia zarówno teoretyczne odniesienia, jak i praktyczne działania w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowane przede wszystkim w cieszyńskim zespole naukowo-badawczym, kierowanym przez Tadeusza Lewowickiego – inicjatora powstania Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (1994), Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2004) oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (2007).

Badania, które podjął w 1989 roku w ówczesnej Filii Uniwersytetu Śląskiego Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, są już prowadzone przez ponad dwie dekady wśród uczniów polskich (mieszkających i uczących się w Polsce), czeskich (mieszkających i uczących się w Czechach) oraz

¹ T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań – czas próby?)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 268.

dzieci i młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na Zaolziu i uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania. Umożliwiają one uchwycenie – w kontekście zachodzących przemian ustrojowych, kulturowych i edukacyjnych – względnej dynamiki takich zjawisk społecznych postrzeganych przez młode pokolenie żyjące na Pograniczu, jak: ich poczucie tożsamości narodowej i kulturowej, poczucie tożsamości regionalnej, obywatelskiej i europejskiej, aspiracje i plany życiowe, stosunek do szkoły jako instytucji edukacyjnej, a także przemiany świadomości religijnej².

Ważnym wątkiem poczynań badawczych Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej stały się najpierw zagadnienia edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej. Uwagę badaczy – współautorów kolejnych tomów – skupiały środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza, wykluczenia społecznego i edukacyjnego, edukacji międzykulturowej na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej oraz kultury w edukacji międzykulturowej. Zagadnienia te były i nadal są przedstawiane w odczytaniach właściwych pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, językoznawstwu, teologii, kulturoznawstwu, historii (i innym dyscyplinom szeroko pojmowanych nauk humanistycznych). Badaniom i studiom o charakterze metodologicznym towarzyszył namysł i próby ulepszania metodologii badań oraz sposobów interpretacji wyników badań. Tak powstało wiele prac prezentujących teorie przydatne w badaniach międzykulturowych i modele takich badań³. Wymiernym efektem tych poczynań badawczych jest 50 tomów ukazującej się od 1992 roku serii wydawniczej *Edukacja Międzykulturowa*, opatrzonej stałym

² T. Lewowicki: *Przemiany ustrojowe i kulturowe a poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – dostrzegalne skutki transformacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 249–261.

³ Szerzej na ten temat piszą E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta w opracowaniu: *Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

logo autorstwa Lewowickiego, która od roku 1996 jest przygotowywana przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie⁴.

Prezentowany drugi numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” otwiera tekst Lewowickiego nt. *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. Autor zwraca w nim uwagę na najważniejsze problemy współczesnego świata, a głównie na trudne dzieje i toksyczną politykę, religie jako pola konfliktów, falowanie nastrojów prointegracyjnych i dezintegracyjnych, narastający konflikt między bogatymi i biednymi, destrukcyjne oddziaływanie mass mediów i języka sfery publicznej, jak również na dysfunkcyjność samej edukacji. Podkreśla zarazem, że „oczekiwania wobec edukacji w szczególny sposób odnieść należy do edukacji międzykulturowej. Właśnie na gruncie edukacji międzykulturowej znaleźć można wiele przykładów wrażliwości na problemy współczesnego świata, wiele też jest przykładów edukacyjnych przedsięwzięć, które dobrze służą jego poznawaniu i rozumieniu”⁵.

Takim udanym przedsięwzięciem edukacyjnym jest m.in. polepszenie w ostatniej dekadzie poziomu wykształcenia dzieci imigrantów przebywających w krajach OECD, które – mimo iż wywodzą się ze środowisk defaworyzowanych – osiągają względnie lepsze wyniki w kształceniu akademickim niż populacja autochtoniczna o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym. Zjawisko to charakteryzuje szerzej Wiktor Rabczuk w opracowaniu *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, zwracając szczególną uwagę na kontekstualny charakter czynników chroniących, umożliwiających rozwój zdolności adaptacyjnych dzieci, takich jak: przyjazne struktury szkolne, silny kapitał społeczny, wczesna samodzielność czy wysokie zdolności kognitywne.

W polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracji dla edukacji międzykulturowej wprowadza artykuł Marka Rembierza, w którym autor – przywołując polskie doświadczenie wielokulturowości, kształtujące tożsamość papieża oraz jego doświadczenie moralne i doświadczenie chrześcijańskiej wiary – charakteryzuje szerzej kulturę i wychowanie w aspekcie partykularności i uniwersalności. Autor zauważa

⁴ Wykaz wszystkich publikacji wydanych w serii prac Edukacja Międzykulturowa jest zamieszczony na końcu czasopisma w dziale Bibliografia.

⁵ T. Lewowicki: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

również, że „wskazane i rozpatrzone inspiracje dla edukacji międzykulturowej mogą być uznawane za »otwieranie horyzontów«, za »stawianie podstawowych pytań i przypominanie podstawowych wartości«, mogą też dawać dalsze »inspiracje dla nowego sposobu bycia człowiekiem«. Choć wymagają one zawsze dyskusji i intelektualnie ożywczej konfrontacji z innymi punktami widzenia, aby nie stały się samowystarczalną ideologią edukacyjną i nie podzieliły losu innych ideologii multikulturowości, które – konstruując nowy świat i zarazem rozmijając się z aktualną rzeczywistością społeczną – przyczyniają się do wywoływania i wzmacniania niepożądanych sytuacji”⁶.

Zamieszczone w czasopiśmie kolejne opracowania prezentują relacje i komunikaty z badań, forum młodych pedagogów międzykulturowych oraz praktykę edukacyjną. Odnoszą się w sposób szczególny do realizacji edukacji regionalnej i międzykulturowej w Zagłębiu Dąbrowskim, na Lubelszczyźnie oraz Kaszubach. Justyna Jabłęka i Irena Kubiak, studentki Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przedstawiają działalność Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej jako przykład dobrego połączenia studenckiej praktyki z akademicką teorią. Aleksandra Gancarz – była przewodnicząca tejże organizacji studenckiej, istniejącej od dziesięciu lat na cieszyńskim wydziale – podkreśla, że udział studentów w konferencjach naukowych, projektach międzynarodowych i podejmowane przez nich inicjatywy pozwalają poszerzać wiedzę i zdobywać umiejętności społeczne (w tym międzykulturowe), organizacyjne, menedżerskie i naukowe, które są bardzo przydatne w dalszej pracy zawodowej.

Przedkładany Czytelnikom drugi numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także recenzje wybranych publikacji oraz wykaz prac z edukacji wielo- i międzykulturowych wydanych w 2012 roku, jak również kronikę najważniejszych wydarzeń naukowych z tego samego roku. Wzbogacenie prezentowanych materiałów stanowi wykaz rozpraw doktorskich z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronionych w dyscyplinie pedagogika.

* * *

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragnę podziękować wszystkim Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości. Składałam również

⁶ M. Rembierz: *Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

szczególne podziękowanie dr. hab. Mirosławowi Sobeckiemu, prof. UwB – za podjęcie trudu recenzowania czasopisma.

Wydanie drugiego numeru czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz Wydawnictwa Adam Marszałek. Wszystkim Osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragnę wyrazić uznanie i podziękować, a Czytelnikom życzę inspiracji do własnych przemyśleń, studiów i badań.

Ewa Ogrodzka-Mazur
Redaktor naczelny

Bibliografia

- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań – czas próby?)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Lewowicki T.: *Przemiany ustrojowe i kulturowe a poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – dostrzegalne skutki transformacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T.: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A.: *Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Rembierz M.: *Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Współczesny świat nękany jest wieloma problemami, które budzą niepokój o przyszłość społeczeństw żyjących w różnych częściach naszego globu. Problemy te dotyczą również społeczeństw europejskich. Dokuczliwe i pod różnymi względami szkodliwe są zachowania polityków, odżywają radykalne nurty nacjonalistyczne i szowinistyczne, nie słabną konflikty na tle religijnym, pogłębiają się różnice w warunkach życia bogatych i biednych, toksyczne jest oddziaływanie licznych środków masowej komunikacji. W tej trudnej sytuacji niewielką pomoc niesie ludziom edukacja, której powinnością jest przecież przygotowanie do życia. Powinności tej nie sposób wypełnić z powodzeniem, nie uwzględniając podstawowych problemów współczesnego świata, nie pomagając w ich zrozumieniu i poszukiwaniu rozwiązań. Szczególną rolę w tym dziele odgrywać może i powinna edukacja międzykulturowa – inspirując i promując poczynania służące przygotowaniu do godnego i zgodnego życia w dotkniętym poważnymi problemami wielokulturowym świecie.

Słowa kluczowe: podstawowe problemy współczesnego świata, edukacja, dysfunkcjonalność edukacji, edukacja międzykulturowa, wyzwania edukacyjne

Edukacja od wieków jest nadzieją na lepsze życie. Niesie nadzieję na rozwój wielu sfer ludzkiego życia – na poprawę warunków bytowych, postęp techniczny i technologiczny, lepszą ochronę zdrowia, poprawę relacji międzyludzkich i wiele innych korzystnych zmian. W dużej mierze te ogromne oczekiwania zostają spełniane. Edukacja jest jednym z ważnych czynników rozwoju jednostek i społeczeństw, rozwoju gospodarczego, odkryć naukowych, rozwoju kultury, poprawy jakości życia.

Jednak oddziaływania edukacji okazują się wciąż dalekie od spodziewanych przez optymistów. Oświeceniowe wizje lepszych ludzi i ich świata – ukształtowanych dzięki oświacie – pozostają pięknym marzeniem. Upo-

wszechnienie oświaty nie przyniosło rezultatów, o których można mówić, że zdecydowanie zmieniły świat na lepsze. Pomimo wykształcenia – ludzie wciąż czynią wiele zła, nierzadko wykorzystując przy tym wiedzę, zdobyte umiejętności, wygenerowane w toku działalności naukowej rozmaite środki. Trwają wojny, nie zanikają rozmaite formy wyzysku, nie gaśnie nienawiść, tragiczne w skutkach konflikty na tle ideologicznym, religijnym, kulturowym. Znaczna część ludzkości żyje w nędzy i poniżeniu. Świat ludzi nawet bardzo dobrze wykształconych zaniedbuje lub dość leniwie podejmuje działania, żeby życie innych ludzi stawało się lepsze. Edukacja nie jest siłą sprawczą radykalnie poprawiającą sytuację życiową wciąż dużej części ludności świata. Nadal przecież pozostaje nadzieją, szansą, jedną z dróg czynienia ludzi i ich świata lepszymi, bardziej przyjaznymi.

Poczucie nader ograniczonego lub nawet braku sprawstwa bywa przyczyną licznych frustracji i kryzysów dotyczących nauczycieli i społeczności zajmujące się pedagogiką jako dyscypliną nauki. I praktycy, i teoretycy często czują się bezradni, rezygnują z prób oddziaływania na innych ludzi, w bardziej lub mniej jawny sposób godzą się na świat z jego złymi stronami życia. Wielu nauczycieli i pedagogów jednak podejmuje swoją misję i stara się sprzyjać ludziom w ich zmaganiach, aby stać się człowiekiem w najlepszym znaczeniu tego słowa. We wspólnym dążeniu do tego celu pomocna może okazać się wiedza o rodzajach i skali problemów, z którymi zderza się działalność edukacyjna. Wiedza ta zwiększa szanse na racjonalne funkcjonowanie i poszukiwanie sposobów przezwyciężania trudności, także radzenia sobie z własnymi rozterkami, wątpliwościami, wypaleniem zawodowym, zagrożeniem rezygnacją. Próbę określenia podstawowych problemów, które ograniczają lub wykluczają pozytywny program i pozytywne skutki edukacji, przedstawiam w tym tekście. W szczególnym zakresie odnosi się to również do tego obszaru edukacji, który określamy jako edukację międzykulturową.

Współczesna pedagogika – przynajmniej w jej dominującym nurcie na naszym kontynencie – mocno akcentuje sprawy podmiotowości, indywidualnego traktowania podmiotów edukacji, unikatowości procesów edukacyjnych i rozwoju poszczególnych jednostek. To ważne ujęcie zagadnień edukacji – szczególnie po latach podejścia „kolektywnego”, zbiorowego, masowego itp., jakie wcześniej panowały w pedagogice i w oświacie wielu państw europejskich¹. Problemy edukacji nie ograniczają się jednak do skali przypad-

¹ Traktują o tym zarówno prace z pedagogiki ogólnej, podręczniki pedagogiki, jak i opracowania z historii wychowania wydane po roku 1989.

ków indywidualnych. Edukacja pozostawała i pozostaje w silnych – czasem krępujących ją – związkach z innymi dziedzinami życia. Wynikające z tego problemy wykraczają poza skalę indywidualną, mają wymiar społeczny o zasięgu nierzadko globalnym. I one właśnie w dużej mierze wyznaczają szanse edukacji. Niektóre z tych problemów wydają się oczywiste, znane, ale w tym poczuciu oczywistości gubi się wątki ważne w rozumieniu i wypełnianiu misji edukacji. Z tego powodu warto im poświęcić uwagę i przywołać sprawy, które powinny stanowić o przesłaniach edukacyjnych w ogóle, a w świecie nękanym wielkimi problemami w szczególności.

Rozważania o edukacji w kontekście problemów współczesnego świata wydają się bardzo ważne dla pedagogów zaangażowanych w lansowanie idei i prowadzenie praktycznych działań obejmowanych nazwą edukacji międzykulturowej. Głoszony ostatnio kryzys wielokulturowości w Europie, wybuchające konflikty narodowościowe i religijne, odradzanie się nacjonalizmów i szowinizmów mogą osłabiać przekonanie o sensie edukacji międzykulturowej, osłabiać aktywność edukacyjną. Zdarzają się – dobrze, że nieliczne – przykłady świadczące o pokusie powrotu do któregoś z modeli edukacji wielokulturowej, sprzyjającej zamykaniu się w ramach odrębnych grup narodowych, etnicznych, kulturowych czy religijnych². Być może jest to swoisty odruch samoobrony wobec ponownego nasilania się nacjonalizmów, braku tolerancji, trudności pojawiających się w życiu społeczeństw Unii Europejskiej, a może to wspomniane już zachwianie wiary w skuteczność edukacji międzykulturowej. Takie reakcje nie wróżą dobrych rozwiązań. Dlatego, jak sądzę, trzeba przypominać kwestie, które są istotne w kształtowaniu ideologii i praktyki edukacyjnej sprzyjającej przygotowaniu ludzi do godnego, wspólnego, kooperacyjnego, szczęśliwego życia w warunkach wielokulturowości³.

Kilka problemów współczesnego świata ma odwieczną, złą tradycję. Wbrew tej tradycji trzeba konsekwentnie tworzyć nową przestrzeń edu-

² Por. np. T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ, s. 21–35; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15–46.

³ Tamże.

cyjną, która ma przyczyniać się do powstawania nowej tradycji – wolnej od historycznych obciążeń. Inne problemy pojawiają się w wyniku zmian cywilizacyjnych – w tym, paradoksalnie, ułatwień w komunikacji między ludźmi, niemal nieograniczonemu przepływowi informacji. Przywołajmy niektóre odwieczne i także wybrane nowe problemy. Edukacja jest w nie mocno uwiłkana.

Trudne dzieje i toksyczna polityka

Typowy przekaz dziejów ludzkości w dużej części wypełniony bywa listą tragicznych wydarzeń, konfliktów, wojen. Od tysiącleci ludzie przejawiali agresję, stosowali przemoc. Dawne walki często dyktowane były brakiem zaspokojenia podstawowych potrzeb – brakiem żywności, niedostatkiem siły roboczej. Z czasem motywami wojen stała się chęć opanowania coraz rozleglejszych terytoriów oraz podporządkowania ich mieszkańców. Motywem była chęć wzbogacenia się, coraz częściej też pokusa zyskania sławy, złe ambicje czy chorobliwa żądza władzy. Zazwyczaj spokojne życie ludności przerywane było częstymi wojnami wywoływanymi przez własne elity władzy, władców albo przez władców ościennych ludów i terytoriów. W ustnym, a potem pisemnym przekazie dziejów dominowały opisy dokonania własnej grupy i opisy złych sąsiadów, okrutnych Obcych. W edukacji do dzisiaj nie brakuje takiego utrwalania dziejów. Pamięć złych doświadczeń, a jednocześnie zazwyczaj wypaczonego obrazu historii, kształtuje postawy kolejnych pokoleń. Nawet współcześnie, w państwach od dziesięcioleci pielęgnujących pokój, w edukacyjnym przekazie silniej akcentowane są historyczne wydarzenia militarne, konflikty zbrojne – niż osiągnięcia w różnych dziedzinach życia. Spostrzegany świat ludzi nieustannie zawiera podziały na My i Oni, Nasi i Obcy – przeważnie dobrzy, mężni, szlachetni Nasi i źli, zaborczy, prymitywni Obcy. Bagaż złych doświadczeń wciąż wyznacza myślenie o ludziach. O naukach płynących z przeszłości, oczywiście, trzeba pamiętać – rzecz w tym, że obraz przeszłości wydaje się przesłaniać obraz współczesności. W edukacji wskazane wydaje się bardziej rozumne potraktowanie relacji między przeszłością a współczesnością (i przewidywaną, możliwą i upragnioną przyszłością).

Wynaturzony, w dużym stopniu zafałszowany obraz świata powstaje od stuleci m.in. po wpływem polityki, a ściślej – uprawiających ją ludzi. Politykę traktuje się przede wszystkim jako obszar i sposób zdobywania i utrzyma-

nia władzy⁴. Rzadziej widzi się w niej sferę działalności, w ramach której – ogólnie rzecz ujmując – wyznacza się cele społecznej działalności i troszczy o zapewnienie warunków umożliwiających osiągnięcie tych celów⁵. Dodajmy – celów, które uwzględniają potrzeby i dobro obywateli, a nie głównie rządzących elit, partii czy jakichś innych wybranych grup społecznych. Prawie nie przyjmuje się do wiadomości i nie przypomina, że – jak określono to kiedyś – polityka powinna służyć temu, aby ludzie byli szczęśliwi. Instrumentalne traktowanie polityki odzwierciedla się również w instrumentalnym traktowaniu edukacji. Wiadomo o tym powszechnie, ale trudno uznać, że podejmowane są wysiłki, aby edukację uwolnić od (przynajmniej nadmiernego) wpływu polityki. Pozostaje wierzyć, że kształtujące się (niestety, bardzo powoli i z kłopotami) społeczeństwo obywatelskie doprowadzi – przy udziale ekspertów – do wyraźnego uwolnienia edukacji od doraźnych interesów polityków. Związki edukacji z polityką (raczej nieuniknione) powinny dotyczyć przede wszystkim spraw polityki społecznej, strategii rozwoju społeczeństwa i państwa, nakładów na oświatę i naukę.

Uwolniona – lub ostrożniej: uwalniana – od polityki (szczególnie doraźnej polityki partyjnej) edukacja powinna zwracać uwagę na fałszywe fasady ideologii partyjnych, na hipokryzję świata polityków. Powinna uczyć krytycznego podejścia do polityki i polityków oraz przygotowywać do racjonalnego, odpowiedzialnego uczestnictwa w różnych formach demokracji, przygotowywać (od wczesnych lat nauki w szkole) do współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego.

Powinnością edukacji, a w jej ramach edukacji międzykulturowej jako ważnego obszaru ogólnej edukacji, jest wskazywanie fałszu w obrazie dziejów, stereotypów i wynaturzonych przekazów dotyczących ludzi innych narodowości, religii czy wyznań, kultur. W zamian edukacja proponować powinna możliwie obiektywny, ale nade wszystko pozytywny program wiedzy o Innych, różnych kulturach, a jednocześnie o wspólnych wartościach, możliwościach wspólnych pożytecznych przedsięwzięć, szansach i pożytkach

⁴ Por. np. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. b.r.w., „Żak”; *Encyklopedia popularna PWN*. Warszawa 1982, PWN, s. 602.

⁵ Por. np. M. Chmaj, W. Sokół (red.): *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*. Toruń 1996, Wydawnictwo Adam Marszałek; W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. cyt. wyd. Piszę o tych sprawach szerzej w tekście T. Lewowicki: *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, przez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce oświatowej*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Kraków 2002, AP.

współpracy. Bagaż złych doświadczeń z przeszłości pora zastępować wiedzą, doświadczeniami i przesłaniami, zwiększającymi szanse lepszego życia we wspólnym wielokulturowym świecie.

Religie jako pola konfliktów

Religie były i są ważnymi obszarami życia ludzi. W przesłaniach różnych religii znajdują się wartości i sprawy znajdujące niemal powszechną aprobatę. Znane wielkie religie – w tym chrześcijaństwo – głoszą nakazy czynienia dobra, miłości do innych ludzi. Niektóre religie uznają tego samego Boga. I jednocześnie na tle religijnym prowadzone były i nadal wybuchają wojny religijne, konflikty zbrojne, zdarzają się akty przemocy, ostatnio groźny stał się terroryzm.

Nierzadko sprawy religii kojarzone są z polityką. Politycy wykorzystują kwestie religijne w potyczkach o władzę, przedstawiciele różnych Kościołów, wyznawcy różnych religii sięgają po oręż polityczny, aby osiągnąć swoje cele, zwiększyć lub umocnić swoje wpływy w życiu społecznym. W niektórych pozaeuropejskich regionach świata różnice religijne są wciąż powodem lub pretekstem czystek etnicznych, przemocy, lokalnych wojen.

Duża część religii ma swoje instytucjonalne formy zorganizowania. Od starożytności ważni przedstawiciele Kościołów czy innych społeczności religijnych ubiegali się o władzę i często sprawowali władzę – konkurując z władzą świecką. Utrwalona tradycja nadal zachęca do sprawowania „rządu dusz”, zabiegania o wpływy i głoszenie, że wyznawana religia i czczony Bóg są jedynymi prawdziwymi. Nawet Kościoły chrześcijańskie – jak wydaje się, ostatnio otwarte na idee ekumenizmu⁶ – wciąż pozostają wzajemnie odległe,

⁶ Por. np. J. Budniak: *Miejsce dialogu ekumenicznego w środowisku wielowyznaniowym Śląska Cieszyńskiego*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek; M. Walancik, A. Niewiara: *Międzykulturowość z perspektywy pontyfikatu Jana Pawła II*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek; J. Górecki: *Ekumenizm w nauczaniu pastoralnym Jana Pawła II*. W: J. Górecki (red.): *Jan Paweł II – pasterz i pielgrzym*. Katowice 2009, UŚ.

a ekumenizm – traktowany przez wielu wiernych jako dążenie do jedności chrześcijan i ich Kościołów – pojmowany i uprawiany jest przez niektórych teologów głównie jako forma dialogu, a nie starań o pojednanie, a tym bardziej o jedność. To niewątpliwie szczere postawienie sprawy, lecz podważające nadzieje na coś więcej niż dialog dla samego dialogu. To delikatna sfera życia społecznego, słabo poddająca się zmianom. Pocieszające jest to, że w codziennych kontaktach wielu ludzi – jak się wydaje – coraz mniej uwagi przywiązuje do różnic związanych z podziałem Kościołów chrześcijańskich.

Edukacja w różnych państwach często podtrzymuje i wzmacnia te podziały – niosąc przekaz o prawdziwości religii wyznawanej w danym państwie czy religii dominującej na danym terenie. Pomijana jest lub bardzo nikła wiedza o innych religiach, bardziej lub mniej zdawkowo przywoływane sprawy tolerancji, praw ludzi do wyznawania wybranej religii, wolności światopoglądowej. Edukacja przeważnie włącza się do wsparcia dominującego nurtu wychowania religijnego w rodzinach i w Kościołach. To kolejne pole podziału na My i Oni, Nasi i Obcy. To stałe zarzewie konfliktów, w których podziały religijne czy wyznaniowe można wykorzystać jako pretekst do podjęcia przemocy. Współcześnie niepokój – jak wydaje się – budzi niebezpieczeństwo konfliktu cywilizacji⁷, powiązanych z – jak wiadomo – różnymi religiami. Niektórzy wieszczą konflikt na tle religijnym i społecznym między chrześcijaństwem i islamem.

W wielokulturowym świecie edukacja ma do spełnienia nie tylko podtrzymywanie własnej czy dominującej tradycji religijnej, ale w znacznym zakresie niesienie wiedzy o innych religiach, szerzenie kultury religijnej, uczenie krytycznego podejścia do kwestii religijnych i poszukiwania wartości i spraw, które mają walor ogólnoludzki, mają wymiar uniwersalny⁸. I chociaż takie spostrzeganie roli edukacji wciąż nie cieszy się powszechnym uznaniem, a edukacja religijna należy do kwestii nader drażliwych i budzących różne emocje, to trudno liczyć na pokojowe i kooperacyjne relacje między ludźmi

⁷ Por. np. S. P. Huntington: *The Clash of Civilizations and Remaking of World Order* (praca z roku 1996), wydanie polskie: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa 1997, Muza.

⁸ Por. np. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie; A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn 2002, ŚKEAW; T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd.

różnych kultur i religii bez pozytywnego oddziaływania właśnie tak podejmowanej edukacji.

Falowanie nastrojów prointegracyjnych i dezintegracyjnych

Osobliwością życia społecznego jest zmienność postaw wobec kwestii integracji vs. dezintegracji społeczeństw i państw. Po wiekach tworzenia imperiów na drodze zaborów i rozpadu tych imperiów współczesne państwa i społeczeństwa mają możliwości (przynajmniej w jakimś stopniu) współdecydowania o jednoczeniu się w duże organizmy państwowe lub nawet ponadpaństwowe, albo przeciwnie – o oddzieleniu się, usamodzielnieniu. Na gruncie europejskim – po kolejnych wojnach dotyczących kilka kontynentów – ukształtowały się liczne państwa, w których zazwyczaj dominowała jedna społeczność narodowa, ale obywatelami tych państw były i są także społeczności innych narodowości niż ta dominująca (nazywana większością). Po drugiej wojnie światowej – jak pamiętamy – trwało imperium radzieckie, utworzone siłą po rewolucji 1917 roku i obejmujące liczne narody i terytoria kilkunastu byłych państw, a ponadto powstał raczej sztuczny organizm państwowy – Jugosławia – także obejmujący różne narody i terytoria należące wcześniej do różnych państw. Wiele z tych siłą zjednoczonych narodów pragnęło samodzielności, lecz przez długi czas było to niemożliwe do spełnienia. Usamodzielnienie następowało dopiero w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy po rozwiązaniu ZSRR narody mogły odtworzyć lub stworzyć niezależne państwa.

W Europie Zachodniej – po traumie wojennej – stosunkowo szybko ujawniły się tendencje do integracji najpierw gospodarek i handlu, a początkiem stała się Wspólnota Węgla i Stali, następnie z biegiem lat dostrzeżono pozytywne strony integracji politycznej, a także militarnej. W odróżnieniu od państw tzw. bloku socjalistycznego – państwa zachodnioeuropejskie dążyły do integracji wielu dziedzin życia i integracji państw. Wizjonerzy i mądrzy politycy tamtych czasów – m.in. Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide De Gasperi, Jean Monnet, Paul-Henri Spaak, Altiero Spinelli dali impuls do powstania Unii Europejskiej.

Po radykalnych zmianach społeczno-politycznych z początku ostatniej dekady ubiegłego wieku liczba państw pragnących integracji europejskiej znacząco wzrosła. Dzisiaj, jak wiemy, UE obejmuje już 27 państw europejskich,

a współpraca handlowa i gospodarcza oraz wolny przepływ ludzi, towarów i kapitału obejmuje jeszcze więcej państw. Integracja przynosi nieocenione korzyści – pokojowe współistnienie, kooperację, gwarancje praw człowieka, swobodę migracji, wolny rynek, wspólne standardy dotyczące różnych dziedzin życia. Nowe państwa współtworzące UE – w tym Polska – korzystają ze znacznego dofinansowania rozmaitych obszarów życia społecznego i gospodarki. Wszystkie państwa korzystają z funkcjonowania wspólnej przestrzeni gospodarczej, finansowej, kulturalnej. Model integracyjny poddawany jest jednak krytyce przez polityków i części społeczeństw nastawionych niechętnie do struktur ponadnarodowych i ponadpaństwowych. Konserwatyzm, ksenofobia, patriotyzm kojarzony często z nacjonalizmem i szowinizmem skłaniają do podważenia integracji europejskiej. Nie przeszkadza to w formułowaniu rozmaitych roszczeń i korzystaniu z pomocy Unii Europejskiej. Gra polityczna, hipokryzja, trwanie w dawnych lękach tworzą dziwną mieszaninę chęci i niechęci do integracji. Większość polityków i społeczeństw dostrzega szanse, jakie niesie integracja i wydaje się dążyć do tego, aby ten niezwykle eksperyment, jakim stała się Unia Europejska, powiódł się – ku pożytkowi wszystkich uczestników.

Kryzys finansów i jego pochodne – dotykające USA i Europę – spowodowały lawinę żądań naruszających integrację. Znane są przyczyny kryzysów, znane zachowania polityków i dużych części społeczeństw. Problemy finansów i standardu życia wzmagają tendencję dezintegracyjną. Tendencji tej poddają się także różne społeczności w państwach wielonarodowych lub wieloetnicznych. Rzecz dotyczy już nie tyle oderwania od Unii Europejskiej, ile usamodzielnienia się i wyodrębnienia ze struktur państwa, w których te społeczności żyją. Bogaci Katalończycy chcą usamodzielnić się i odłączyć od Hiszpanii, ale jednocześnie pozostać w Unii Europejskiej. Samodzielność jest dążeniem części Basków. Szkocja zgłasza chęć usamodzielnienia się i odłączenia od Wielkiej Brytanii. I w tym przypadku zamożniejsza (niż inne państwa Wielkiej Brytanii) Szkocja nie chce solidarnie dzielić się swoimi dobrami z innymi. Ruchy separatystyczne, dążenia do secesji są żywe w Belgii, gdzie Flamandowie i Walonowie chcieliby tworzyć odrębne organizmy państwowe. Fala separatyzmów nasila się. Względy ekonomiczne, czasem złudne przekonanie o niezwykłych walorach samodzielności, odradzające się nacjonalizmy, przywoływana pamięć złych doświadczeń kształtują klimat zachęcający do dezintegracji. Często są to zachowania nieracjonalne, oderwane od szacunku szans rozwojowych ewentualnych nowych państw. Emocje wywołane

przejściowymi trudnościami przesłaniają dokonania i szanse zintegrowanej Europy. Zamiast wspólnego działania na rzecz przewyciężenia trudności, górę biorą partykularyzmy, uśpione (a teraz obudzone) ambicje, wyobrażenia o przyszłości oderwane od realiów i potrzeb oraz szans rozwojowych europejskich społeczeństw.

Przypomnienie tych znanych spraw ilustruje zmienność nastrojów społecznych, nieumiejętność perspektywicznego widzenia warunków i szans rozwoju, niedoceniań osiągnięć integracji. Stosunkowo szybkie i poważne dokonania Unii – znacznie poprawiające jakość życia obywateli państw stowarzyszonych w UE – są nader lekko zbywane, podważane. Wahadło nastrojów przesunęło się od wielkiego optymizmu do pesymizmu i zachowań destrukcyjnych. I w tym przypadku jest ważne miejsce dla edukacji, która powinna pokazywać przebieg zachowań społecznych, pomagać w analizie znanych rezultatów i przygotowywać do racjonalnego przewidywania skutków różnych scenariuszy wydarzeń, pomagać w dokonywaniu własnych, racjonalnych, odpowiedzialnych i prorozwojowych wyborów. Jak dotąd, nie wydaje się, żeby edukacja z powodzeniem wypełniała te powinności. W chaosie poglądów, jazgocie politycznych kłótni, zagubieniu wielu ludzi – potrzebny i wskazany jest udział edukacji w całościowym i rozważnym prezentowaniu jakże ważnych spraw niezwykłego projektu europejskiej integracji.

Narastający konflikt bogatych i biednych

Skoncentrowani na najbliższym otoczeniu, cieszymy się – pomimo kłopotów – relatywnie wysokim standardem życia i pokojem, możliwością korzystania z praw człowieka – zazwyczaj zdawkowo i biernie przyjmujemy liczne informacje o narastającym rozwarstwieniu dochodów, zróżnicowaniu warunków życia i konfliktach powodowanych nędzą w wielu krajach świata. Zróżnicowanie to coraz silniej występuje w państwach bogatych, ale szczególnie drastyczne jest w zderzeniu społeczeństw bogatych i biednych. Znaczna część ludności Afryki, Ameryki Południowej i Azji żyje w skrajnej nędzy, w głodzie, bez dostępu do wody i elektryczności, bez opieki zdrowotnej. Ludzi biednych – na szczęście żyjących w lepszych warunkach niż te, w których egzystują mieszkańcy innych regionów świata – nie brak też w Europie.

To rozwarstwienie, nędza milionów ludzi, poczucie krzywdy i narastający bunt są problemem, który razi poczucie sprawiedliwości i który może zagrozić światu. W połączeniu z prowokacjami politycznymi i ruchami spo-

łecznymi związanymi z religiami narodzić się może konflikt trudny do opamowania, niosący wielką siłę niszczącą, burzący liczne instytucje i dotykający społeczeństwa i państwa. Wieki wyzysku, przemocy, niewoli pogłębiły biedę – najogólniej mówiąc – społeczeństw Południa. Dzisiaj coraz wyraźniej ujawnia się – tłumiony dawniej siłą – konflikt. Bogaci, wzbogaceni bardzo często kosztem biednych, nie kwapią się do niesienia pomocy, w niewielkim stopniu chcą dzielić się swoim bogactwem. Idea solidarności, pomocy biednym, porusza niewielką część zamożnych społeczeństw. Typowymi zjawiskami są obojętność, znieczulica, samousprawiedliwienie, że niewiele da się zrobić, żeby poprawić los biednych, wykluczonych. Postawy takie można i powinno się przezwyciężać w różnych formach edukacji. Edukacja może kształtować wrażliwość na problemy ludzi i postawy pomocowe – zarówno wobec osób z najbliższego otoczenia, jak i tych z dalekich stron, dla których drobna moneta jest środkiem na przeżycie kolejnego dnia. Dzięki edukacji można spowodować ograniczenie marnotrawstwa żywności, wspierać programy pomocowe dla społeczności dotkniętych biedą, a w przyszłości może doprowadzić do bardziej sprawiedliwej dystrybucji dóbr. Nadzieja w poruszeniu sumień i serc, ale także umysłów ludzi. Wątpliwe, czy zdobędą się na to politycy, elity władzy, rekiny finansjery. Nadzieją pozostaje wychowanie, kształtowanie świata wartości i postaw. W tym dziele mogą i powinni zjednoczyć wysiłki m.in. Kościoły, pozarządowe organizacje charytatywne, ale edukacji – oddziałującej bezpośrednio na miliony ludzi – przypada rola szczególna. Istotne wydaje się przy tym kształtowanie klimatu społecznego wywierającego presję na udział bogatych podmiotów życia społecznego, finansowego czy gospodarczego w działaniach na rzecz poprawy warunków życia ludzi biednych.

Destrukcyjne oddziaływanie mass mediów i języka sfery publicznej

Niezwykłym osiągnięciem współczesnej cywilizacji są media umożliwiające niemal nieograniczoną komunikację, przepływ informacji, a także gromadzenie i opracowywanie tych informacji. Media te pełnią wiele pożytecznych funkcji – w tym funkcje edukacyjne. Jednak ich oddziaływania nie da się ocenić tylko pozytywnie. Komercjalizacja środków masowego przekazu, swoiste fetysze wskaźników oglądalności programów telewizyjnych i wskaźników korzystania z innych mediów doprowadziły do przesadnych starań o epato-

wanie odbiorców sensacjami, katastrofami, wydarzeniami patologicznymi. Pożywką mediów stały się żenujące kłótnie polityków, przejawy nienawiści, głupota. Przekazy zawierające wartościowe treści edukacyjne są dzisiaj marginesem, drobną częścią programów telewizji, radia, coraz mniejszą częścią tekstów drukowanych w czasopiśmie. Szacuje się, że w Europie programy edukacyjne czy zawierające treści poznawcze zajmują średnio około 25% czasu antenowego, przy czym np. w Niemczech i Holandii jest to ponad 30%, a w innych państwach często znacznie mniej⁹. Dotyczy to zarówno mediów komercyjnych, jak i publicznych, których powinnością jest pełnienie misji edukacyjnej i kulturalnej. Dominują przekazy utrwalające stereotypy, budzące złe emocje, wywołujące stres. Obraz świata kreowany przez media nader często prowadzić może do wniosku, że ludzie są źli, kłótniwi, leniwi. Kształtowane są postawy pesymizmu, rezygnacji, niezadowolenia, rodzą się obawy, strach. U niektórych ludzi wyzwala się agresja, przejawy patologii – podobne do tych oglądanych na ekranach telewizyjnych czy opisywanych w innych mediach.

Integralną częścią wspomnianych przekazów jest język. W sferze publicznej dominuje język prymitywny, nacechowany wrogością, promujący myślenie i zachowania destrukcyjne. Za fasadą pięknych, górnolotnych deklaracji panuje język walki, oskarżeń, pomówień. Tak opisywany i doświadczany za pomocą języka świat¹⁰ staje się obcy i wrogi. Za pomocą języka w pewnej mierze tworzymy świat, także relacji między ludźmi. W przypadku języka sfery publicznej uzasadniona wydaje się opinia, że język ten oddziałuje destrukcyjnie – stał się narzędziem dezintegracji społecznej, środkiem dekonstrukcji państwa demokratycznego, tworzywem wizji patologicznego świata, środkiem niszczenia świata wartości i autorytetów¹¹.

Oddziaływanie środków masowej komunikacji i języka sfery publicznej ma niekorzystny wpływ na rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży, a także na spostrzeganie świata i postawy osób korzystających z mediów – bez względu na wiek. Negatywne oddziaływania niesie szeroko pojmowana cy-

⁹ Por.: P. J. Sauch: *Suczastna oswita. Portret bez prikras*. Żitomir 2012, Wid. ŽDU im. I. Franka, s. 69.

¹⁰ J. Bartmiński (red.): *Językowy obraz świata*. Lublin 1990, UMCS; H. G. Gadamer: *Prawda i metoda*. Kraków 1993, Inter Esse.

¹¹ T. Lewowicki: *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*. W: T. Lewowicki (red.): *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*. Warszawa 2007, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

berprzestrzeń¹². Wobec wszystkich tych zjawisk powinny być podjęte odpowiednie działania edukacyjne – zapobiegające zagrożeniom, przygotowujące do selekcji treści, ich krytycznego odbioru i właściwego korzystania.

Wyzwania wobec edukacji międzykulturowej

Przytoczona lista problemów – a jest to przecież tylko subiektywny wybór dokonany spośród wielu problemów nękających współczesny świat – rzeczywiście, o czym wspomniałem we wcześniejszym fragmencie tekstu, może przytłaczać, zniechęcać do działań, rodzić rezygnację. Intencja uświadomienia czy podkreślenia znaczenia i skali trudności jest jednak inna. Do zmierzenia się z problemami prowadzić może i powinna edukacja, która pomoże dostrzec i zrozumieć te problemy, określić postawy ludzi oraz znaleźć drogi prowadzące do rozwiązań pozytywnych, a wreszcie podjąć działania zmierzające do pokonania trudności i zapobiegania nowym zarzewiom konfliktów.

Edukacja powinnośc tę spełnia w niewielkim zakresie. Spory o treści kształcenia dotyczą przeważnie zupełnie innych spraw niż te przywołane – istotne dla społeczeństw i wyznaczające szanse na przyszłość. Edukacja szkolna stała się powierzchowna, fragmentaryczna, ograniczona w warstwie przekazu fundamentalnych wartości i norm życia społecznego. Zjawisko obniżenia jakości kształcenia i wychowania dotyka wiele społeczeństw. Ludzie – pomimo upowszechnienia edukacji, a częściowo w konsekwencji słabo przygotowanego i niezbyt kontrolowanego umasowienia coraz wyższych poziomów edukacji (procesu, który budzi nadzieje, ale który wydaje się odbywać bez większej troski o poziom kształcenia i wychowania) – wydają się coraz bardziej zagubieni, słabo rozumieją otaczający świat, nawet ten najbliższy świat lokalny, regionalny, własnego państwa. Zamiast uczestniczyć w demokratycznych procesach świadomego, racjonalnego i odpowiedzialnego kształtowania życia społecznego poddają się syreniemu śpiewowi polityków, rozmaitym odmianom indoktrynacji i emocjom, albo poddają się swoistej alienacji, oderwaniu czy wyobcowaniu z uczestnictwa w aktywności obywatelskiej dającej szanse na zmianę świata polityki (tej w skali lokalnej i tej w skali ponadlokalnej). Takim postawom nie zapobiega, a nierzadko sprzyja edukacja. Młodzi ludzie poznają złe wzory już w szkole, potem w innych środowiskach.

¹² T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.): *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Osobliwością jest to, że edukacja szkolna obejmuje prawie wszystkie dzieci i – do pewnego wieku – młodzież. W naszym kraju jest to jedyna instytucja, która pozostaje obowiązkowa. W założeniu powinna przygotowywać do życia. W rzeczywistości bardzo zdawkowo traktuje problemy, które odgrywają i będą odgrywać dużą rolę w kształtowaniu przyszłości społeczeństw, a w nich poszczególnych ludzi. Powraca więc w nowej odsłonie znany problem dysfunkcyjności szkoły¹³. Dodajmy – dysfunkcyjności w warunkach niezwykle szybkich i radykalnych zmian w świecie, a zatem w czasie, kiedy rola tej obowiązkowej i mającej służyć ludziom instytucji powinna być bardzo znacząca, wspierająca, pomocna.

Wszystko to skłania do podjęcia starań o to, aby szkoła (szerzej – edukacja) znacznie lepiej wypełniała przypisywane jej funkcje społeczne. W zakresie zagadnień, o których mowa jest w tym tekście, potrzebne są takie zmiany w treściach kształcenia i metodach pracy, które pomogą poznać i zrozumieć problemy współczesnego świata, a także podejmować działania prowadzące do rozwiązywania problemów. Potrzebne są starania o to, aby uczestnicy procesów edukacyjnych potrafili krytycznie analizować i oceniać poczynania polityków, aby umieli i chcieli rozsądnie korzystać z mediów masowej komunikacji, żeby poznawali świat wielu kultur oraz potrafili godnie i zgodnie żyć w tym świecie, żeby ich wybory życiowe dokonywane były mądrze i z uwzględnieniem przesłań płynących z katalogu uniwersalnych wartości i norm życia społecznego.

To heroiczne, trudne do wykonania, ale konieczne zadania edukacji. Właśnie w edukacji pozostaje pokładać nadzieje w sytuacji, gdy trudno liczyć na to, że korzystne zmiany nastąpią dzięki politykom, dysponentom środków masowej komunikacji czy innym znaczącym grupom społecznym. Pomimo wielu trudnych doświadczeń i niepowodzeń – należy mieć wiarę, że edukacja może stać się i stanie się ważnym czynnikiem zmian.

Oczekiwania wobec edukacji w szczególnie sposób odnieść należy do edukacji międzykulturowej. Właśnie na gruncie edukacji międzykulturowej znaleźć można wiele przykładów wrażliwości na problemy współczesnego świata, wiele też jest przykładów edukacyjnych przedsięwzięć, które dobrze służą jego poznawaniu i rozumieniu¹⁴. Społeczność zajmująca się edukacją międzykulturową ma już spore dokonania w przygotowywaniu nauczycie-

¹³ Por. np. T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. cyt. wyd.

¹⁴ Liczne przykłady znajdują się m.in. w publikacjach ukazujących się w serii Edukacja Międzykulturowa, a także w innych pracach z zakresu edukacji międzykulturowej.

li do podejmowania przywoływanych tu problemów. Wykorzystywane są w polityce edukacyjnej różne programy i metody sprawdzone w promowaniu wiedzy o wielokulturowym świecie i problemach tego świata. Przypomnieć należy, że w ujęciu właściwym rodzimej edukacji międzykulturowej świat wielokulturowy pojmowany jest w sposób bliski bachtinowskiemu (Michaiła Bachtina) rozumieniu pogranicza kultur, a więc styku i zderzeniu kultur nie tylko między różnymi narodami czy grupami etnicznymi, ale także – a może głównie – między ludźmi o różnym wykształceniu, doświadczeniach życiowych, wyznaniach, statusie społecznym itd. W tym rozumieniu istotne są problemy wspomniane w niniejszym tekście.

Dotychczasowy dorobek środowisk uprawiających edukację międzykulturową zachęca do rozważenia i podjęcia pracy (prac) nad propozycjami programowymi i metodycznymi, które byłyby pomocne nauczycielom i innym zainteresowanym osobom w uwzględnianiu w kształceniu i wychowaniu ważnych problemów współczesnego świata. Może to być ważną inspiracją dla innych środowisk do tworzenia własnych programów, a przede wszystkim zachętą do spostrzegania i uwzględniania tych problemów. A – powtórzmy – są to (te i inne) podstawowe problemy, z którymi zapewne przyjdzie zmierzyć się i współczesnym, i przyszłym pokoleniom.

Idee i praktyka edukacji międzykulturowej – w ujęciu promowanym w naszym kraju – zasługują także na szersze upowszechnienie poza granicami Polski. Po części już to ma miejsce, ale przesłania edukacji międzykulturowej powinny docierać do innych społeczeństw. Trzeba działać na rzecz tej edukacji – ze świadomością, że to będzie trudny i długotrwały proces, ale z wiarą, że przynosić będzie dobre owoce.

Te trudne – wymagające pedagogicznego optymizmu i wciąż jednak poczucia edukacyjnego sprawstwa – oczekiwania mogą wśród społeczności pedagogów międzykulturowych budzić wątpliwości i pytania, dlaczego oczekiwania kierowane są właśnie do tej społeczności. Oczywiście, to powinności w ogóle wszystkich ludzi odpowiedzialnych za kształcenie i wychowanie. Szczególnymi adresatami są jednak społeczności, które mają klarowną wizję edukacji zbliżającej ludzi i otwierającej na Innych i ich kultury, społeczności mające ważne doświadczenia i dokonania. To skłania do kierowania się słowami poety: „silniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję”.

Bibliografia

- Bartmiński J. (red.): *Językowy obraz świata*. Lublin 1990, UMCS.
- Brzezińska A., Czuba T., Lutowski G., Smykowski B. (red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań 1995, Zys i S-ka.
- Budniak J.: *Miejsce dialogu ekumenicznego w środowisku wielowyznaniowym Śląska Cieszyńskiego*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chmaj M., Sokół W. (red.): *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*. Toruń 1996, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cialdini R.: *Wywieranie wpływu na ludzi – teoria i praktyka*. Gdańsk 1995, GWP.
- Encyklopedia popularna PWN*. Warszawa 1982, PWN.
- Gadamer H. G.: *Prawda i metoda*. Kraków 1993, Inter Esse.
- Głowiński M.: *Dramat języka. Uwagi o mowie publicznej IV RP*. „Gazeta Wyborcza” z 25–26 listopada 2006 r.
- Górecki J.: *Ekumenizm w nauczaniu pastoralnym Jana Pawła II*. W: J. Górecki (red.): *Jan Paweł II – pasterz i pielgrzym*. Katowice 2009, UŚ.
- Huntington S. P.: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa 1997, Muza.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T., Różańska A., Klajmon U. (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T.: *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, przez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce oświatowej*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Kraków 2002, AP.

- Lewowicki T.: *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*. W: T. Lewowicki: „*Gorące*” *problemy edukacji w Polsce*. Warszawa 2007, KNP PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T.: *Wielokulturowość i edukacja*. „*Ruch Pedagogiczny*” 2010, nr 3–4.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U. (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.): *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „*Edukacja Międzykulturowa*” 2012, nr 1.
- Lewowicki T.: *Oświata w warunkach wielokulturowości – od asymilacji do edukacji międzykulturowej i wielowymiarowej tożsamości*. W: W. G. Kremin, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. O. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku.
- Nikitorowicz J.: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*. W: J. Gajda, J. Izdebska (red.): *Kultura wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Suwałki 2004, WSSM.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Ogrodzka-Mazur E.: „*Nowy nieporządek świata*” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. *Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Společne uwarunkowania*

- edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, b.r.w., „Żak”.
- Olbrycht K.: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K.: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu w wychowaniu osobowym*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Patalon M.: *Teologia a pedagogika: teologia mediacji H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Słupsk 2002, PAP.
- Patalon M.: *Pedagogika ekumenizmu: procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki*. Gdańsk 2007, UG.
- Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn 2002, ŚKEAW.
- Sadowski A.: *Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sauch P.: *Suczastna oswita. Portret bez prikras*. Żitomir 2012, Wid. ŽDU im. I. Franka.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990, WSiP.
- Szczurek-Boruta A.: *Wielokulturowość jako tendencja i projekcja dla edukacji (zachowania społeczne w kontekście teorii wymiany)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Szczurek-Boruta A.: *Kształcenie nauczycieli do wielokulturowości i międzykul-*

turowości – w kręgu potrzeb i oczekiwań. W: Z. Jasiński (red.): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej.* Opole 2010, UO.

Walancik M., Niewiara A.: *Międzykulturowość z perspektywy pontyfikatu Jana Pawła II.* W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa.* Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Education in the face of eternal and contemporary world problems – contexts and challenges of intercultural education

Summary

The modern world is plagued by many problems which raise concern for the future of societies living in different parts of our globe. These problems also affect European societies. Behaviour patterns applied by politicians are biting and in many respects harmful, the rebirth of radical nationalist and chauvinist movements takes place, religion-based conflicts do not weaken, the differences in living standards of the rich and the poor increase, there is a lot of toxic influence of mass media. What brings some help in this difficult situation is education which by definition aims at preparation for life. This duty can be fulfilled only with full regard for fundamental problems of the modern world and with attempts to understand and solve them. A particular role in this mission can and should be played by intercultural education – by inspiring and promoting undertakings which aim at the preparation for worthy and harmonious life in the multicultural world troubled by serious problems.

Key words: fundamental problems of the modern world, education, dysfunctionality of education, intercultural education, educational challenges

Translated by Agata Cienciała

WIKTOR RABCZUK

Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów

Streszczenie: Artykuł ukazuje zasięg zjawiska imigracji i jej znaczenie społeczno-ekonomiczne w krajach OECD oraz polepszenie w ostatniej dekadzie poziomu wykształcenia dzieci imigrantów. Jednak kształcenie dzieci imigrantów pozostaje nadal poważnym wyzwaniem dla systemów szkolnych. Są oni narażeni na stres kulturowy, toteż ich adaptacja szkolna jest utrudniona. Chociaż wywodzą się ze środowisk defaworyzowanych, osiągają jednak względnie lepsze wyniki akademickie, aniżeli populacja autochtoniczna o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym. Aby wyjaśnić to zjawisko, pożądane jest uwzględnienie pojęć *resilience* i *kapitału społecznego*. Termin *kapitał społeczny* pozwala wyeksponować relacje korzystne („dobry” kapitał społeczny) dla rozwoju kapitału ludzkiego, pojęcie zaś *resilience* umożliwia ujmowanie tych relacji jako czynników chroniących uczniów w sytuacjach niesprzyjających i trudnych. Zrelacjonowane badania szwajcarskich autorek, D. Bader i R. Fibbi, mieszczą się w nurcie badań nad fenomenem *resilience*. Artykuł kończy się refleksją autora o doniosłej roli normatywnego wymiaru kapitału kulturowego imigrantów (pochodzenia azjatyckiego), który w sposób szczególny przyczynia się do procesów pozytywnej adaptacji szkolnej i społecznej ich dzieci, powiększając zasoby czynników chroniących.

Słowa kluczowe: uczniowie pochodzenia imigranckiego, adaptacja szkolna, kapitał społeczny, czynniki chroniące

Procesy migracyjne nie tylko nie ustają, lecz wręcz nasilają się współcześnie. Wszystko wskazuje na to, że migracje międzynarodowe będą ewoluować w podobny sposób, jak wymiany handlowe, tj. stale się powiększając. Prawie wszystkie kraje i regiony mają do czynienia ze zjawiskiem imigracji i emigracji. Ich nieuchronną konsekwencją jest różnicowanie się kulturowe, społeczne, ekonomiczne i religijne głównych krajów docelowych migracji. Unia Europejska, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju niezmiennie podkreślają, że od pokoleń migracja znacznie przyczyniała się do rozwoju społeczno-ekonomicznego krajów przyjmujących i będzie tak również

w przyszłości. Obecnie, w czasach narastającej globalizacji i zmian demograficznych, pomyślna integracja imigrantów w społeczeństwie nadal warunkuje konkurencyjność gospodarczą oraz stabilność i spójność społeczną.

Imigranci w 2010 roku stanowili blisko dziesięć procent mieszkańców krajów należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. W stosunku do roku 2000 jest to dwudziestopięcioprocentowy wzrost. Proporcja imigrantów w Hiszpanii wzrosła trzykrotnie między rokiem 2000 a rokiem 2010, zaś w Islandii i Irlandii ponad dwukrotnie. Tylko kilka krajów nie odnotowało znaczącego wzrostu, należą do nich Niemcy, Stany Zjednoczone, Francja i Holandia. Według OECD poziom wykształcenia imigrantów polepszył się, co przekłada się na lepszą ich sytuację na rynku pracy. Wskaźniki zatrudnienia w ciągu tych dziesięciu lat wzrosły prawie we wszystkich krajach, osiągając 65%, o 2,5 punktów procentowych niższe w stosunku do autochtonów. W Niemczech wskaźnik zatrudnienia wynoszący 57% w 2000 roku wzrósł do 54% w 2010 roku, a w Wielkiej Brytanii odpowiednio z 62% do 66%. Szczególnie znaczący postęp dotyczył kobiet imigrantek, jednak rozpiętość w stosunku do kobiet autochtonek w wielu krajach jest znaczna, zwłaszcza w Holandii i Szwecji. Wskaźniki zatrudnienia zmniejszyły się tylko w krajach silnie dotkniętych kryzysem: z 70% do 67% w Stanach Zjednoczonych, z 62% do 57% w Hiszpanii¹.

Polska wprawdzie nie jest jeszcze postrzegana jako uprzywilejowane terytorium migracji docelowej, niemniej z każdym rokiem przybywają do naszego kraju coraz to nowe grupy imigrantów, których dzieci podejmują naukę zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnieniu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogłyby w pełni wykorzystać swój potencjał, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. Jednak wiele takich dzieci nadal osiąga gorsze wyniki w nauce, a problemy związane z dyskryminacją rasową i etniczną oraz z wykluczeniem społecznym występują nie tylko w Europie. Obecność dużej liczby dzieci imigrantów w wielu państwach stanowi zatem wyzwanie – a zarazem cenną szansę – dla ich systemów edukacyjnych.

Polskie badania i diagnozy szkolnej praktyki wskazują na potrzebę doskonalenia kompetencji personelu pedagogicznego niezbędnych do kształtowania prawidłowych relacji z uczniami wywodzącymi się z odmiennych

¹ *Trouver ses marques: les indicateurs de OCDE sur l'intégration des immigrés 2012*. Paris 2012, OCDE.

kulturowo kręgów i grup etnicznych. Opublikowany przez Centrum Stosunków Międzynarodowych raport *Integracja a Polityka Edukacyjna* wskazuje m.in. najistotniejsze problemy i wyzwania związane z edukacją dzieci imigrantów stojące przed polskim systemem edukacji: brak systematycznego monitorowania dzieci w wieku szkolnym, łącznie z dziećmi uchodźców, uniemożliwiający rzeczywistą kontrolę wykonywania obowiązku szkolnego; brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, niski poziom zainteresowania pedagogów szkolnych grupą dzieci-imigrantów, a także brak wsparcia, w tym również finansowego; często postawy nauczycieli wobec dzieci-imigrantów opierają się na intencji zintegrowania ich z polskimi rówieśnikami, poprzez narzucanie im polskich wzorców dotyczących zainteresowań literackich, upodobań kulturalnych, czy nawet utożsamianie się z polskim dziedzictwem narodowym; niewystarczające zaangażowanie i współpraca władz lokalnych, dyrekcji szkół oraz pracowników socjalnych w efektywnej integracji dzieci cudzoziemskich².

Pomocne może się okazać w tym względzie poznawanie teoretycznego dorobku i praktycznych doświadczeń krajów zarówno rodzimych, jak i zagranicznych.

Generalnie uczeń imigrant jest narażony w mniejszym lub większym stopniu na stres kulturowy, będący reakcją na zmianę otoczenia społecznego i funkcjonowania psychicznego w obcym kulturowo środowisku. Stres ten związany jest ze zjawiskiem akulturacji jednostki, procesem adaptacji psychologicznej, behawioralnej i społeczno-kulturowej na skutek kontaktu z kulturą lub kulturami innymi niż kultura pierwotnej socjalizacji. Przewycięzanie stresu, zwłaszcza długotrwałego, odbywa się najkorzystniej w przypadku obrania przez imigranta strategii integracji (w przeciwieństwie do zamknięcia się w swojej tożsamości lub asymilacji), tj. dążenia do zachowania własnej kultury i tożsamości kulturowej pochodzenia oraz gotowości do nawiązywania kontaktu i czerpania z kultury kraju przyjmującego³. Konsekwencją jest wówczas nabywanie tożsamości dwukulturowej – wytworzenia się nowej, wewnętrznie zintegrowanej tożsamości, innej od tożsamości narodowej czy etnicznej. W kontekście refleksji na temat tożsamości i aspiracji młodzieży

² D. Szelewa: *Integracja a Polityka Edukacyjna*. Raporty i analizy. Seria „Integracja”. Warszawa 2010, Centrum Stosunków Międzynarodowych, s. 33 i n. <http://csm.org.pl> (12.01.2013).

³ J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder: *Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation*. „Applied Psychology” 2006, 55 (3), s. 303–332.

imigranckiej z widocznych mniejszości C. Suárez-Orozco i M. Suárez-Orozco⁴ dochodzą do podobnego wniosku i wyrażają pogląd, że młodzi ludzie, którzy rozwijają „dwukulturowe kompetencje”, są najlepiej przygotowani do wykorzystania swoich możliwości, ponieważ mają silne poczucie własnej tożsamości etnicznej, lecz również rozwijają „hybrydową tożsamość i kulturową formację”, przekształcając „starą” kulturę etniczną i „nową” większościową w sposób twórczy. Z kolei Perron⁵ argumentuje, że uczniowie imigranci im mocniej utożsamiają się z kulturą własnej grupy, tym częściej przejawiają otwartość wobec innych grup kulturowych i jest prawdopodobne, że będą dążyć do zdobycia wykształcenia uniwersyteckiego.

Imigranci są narażeni również na inne czynniki stresogenne: poszukiwanie mieszkania i nowej pracy, poznawanie regulacji prawnych, zapoznawanie się z odmiennym systemem edukacji dla swoich dzieci.

Stopień powodzenia adaptacji imigrantów w znacznej mierze zależy również od kraju przyjmującego, jego strategii wobec imigrantów i ich kultury oraz otwartości na różnorodność kulturową, zmianę w obrębie własnej kultury. Strategie kraju przyjmującego mogą być różne: multikulturalizm, dekulturacja, *melting pot* (teoria tygla), segregacja. Istotne znaczenie ma również polityka migracyjna państwa (Kanada, USA, Australia *versus* Unia Europejska). Rada Europy, UNESCO, Unia Europejska za najkorzystniejszy model relacji zarówno dla imigrantów, jak i dla społeczeństwa kraju przyjmującego uznają integrację opartą na zasadach demokracji i praw człowieka. Integracja jest procesem dynamicznym i wielowymiarowym dokonującym się we wzajemnie od siebie zależnych wymiarach: ekonomicznym, społecznym, kulturowym, tożsamościowym, prawno-instytucjonalnym. Tak pojęta integracja pozwala zapobiec lub ograniczyć społeczną marginalizację imigrantów oraz budować spójność społeczną i postęp ekonomiczny. Jednak inkluzja polityczna, ekonomiczna i społeczna imigrantów jest procesem trudnym, zakłada dwustronność relacji między imigrantami a społeczeństwem przyjmującym, nawet w krajach tzw. starej migracji pozostaje wciąż wyzwaniem dla kolejnych rządów.

Szereg badań interesujących się różnicami między grupami imigranckimi i społecznościami autochtonicznymi dowodzi, że dzieci imigrantów w krajach zachod-

⁴ C. Suárez-Orozco, M. Suárez-Orozco: *Children of immigrants*. Cambridge 2001, Harvard University Press, s. 118.

⁵ J. Perron: *Ethnicity and educational aspirations of high school students*. W: B. Galaway, J. Hudson (eds.): *Youth in transition: perspectives on research and policy*. Toronto 1997, Thompson, s. 127–134.

nich osiągają względnie lepsze wyniki szkolne aniżeli populacja autochtonów badanych pod kątem klasy społecznej i kapitału ludzkiego. Modele teoretyczne, które traktują przede wszystkim pozycje społeczne jako źródło tych różnicowań, nie przynoszą wyczerpującej odpowiedzi i nie mają pełnej mocy eksplikatywnej. Poszukując czynników innych niż tradycyjne normy socjometryczne, które mogłyby wyjaśnić te różnicowane wyniki szkolne, badacze dochodzili do różnych wniosków. W tym nurcie badań pojawiły się wielorakie interpretacje. C. Suárez-Orozco i M. Suárez-Orozco⁶ sugerują, że rodzice imigranci, doznawszy rozczarowania na skutek dewaluacji w kraju osiedlenia ich dotychczasowego prestiżu, pragną narzucić swoim dzieciom wysokie aspiracje edukacyjne. James⁷ dowodzi, że rodzice „czarnej” młodzieży wpajają jej niejako przekonanie, że ludzie są nagradzani dzięki ciężkiej pracy i osobistemu wysiłkowi.

Do podobnych wniosków dochodzi, na podstawie badań etnograficznych życia młodzieży ze środowisk zmarginalizowanych w USA, MacLeod⁸, który przeciwstawia akceptacji przez grupę czarnej młodzieży dyskursu równości szans, zanegowanie, odrzucenie tej ideologii przez białą młodzież o podobnym statusie. Ten optymizm czarnej młodzieży przypisuje jej odczuciu, że uczestniczą w „zbiorowej trajektorii w górę” (*a collectiv upward trajectory*). Sądzi, że można więc przypuszczać, że wysokie aspiracje młodzieży imigranckiej odzwierciedlają zaakceptowanie przez jej rodziców zdyskontowanej wartości kredencjałów na rynku pracy i przeświadczenie o tym, że warunkiem sukcesu ich dzieci jest wzmożony wysiłek. Niektórzy badacze⁹ sądzą, że sieci społeczne społeczności imigranckich mogą również odgrywać pewną rolę w kształtowaniu aspiracji, wzmacniając rodzicielskie wysiłki w przekazywaniu wartości, norm i oczekiwań wobec młodzieży.

Dla ukazania trudności, z jakimi stykają się imigranci w kraju przyjmującym, realizując swój projekt migracyjny, oraz tych czynników, które spra-

⁶ C. Suárez-Orozco, M. Suárez-Orozco: *Children of immigrants*. cyt. wyd., s. 105.

⁷ C. James: *Getting there and staying there: black's employment experience*. W: P. Anisef, P. Axelrod (eds.): *Transitions: schooling and employment in Canada*. Toronto 1993, Thompson, s. 3–20.

⁸ J. MacLeod: *Ain't no makin'it: Leveled aspirations in a low-income neighbourhood*. Boulder 1987, Westview.

⁹ M. Boyd: *Ethnicity and immigrant offspring*. W: M. Kalbach, W. Kalbach (eds.): *Perspectives of ethnicity in Canada*. Toronto 2000, Harcourt, s. 139; J. Li: *Parental expectations of Chinese immigrants: A folk theory about children's school achievement*. „Ras, Ethnicity and Education” 2004, 7 (2), s. 171–190.

wiają, że dzieci imigrantów (ze środowisk defaworyzowanych), napotykając przeszkody w przebiegu kariery szkolnej, potrafią je przewyciężyć oraz odnosić sukcesy edukacyjne, może okazać się pomocna koncepcja *resilience* oraz kapitału społecznego.

Przez długi czas w psychiatrii, podobnie jak w psychologii klinicznej i dyscyplinach pokrewnych, koncentrowano się na czynnikach zachowań ryzykownych i dopiero w latach 70. ubiegłego wieku zaczęto zwracać uwagę na czynniki i mechanizmy, które chronią dzieci i młodzież mimo doświadczania przez nich przeciwności losu¹⁰. W rezultacie ukształtował się nurt badań nad zjawiskiem *resilience*, na skrzyżowaniu kilku dyscyplin, m.in. psychologii rozwojowej, psychopatologii, nauk społecznych i medycyny. Przedmiotem badań stały się procesy pozytywnej adaptacji dzieci narażonych na czynniki ryzyka i niesprzyjające warunki życia. Koncepcja *resilience* zrodziła się z obserwacji dzieci i młodzieży wzrastających w niekorzystnych warunkach życiowych (rodzinach dysfunkcyjnych, niebezpiecznych dzielnicach). Podjęta została refleksja nad mechanizmami podatności i odporności na ryzyko w okresie dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości, nad znaczeniem poszczególnych czynników w różnych okresach rozwojowych, procesami, jakie leżą u podłoża działania tych czynników oraz wzajemnymi interakcjami czynników ryzyka i czynników chroniących. Wiedza o czynnikach chroniących znalazła aplikacje praktyczne, albowiem jest wykorzystywana w działaniach i programach mających na celu wzmacnianie umiejętności życiowych uczniów, umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli, w rozwijaniu kontaktów z rodzicami oraz z innymi znaczącymi osobami; jest też wykorzystywana w działaniach na rzecz bezpieczeństwa i przyjaznego środowiska szkolnego lub miejsca zamieszkania.

Zasadniczym przedmiotem badań nad *resilience* w dziedzinie edukacji są warunki nauki w szkole, w klasie, relacje w grupie rówieśniczej, kontekst rodzinny i wspólnotowy, tj. ogół sytuacji występujących w szkole, rodzinie i środowisku, które chronią dzieci przed niepowodzeniami szkolnymi. Należy podkreślić, że *resilience* jest zjawiskiem złożonym, generowanym wieloma czynnikami chroniącymi, które wzajemnie się uzupełniają.

Wyniki wielu badań międzynarodowych ilościowych i jakościowych nad rozwojem dzieci i młodzieży w różnych niesprzyjających warunkach wska-

¹⁰ J. Mazur et al.: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2008*. Warszawa 2008, Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży.

zują, że znaczące czynniki i procesy chroniące obejmują trzy obszary: różnice indywidualne, relacje i związki z bliskimi ludźmi oraz zasoby środowiska lokalnego. Jako kategorie czynników chroniących w pozytywnej adaptacji dzieci/młodzieży w sytuacjach zwiększonego ryzyka są wymieniane:

- w obszarze pierwszym: procesy poznawcze, temperament, mechanizmy samokontroli, umiejętności społeczne, pozytywny obraz siebie, procesy motywacyjne;
- w obszarze drugim: relacje rodzice-dziecko, konstruktywni rówieśnicy, nieformalni dorośli mentorzy;
- w obszarze trzecim: dobra szkoła, zaangażowanie w konstruktywną działalność, przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo.

Badania edukacyjne posługujące się pojęciem *resilience* korzystają również z pojęcia *kapitału społecznego*, który kładzie nacisk na znaczenie relacji społecznych. Pojęcie *kapitału społecznego* pozwala wyeksponować relacje korzystne („dobry” kapitał społeczny) dla rozwoju kapitału ludzkiego, pojęcie zaś *resilience* umożliwia ujmowanie tych relacji jako czynników chroniących uczniów w sytuacjach niesprzyjających i trudnych. Podczas gdy kapitał społeczny może obejmować wszystkie faktory (pozytywne i negatywne) związane z relacjami i interakcjami, pojęcie *resilience* otwiera pole analizy specyficznej, ukazującej, w jaki sposób kapitał społeczny staje się faktorem chroniącym uczniów wystawionych na ryzyko.

Abstrahując od przeglądu definicji kapitału społecznego i zajmowania określonego stanowiska w debacie na temat jego różnych ujęć, jednych wąskich, innych szerokich, autorstwa Bourdieu, Coleman, Putmana i innych, należy odnotować, że problematyką kapitału ludzkiego interesują się nie tylko poszczególni badacze, lecz również takie instytucje międzynarodowe, jak Bank Światowy, Unia Europejska i OECD. Bank Światowy¹¹ posługuje się następującą definicją: „Kapitał społeczny społeczeństwa obejmuje instytucje, relacje, postawy i wartości, które określają interakcje między osobami i które przyczyniają się do rozwoju ekonomicznego i społecznego. Jednak kapitał społeczny nie jest sumą instytucji, które tworzą fundament społeczeństwa, ponieważ jest spoiwem, które je łączy między sobą. Jego częścią są wspólne wartości i reguły zachowania społecznego, które przejawiają się w relacjach osobowych, zaufanie oraz wspólna percepcja odpowiedzialności

¹¹ *Le capital social comme instrument de politique public*. Conference internationale du 23 au 25 novembre 2001, Montréal (Québec) Canada. *Rapport de synthèse*, s. 16.

obywatelskiej – elementy, które w równej mierze nie pozwalają zredukować społeczeństwa do prostego zbioru osób” [tłum. W.R.].

W sposób bardziej zwięzły OECD, w raporcie pt. *O dobrobycie narodów: rola kapitału ludzkiego i społecznego*, stwierdza, że „kapitał społeczny obejmuje sieci, normy, wartości oraz wzajemne zrozumienie, które ułatwiają współpracę w ramach grup lub między grupami. Należy odróżniać od niego porozumienia polityczne, instytucjonalne i prawne bardziej formalne, które odgrywają pomocniczą rolę w tym procesie”¹² [tłum. W. R.].

Koncepcja *resilience* i kapitału społecznego znajduje między innymi zastosowanie w wyjaśnianiu procesów pozytywnej adaptacji szkolnej i społecznej specyficznej kategorii uczniów, a mianowicie wywodzących się z rodzin imigranckich. Takie podejście znaleźć można u szwajcarskich badaczek Bader i Fibbi¹³. Do najważniejszych czynników warunkujących przebieg kariery szkolnej ucznia imigranta zaliczają kontekst migracyjny, środowisko społeczne, szkołę, kapitał społeczny oraz zasoby psychospołeczne. Traktują je jako edukacyjne *inputs* (sytuację wejściową), uzyskanie zaś świadectwa/dyplomu jako edukacyjny *outcome* (sytuację wyjściową) – bezpośredni efekt kombinacji tych czynników zewnętrznych. Nie koncentrują uwagi na specyficznych zdolnościach jednostki, jej osobowości, lecz przede wszystkim na czynnikach strukturalnych, relacyjnych i kontekstowych, które determinują i wyznaczają obszar możliwości tych dzieci.

Zdaniem wyżej wymienionych autorek, trzy czynniki determinują kontekst migracyjny: motyw migracji, stosunek państwa przyjmującego oraz projekt migracyjny. Czynnikiem sprzyjającym procesowi migracji są tzw. *push factors*, czyli okoliczności wypychające. Motywy migracyjne mogą być różne: niestabilne stosunki polityczne, społeczne, ekonomiczne, edukacyjne, rozwój transportu, przedsiębiorstw międzynarodowych, brak spójnej polityki migracyjnej między państwami czy też posiadanie rodziny lub znajomych w kraju docelowym, jak również *pull factors* (tzw. czynniki przyciągające), które występują w państwie przyjmującym i do których zaliczana jest przede wszystkim możliwość podjęcia pracy, legalnej lub nielegalnej¹⁴.

¹² *Du bien-être des nations: le rôle du capital humain et social*. Paris 2001, OCDE.

¹³ D. Bader, R. Fibbi: *Les enfants de migrants: un véritable potentiel*. Neuchâtel 2012, Forum Suisse pour l'Étude des Migrations et de la Population. www.migration-population.ch (12.01.2013).

¹⁴ E. Marek: *Migracje zagraniczne i uchodźstwo we współczesnym świecie*. „Polityka Społeczna” 1995, 3 (1).

W zależności od motywów, imigracje mają charakter czasowy lub definitywny, indywidualny lub rodzinny. Te wszystkie formy migracji w różny sposób wyznaczają warunki pobytu i integracji imigranta w społeczeństwie przyjmującym. Na przykład nagły wyjazd związany z działaniami wojennymi, klęskami żywiołowymi, prześladowaniami na tle narodowościowym czy etnicznym, pobyt w ośrodkach dla uchodźców, różne przeszkody administracyjne są okolicznością utrudniającą adaptację do nowych warunków, zwłaszcza dla dzieci narażonych na tak traumatyczne przeżycia. Natomiast zaplanowana migracja i dysponowanie przez migranta odpowiednim zasobem środków (psychologicznych, intelektualnych, finansowych) ułatwia integrację społeczną dziecka. Kapitał społeczny imigranta i jego poszczególne komponenty stanowią istotny determinant procesu adaptacji w kraju przyjmującym. Dla imigrantów z pobudek ekonomicznych istotne znaczenie ma pomyślna koniunktura gospodarcza w kraju docelowym. Rekrutując się najczęściej ze środowisk o niskim statusie społeczno-zawodowym, gdy ich sytuacja materialna nie ulega poprawie, kojarzą zazwyczaj swoje niepowodzenia z brakiem odpowiedniego wykształcenia. Dlatego też rodzice migranci zachęcają swe dzieci do nauki: ich kształcenie w kraju przyjmującym jest postrzegane nie tylko jako warunek awansu społecznego i ekonomicznego, lecz również staje się wtórnym uzasadnienie projektu migracyjnego i pobytu za granicą. Mimo niekorzystnej sytuacji ekonomicznej rodziców, ich postawa staje się jednym z czynników chroniących ucznia przed niepowodzeniami szkolnymi.

Pozycja prawna i związane z nią prawa i obowiązki mają zasadnicze konsekwencje dla funkcjonowania migrantów w kraju pobytu, albowiem stan prawny warunkuje modele integracji w pozostałych wymiarach życia. Stosunek państwa przyjmującego do migrantów może być pozytywny, negatywny bądź neutralny, w zależności o statusu prawnego migranta, jaki mu przysługuje w danym kraju. Stosunek ten różnicuje szanse edukacyjne dzieci migrantów. Dzieci rodziców o nieuregulowanym statusie prawnym mają mniejsze szanse na pomyślny przebieg kariery szkolnej. Zatem skolaryzacja dzieci imigrantów, przebywających w danym kraju będzie zależała między innymi od prawno-instytucjonalnej integracji ich rodziców.

Projekty migracyjne mogą ewoluować w trakcie ich realizacji. Plany pozostania na stałe w kraju przyjmującym lub powrotu po pewnym czasie do kraju pochodzenia w różny sposób oddziałują na naukę szkolną dzieci. Migranci, którzy łączą przyszłość swoich dzieci z krajem przyjmującym, przywiązują większą wagę do wyników szkolnych, zachęcają do dalszej nauki, uczenia

się języka obcego. Decyzja pozostania na stałe wpływa na przyszłość dzieci, ponieważ awans społeczny jawi się im w nowym wymiarze: ułożenia życia w kraju pobytu. Ich determinacja w realizacji planów życiowych umożliwia przezwyciężanie barier lingwistycznych i ewentualnych przejawów dyskryminacji.

Tak więc trzy czynniki tworzą sprzyjający początkowy kontekst migracyjny: przybycie do kraju przyjmującego z przyczyn ekonomicznych (motyw migracji), uzyskanie prawa pobytu (neutralny stosunek państwa) oraz plany pozostania w kraju przyjmującym w dłuższej perspektywie czasowej.

Postmigracyjny status społeczno-ekonomiczny, struktura rodziny oraz rodzaj socjalizacji lingwistycznej, podobnie jak projekt migracyjny, stanowią początkowe determinanty kariery szkolnej ucznia imigranta, podstawę jego przyszłej mobilności społecznej. Najbardziej sprzyjającą tej mobilności konfiguracją środowiska rodzinnego jest rodzina nuklearna, w której oboje rodziców pracuje, posiadanie starszego rodzeństwa, które uczęszczało do szkoły w kraju przyjmującym oraz dwujęzyczna socjalizacja poza instytucją szkolną. System szkolny odgrywa zasadniczą rolę w przebiegu nauki i determinuje przyszły status społeczny i zawodowy dzieci imigrantów. OECD wskazuje, że im wcześniej dziecko włączane jest do systemu edukacyjnego kraju przyjmującego, tym mniej znaczące są różnice w jego osiągnięciach szkolnych w stosunku do dzieci autochtonów. W badaniach PISA (testach czytania ze zrozumieniem) stwierdzono znaczące różnice zarówno między krajami, jak i w poszczególnych krajach w osiągnięciach szkolnych dzieci imigrantów: uczniowie, którzy przybyli do kraju przyjmującego w wieku 11–16 lat, mają gorsze wyniki niż uczniowie, którzy zamieszkali w nim przed 6. rokiem życia. W Niemczech, Belgii, Islandii, Izraelu, Republice Czeskiej i Szwecji ta rozpiętość jest szczególnie duża, albowiem odpowiada mniej więcej półtorarocznej skolaryzacji. Natomiast różnica jest nieznaczna w Austrii, Luksemburgu, Wielkiej Brytanii i Szwajcarii. Ponieważ wczesna skolaryzacja w kraju pobytu ma tak istotne znaczenie, OECD sugeruje, aby kraje członkowskie zachęcały legalnych imigrantów do możliwie szybkiego sprowadzania rodzin¹⁵.

Przede wszystkim kształcenie przedszkolne i szkoła obowiązkowa stanowią zasadniczy etap w opanowywaniu języka skolaryzacji, a tym samym okres krytyczny w karierze szkolnej. Zapoznavanie się od wczesnego dzieciństwa z normami i zwyczajami społeczeństwa przyjmującego oswaja dziecko z ze-

¹⁵ OECD: *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris 2006, OECD.

wnętrznym środowiskiem społeczno-kulturowym. Jednak nie wszystkie dzieci imigrantów urodziły się w kraju przyjmującym i nie wszystkie miały możliwość uczęszczania do przedszkoli.

Poza tym systemy szkolne nie są jednolite we wszystkich krajach: występują różnice w orientacji szkolnej, kryteriach kierowania dzieci imigrantów do klas przygotowawczych lub specjalnych, dostępności kształcenia przedszkolnego, istnieniu mniej lub bardziej prestiżowych sekcji i profili kształcenia itp. Na przykład szanse kontynuowania nauki ponadobowiązkowej dającej dostęp do kształcenia uniwersyteckiego są dwukrotnie większe, jeśli porówna się sytuację dzieci imigrantów tureckich w Niemczech (późna skolaryzacja i wczesna selekcja) z sytuacją dzieci pochodzenia tureckiego w systemie szkolnym, w którym wczesna skolaryzacja idzie w parze z późną selekcją, jak to ma miejsce we Francji, Szwecji i Belgii. W niektórych krajach występuje tendencja do nieuzasadnionego kierowania dzieci imigrantów do klas lub placówek specjalnych (w niektórych kantonach w Szwajcarii i Belgii – Flandrii). Różne są też rozwiązania w zakresie środków czy mechanizmów pedagogicznych podejmowanych z myślą o dzieciach imigrantów w wieku szkolnym: tworzenie klas przygotowawczych, zwłaszcza dla dzieci świeżo przybyłych imigrantów, bądź integrowanie tych dzieci w klasach zwykłych (model separacyjny lub model integracyjny)¹⁶.

Pomimo trudności systemowych, uczniowie pochodzenia imigranckiego potrafią nie poddawać się stresowi akulturacji oraz stresowi szkolnemu i konsekwentnie realizują swoje plany edukacyjne. Bader i Fibbi, wskazując na czynniki przyczyniające się do tego sukcesu, nawiązują do teorii kapitału społecznego i teorii *resilience*. Zgodnie z dyrektywą badań nad *resilience*, autorki wskazują na chroniące znaczenie konstruktywnych relacji i związków z osobami z najbliższego otoczenia: rodzicami, starszym rodzeństwem, rówieśnikami.

¹⁶ W. Rabczuk: *Integracja imigrantów przez edukację*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 24; tenże: *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 35 i n.

Wsparcie najbliższego i dalszego otoczenia oddziałuje w istotny sposób na przebieg kariery szkolnej ucznia zarówno pochodzenia imigranckiego, jak i autochtonicznego. Jednak w odniesieniu do uczniów imigrantów ta prawidłowość ma swoją specyfikę. Ponieważ ich status imigranta implikuje szereg trudności, dlatego kapitał społeczny jest im szczególnie potrzebny. Wysokie rodzicielskie aspiracje edukacyjne korzystnie oddziałują na osiągnięcia szkolne dzieci i przeciwnie – niskie aspiracje są predykatorem gorszych osiągnięć. Aspiracje rodziców-imigrantów zależą przede wszystkim od motywów ich imigracji i planów migracyjnych, lecz również od ich statusu społeczno-ekonomicznego. Rodziny o niskim statusie postrzegają kształcenie jako drogę awansu społecznego i polepszenia warunków egzystencji, zwłaszcza gdy same w kraju imigracji podejmują pracę w najmniej rentownych i prestiżowych zawodach. W ten sposób szkoła staje się wektorem integracji w społeczeństwie przyjmującym, a kształcenie dziecka kolektywnym projektem. Wysokie aspiracje edukacyjne rodziców w odniesieniu do dzieci zmniejszają niekorzystny wpływ pochodzenia społecznego na ich rezultaty szkolne. Wsparcie rodziców, zachęta do nauki może być projekcją na dzieci ich własnych ambicji edukacyjnych, gdy sami byli pozbawieni możliwości zdobycia wykształcenia. W takich okolicznościach dzieci są świadome potencjalnych szans i wartości edukacji oraz czują się zobowiązane do odniesienia sukcesu w nauce. Wsparcie rodzicielskie staje się wówczas ważnym źródłem motywacji i samooceny. Moralne wsparcie rodziców jest całkowicie niezależne od ich kapitału ekonomicznego (zasobów materialnych) i kapitału ludzkiego (wykształcenia).

Wsparcie starszego rodzeństwa ma także istotne znaczenie: może przejawiać się w dzieleniu się swoim doświadczeniem szkolnym, w pełnieniu roli pośrednika między dorosłymi (rodzicami, nauczycielami) a młodszym rodzeństwem oraz osoby z autorytetem i opiekuna chroniącego braci i siostry przed niewłaściwym zachowaniem mogącym zniweczyć ich szanse edukacyjne.

Wspomaganie rówieśnicze może mieć charakter horyzontalny i wertykalny. Pierwsze występuje między rówieśnikami o podobnym przebiegu migracji i nauki szkolnej. Sieć przyjaciół należących do tego samego kontekstu społeczno-ekonomicznego i kulturowego, pokonujących podobne trudności na drodze do mobilności społecznej, ułatwia przezwyciężanie tych przeszkód i kompensuje brakujące zasoby dzięki silnej motywacji grupowej. Z pomocy wertykalnej, podobnie jak z pomocy okazywanej przez starsze rodzeństwo,

korzysta młody uczeń imigrant od starszego ucznia czy studenta, pełniącego rolę repetytora lub „doradcy”.

Procesom pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży sprzyjają również odpowiednie zasoby środowiska, a w tym dobry klimat szkoły i wsparcie nauczycieli. Wspólnota pochodzenia (lokalna, etniczna, regionalna, narodowa) na terenie kraju przyjmującego jest cennym środowiskiem wsparcia, zwłaszcza dla nowo przybyłych migrantów. Pozytywne oddziaływanie obecności znaczącej wspólnoty etnicznej na osiągnięcia szkolne uczniów imigrantów zostały wykazane na podstawie danych PISA z 2003 roku. Wsparcie wspólnotowe uzupełnia wsparcie rodziny, zwłaszcza, gdy ma ona słaby kapitał społeczny. Wpływ szkolnego środowiska instytucjonalnego na osiągnięcia dzieci imigrantów ma nie tylko charakter strukturalny, lecz również relacyjny. Wsparcie środowiska instytucjonalnego obejmuje zindywidualizowane wsparcie uczniów przez nauczycieli oraz kontakty między rodzicami i aktorami instytucjonalnymi. Dlatego tak ważne jest wyzbycie się przez personel pedagogiczny stereotypów i uprzedzeń społecznych i etnicznych, które mogą wpływać na ocenę kompetencji uczniów imigrantów i ich przyszłych możliwości zawodowych. W niektórych kulturach Azji nauczyciel cieszy się szczególnym autorytetem i jego ocena jest często niepodważalna, może więc determinować opinię rodziców na temat zdolności ich dzieci i celowości kontynuowania przez nich nauki. Szkoła i rodzina, mimo że są odrębnymi systemami, dzięki współpracy mogą zoptymalizować swoje oddziaływanie na karierę szkolną ucznia. Zasadnicze znaczenie mają kontakty nauczycieli i doradców ds. orientacji szkolnej z rodzicami. Jednak komunikacja nieraz jest utrudniona z uwagi na nieznaną języka kraju pobytu imigranta. Nie są to trudności nie do pokonania: możliwa jest pomoc tłumacza z danej wspólnoty, pośrednictwo dwujęzycznego ucznia lub nauczyciela uczącego języka i kultury języka pochodzenia migranta. Charakter wsparcia ma szczególnie istotny wpływ na pozytywną samoocenę oraz aspiracje edukacyjne dzieci imigrantów, na co zwracał uwagę Coleman.

Zasygnalizowane w czterech obszarach *inputs* edukacyjne – przebieg i projekt migracji, środowisko rodzinne, struktury kształcenia, kapitał społeczny – jak podkreślają D. Bader i R. Fibbi, mogą pozytywnie oddziaływać na osiągnięcia szkolne. Wpływ ten związany jest z rozwojem zasobów psychospołecznych, które tworzą piąty obszar. Zasoby te są pochodną motywacji i *resilience*.

Dzieci imigrantów, wywodzące się z rodzin niezamożnych, zawdzięczają pozytywny przebieg kariery szkolnej takim czynnikom chroniącym, umożliwiającym rozwój zdolności adaptacyjnych, jak przyjazne struktury szkolne,

silny kapitał społeczny, wczesna samodzielność, wysokie zdolności kognitywne. Ważnym czynnikiem jest pamięć aktywna, zdolność odtworzenia i zrozumienia swojej przeszłości i przebiegu migracji na podstawie wspomnień rodzinnych (w procesie kształtowania się tożsamości) – źródło proaktywnej motywacji. Zdobywanie wykształcenia jest wówczas traktowane przez dziecko jako kontynuacja planów rodzicielskich. Ta motywacja jest wyrazem woli polepszenia warunków egzystencji oraz kompensacji wyrzeczeń rodziców, którzy nie byli w stanie urzeczywistnić swoich aspiracji. Obawa pozostania w tej samej grupie społecznej co rodzice każe dostrzegać w edukacji szansę na zmianę statusu społeczno-ekonomicznego. „Optymizm imigrancki” sprawia, że imigranci potrafią przezwyciężać trudności związane z ich statusem dzięki odporności psychicznej, której źródłem są wysokie aspiracje mobilności społecznej. Motywacja reaktywna może mieć swoje źródło w negatywnych doświadczeniach i przeżyciach związanych np. z dyskryminacją, jak również w pozytywnej samoocenie, zintegrowaniu ze środowiskiem szkolnym lub w perspektywicznych planach. Motywacja i determinacja są podstawowymi edukacyjnymi i psychologicznymi przesłankami sukcesu szkolnego i zawodowego.

Tak więc splot różnych czynników: polityka i warunki integracji w kraju przyjmującym, rodzaj socjalizacji (intraetnicznej lub interetnicznej), struktury szkolne (dostępność kształcenia przedszkolnego, selekcja szkolna) oraz kapitał społeczny (wsparcie środowiska rodzinnego i wspólnotowego, a także stosunek nauczycieli do uczniów) decydują o możliwości rozwijania u uczniów imigrantów zasobów psychospołecznych niezbędnych do przezwyciężenia przeszkód w przebiegu ich kariery szkolnej związanych z kondycją imigranta.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na znaczenie chroniące wymiaru normatywnego kapitału społecznego, na przykładzie grupy imigrantów pochodzenia azjatyckiego. Wymiar normatywny dotyczy wartości, norm, które charakteryzują każdą strukturę społeczną; zawiera zobowiązania, aspiracje i ideały uznawane przez członków rodziny, wspólnotę i szkoły; odnosi się do dyscypliny, aspiracji oraz oczekiwań i nagród.

Wielu autorów analizowało, w jaki sposób ten wymiar kapitału społecznego wspólnoty etnicznej może sprzyjać adaptacji szkolnej uczniów. Zhou i Bankston¹⁷, na podstawie studium przypadku dzieci wietnamskich należących do emigranckiej wspólnoty w Nowym Orleanie, zwrócili uwagę na

¹⁷ M. Zhou, C. L. Bancston: *Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans*. „International Migration Review” 1994, 28 (4), s. 821–845.

różne aspekty kultury imigracyjnej pełniące funkcję kapitału społecznego, które ułatwiają adaptację dzieci imigrantów w nowym otoczeniu. Uczniowie, którzy okazują silny związek z tradycyjnymi wartościami rodzinnymi, szacunek dla etyki pracy oraz angażują się w życie wspólnoty etnicznej, wykazują wyraźną tendencję do uzyskiwania pozytywnych osiągnięć szkolnych, posiadania sprecyzowanych planów edukacyjnych oraz pomyślnego ukończenia nauki w wybranych profilach kształcenia. Postawy tych uczniów korespondują z oczekiwaniami ich wspólnoty i świadczą o niezwykle wysokim stopniu integracji oraz dowodzą, że silne więzi kulturowe u imigrantów mogą stanowić formę kapitału społecznego, który sprzyja respektowaniu wartości i konstruktywnym zachowaniom, dostarczając dzieciom ze środowisk defaworyzowanych pozytywnych faktorów chroniących i ułatwiających adaptację. Nasuwa się wniosek, że kapitał społeczny ma zasadnicze znaczenie i w pewnych warunkach odgrywa większą rolę niż tradycyjny kapitał ludzki w adaptacji dzieci pochodzenia imigranckiego.

W Polsce sytuację dzieci wietnamskich w szkołach badała T. Halik. Wyjaśnienia fenomenu sukcesów uczniów wietnamskich, zdaniem autorki, należy upatrywać w kulturze wietnamskiej, która wyniosła z konfucjanizmu szacunek dla ludzi dobrze wykształconych, bowiem wykształcenie było traktowane jako podstawowy środek awansu społecznego oraz podwyższenia statusu własnego rodu. Wprawdzie kultury polska i wietnamska wydają się odległe od siebie, to jednak w pewnej mierze są kompatybilne: dzięki socjalizacji pierwotnej dzieci wietnamskie spotykają się najczęściej z przychylnym stosunkiem nauczycieli, ponieważ są postrzegane jako zdyscyplinowane, pracowite, inteligentne, a ich sukces edukacyjny w szkole jest ważną wartością zarówno w kulturze wietnamskiej, jak i polskiej¹⁸.

Dyscyplina moralna, szacunek do pracy i podejmowanie wysiłku kształcenia charakteryzuje również koreańskich uczniów. Są oni silnie zmotywowani intensywną rodzicielską presją sukcesu. Takie podejście ma swoje źródło w tradycji konfucjanizmu, który eksponuje wartość edukacji i norm moralnych¹⁹. Z kolei badania Yu²⁰ potwierdzają znaczenie czynnika kulturowego, w tym przypadku

¹⁸ T. Halik, E. Nowicka, W. Połec: *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa 2006, „Prolog”, s. 180, 195–196.

¹⁹ A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 165; 181.

²⁰ E. S. Yu: *Chinese collective orientation and need for achievement*. „International Journal of Social Psychiatry” 1980, 26 (3), s. 184–189.

chińskiej orientacji kolektywistycznej, jako źródła generalnie silniejszej motywacji osiągnięć szkolnych u uczniów chińskich w stosunku do uczniów nieazjatyckich. Ma i Yeh²¹, badający chińskich uczniów szkół licealnych w Nowym Yorku, ustalili, że wysokie aspiracje edukacyjne, które cechują chińskich rodziców, korelują z aspiracjami i planami edukacyjnymi i zawodowymi ich dzieci. Podobne wnioski odnotowano w Kanadzie²²: rodzice starają się przekazać dzieciom wartości wypływające z chińskiej tradycji, stawiając sobie za cel wykształcenie dzieci oraz ich integrację w nowym środowisku społecznym.

W 2010 roku Chua, urodzona w Stanach Zjednoczonych Chinka, opublikowała książkę *Battle Hymne of the Tiger Mother* (*Hymn bojowy matki-tygrysicy*). Książka (przełożona na wiele języków, w tym język polski) wywołała szeroką dyskusję, nie tylko wśród pedagogów, na temat czynników determinujących sukces edukacyjny. Chua przeciwstawia chiński model wychowawczy permissywnej tradycji Zachodu, w której dzieci mają własną, naiwną i sentymentalną kulturę. Poza tym twierdzi, że brakuje im dyscypliny, zdolności planowania i realizowania powziętych zamiarów. Stawia prostą i prowokacyjną tezę – matki chińskie są najlepsze w świecie, ponieważ nie rozpieszczają swoich dzieci, szybko wprowadzają je do kultury dorosłych, stawiają im wysokie wymagania, są szorstkie i chłodne, ale uczą przetrwania i rywalizacji. W przeciwieństwie do typowej zachodniej matki chińska matka wychodzi z założenia, że „nauczę stawiamy na pierwszym miejscu; szóstka minus to zły stopień; dziecko ma wyprzedzać resztę klasy w matematyce o dwa lata; nie należy chwalić dzieci publicznie; jeśli dziecko kiedykolwiek poróżni się z nauczycielem lub instruktorem, zawsze stoimy po stronie nauczyciela lub instruktora; dzieci mogą uczestniczyć jedynie w zajęciach, w których jest szansa na zdobycie medalu, złotego oczywiście”²³.

Ten model wychowania, przekonuje Chua, jest między innymi źródłem azjatyckiej dominacji w wiodących szkołach muzycznych w Stanach Zjednoczonych, w których Azjaci i Azjoamerykanie stanowią od trzydziestu do pięćdziesięciu procent wszystkich studentów, na cenionych zaś kierunkach

²¹ P. W. Ma, Ch. J. Yeh: *Individual and familial factors influencing the educational and career plans of Chinese immigrant youths*. „Career Development Quarterly” 2010, 58 (3), s. 230–245.

²² J. Li: *Parental expectations of Chinese immigrantes: A folk theory about children's school achievement*. cyt. wyd.

²³ A. Chua: *Bojowa pieśń tygrysicy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?* Tłum. M. Moltzan-Małkowska. Warszawa 2011, Prószyński i S-ka.

połowę studentów, a dwie najliczniejsze grupy to uczniowie chińskiego i koreańskiego pochodzenia²⁴.

Podobnej socjalizacji, jak Wietnamczycy, Koreańczycy i Chińczycy poddawane są dzieci i młodzież w Japonii, której zasadniczym celem jest, jak pisze Cyłkowska-Nowak²⁵, „podgrzewanie” ambicji edukacyjnych oraz wyposażenie w cechy psychiczne, które umożliwią osiągnięcie sukcesu wbrew wszelkim przeciwnościom.

Z przedstawionych powyżej refleksji wynika, że możliwe jest zwiększenie szans edukacyjnych dzieci imigrantów wywodzących się ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, jeśli będzie się uwzględniać wielorakie uwarunkowania ich kondycji migranta w kraju przyjmującym. Zwrócenie uwagi na kontekstualny charakter czynników chroniących pozwala dostrzec istotne aspekty trajektorii szkolnej dzieci imigrantów.

Bibliografia

- Bader D., Fibbi R.: *Les enfants de migrants: un veritable potentiel*. Neuchâtel 2012, Forum Suisse pour l'Étude des Migrations et de la Population. www.migration-population.ch (12.01.2013).
- Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.: *Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation*. „Applied Psychology” 2006, 55 (3).
- Boyd M.: *Ethnicity and immigrant offspring*. W: M. Kalbach, W. Kalbach (eds.): *Perspectives of ethnicity in Canada*. Toronto 2000, Harcourt.
- Chua M.: *Bojowa pieśń tygrysicy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?* Tłum. M. Moltzan-Małkowska. Warszawa 2011, Prószyński i S-ka.
- Cyłkowska-Nowak M.: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych (studium z pedagogiki porównawczej)*. Poznań – Toruń 2000, „Edytor”.
- Du bien-être des nations: le rôle du capital humain et social*. Paris 2001, OCDE.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T.: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Halik T., Nowicka E., Połec W.: *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa 2006, „Prolog”.

²⁴ Tamże, s. 14; 258.

²⁵ M. Cyłkowska-Nowak: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych (studium z pedagogiki porównawczej)*. Poznań – Toruń 2000, „Edytor”, s. 198.

- James C.: *Getting there and staying there: black's employment experience*. W: P. Anisef, P. Axelrod (eds.): *Transitions: schooling and employment in Canada*. Toronto 1993, Thompson.
- Le capital social comme instrument de politique public*. Conference internationale du 23 au 25 novembre 2001, Montréal (Québec) Canada. *Rapport de synthèse*.
- Li J.: *Parental expectations of Chinese immigrants: A folk theory about children's school achievement*. „Ras, Ethnicity and Education” 2004, 7 (2).
- Ma P. W., Yeh Ch. J.: *Individual and familial factors influencing the educational and career plans of Chinese immigrant youths*. „Career Development Quarterly” 2010, 58 (3).
- MacLeod J.: *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighbourhood*. Boulder 1987, Westview.
- Marek E.: *Migracje zagraniczne i uchodźstwo we współczesnym świecie*. „Polityka Społeczna” 1995, 3 (1).
- Mazur J. et al.: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2008*. Warszawa 2008, Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży.
- Perron J.: *Ethnicity and educational aspirations of high school students*. W: B. Galaway and J. Hudson (eds.): *Youth in transition: perspectives on research and policy*. Toronto 1997, Thompson.
- Rabczuk W.: *Integracja imigrantów przez edukację*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rabczuk W.: *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M.: *Children of immigrants*. Cambridge 2001, Harvard University Press.
- Szelewa D.: *Integracja a Polityka Edukacyjna*. Raporty i analizy. Seria „Integracja”. Warszawa 2010, Centrum Stosunków Międzynarodowych. <http://csm.org.pl>.

Trouver ses marques: les indicateurs de OCDE sur l'intégration des immigrés 2012. Paris 2012, OCDE.

OECD: Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris 2006, OECD.

Yu E. S.: *Chinese collective orientation and need for achievement*. „International Journal of Social Psychiatry” 1980, 26 (3).

Zhou M., Bancston C. L.: *Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans*. „International Migration Review” 1994, 28 (4).

Unfavourable and protective factors in school career of immigrant learners

Summary

The article presents the range of immigration and its socio-economic significance in OECD countries as well as improvement in the quality of immigrant children's education over the last decade. Yet, education of immigrants' children still constitutes a serious challenge for school systems. These children are exposed to cultural stress, which results in hindrance in their school adaptation. Although they come from disadvantaged environments, they achieve relatively better academic results than the autochthonous population at a similar socio-economic status. What is needed to explain this phenomenon is taking into account the notion of *resilience* and of social capital. The notion of social capital allows for emphasizing favourable relations ('good' social capital) for the development of human capital, whereas the notion of *resilience* enables viewing these relations as factors protecting learners in unfavourable and difficult situations. The discussed studies of Swiss authoresses, D. Bader and R. Fibbi, are comprised in the research into the phenomenon of *resilience*. The article is completed with the author's reflection on the crucial role of the normative dimension of cultural capital which immigrants (of Asian origin) possess and which facilitates the processes of positive school and social adaptation of children, in this way enlarging the resources of protective factors.

Key words: learners of immigrant descent, school adaptation, social capital, protective factors

Translated by Agata Cieniała

Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa, opowiadając się za wzajemnym wzbogaceniem kultur [...] wnika w istotę kultur, przygotowując do dialogowych interakcji poprzez wzajemne porównywanie i odnoszenie. Dostarcza treningu inności i obcości, umożliwia odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur

Jerzy Nikitorowicz¹

Przystępując do problematyki określonej powyższym tytułem, trzeba – na wstępie – zmierzyć się z trafnym spostrzeżeniem Helmuta Jurosa, iż „po śmierci Jana Pawła II można zauważyć pośpieszną [...] »wyprzedaż« wszelakich artykułów pozostałych po długim pontyfikacie. Jak sklepikarze pozbywają się po niższej cenie swoich dewocyjnych zapasów, takich jak [...] portrety papieża, tak kandydaci do stopni i tytułów naukowych chcieliby [...] możliwie szybko wykorzystać bogate nauczanie papieskie jako źródło do łatwych opracowań. Instynktownie wyczuwają, że tak jak dziś nikt już nie pisze prac dyplomowych o nauczaniu społecznym Pawła VI, [...], za niedługo zdezaktualizują się także teksty Jana Pawła II. [...] Widoczny dziś pośpiech w przygotowywaniu różnych opracowań myśli papieskiej musi prowadzić do powierzchownych wyników badań”². W prowadzonych tu dociekaniach uwzględnić

¹ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, „Trans Humana”, s. 124, zob. też s. 167 i s. 35.

² H. Juros: *Nauka, polityka naukowa i ludzie nauki w życiu Karola Wojtyły. przyczynek do biografii naukowej Profesora i Papieża*. „Nauka” 2005 nr 3, s. 9. H. Juros dopowiada, iż pośpiesznie ukazujące się publikacje „[nie poprawia] bilansu dotychczasowych badań nad twórczością naukową Karola Wojtyły i papieskiego nauczania Jana Pawła II”. Ks. prof. zw. dr hab. H. Juros był kierownikiem naukowym Studium Generale Europa, kierownikiem Katedry Etyki Społecznej, kuratorem Kierunku Po-

należy dobitnie wyrażoną przestrożę przed pozorowaniem rzetelnych rozważań i żerowaniem na – cieszącym się zainteresowaniem i u niektórych też uznaniem – dorobku. Tym bardziej przekonująco powinno się więc wykazać, iż dokonana przez Jana Pawła II interpretacja polskiego doświadczenia wielokulturowości nie zdezaktualizowała się i może ona być współcześnie inspiracją dla edukacji międzykulturowej.

Mimo odnotowanych na początku zastrzeżeń argumentu przemawiającego na rzecz podjęcia wyznaczonej tytułem problematyki dostarcza m.in. Ewa Ogrodzka-Mazur w konkluzji swych badań nad relacjami między społecznym nauczaniem Jana Pawła II i światem wartości w wychowaniu młodzieży z pogranicza: „Jan Paweł II stał się symbolem i orędownikiem prawdy dla wielu młodych ludzi w nowym, XXI wieku i zarazem jego propozycja osobowego wychowania jednostki do wartości miłości, prawdy i odpowiedzialności zyskuje na znaczeniu wśród różnych, alternatywnych koncepcji wychowania i może znaleźć [...] zastosowanie we współczesnej edukacji społeczeństw wielokulturowych”³. Wspomniane tu postrzeganie postaci i myśli papieża jako „symbolu i orędownika prawdy” wymaga także uwzględnienia przy rozpatrywaniu myśli Jana Pawła II, gdyż odgrywa społecznie ważną rolę w niektórych sposobach odczytania jego nauczania i recepcji nasyczonego treściami symbolicznymi przesłania jego pontyfikatu.

Argumentu za refleksją nad dokonaną przez Jana Pawła II interpretacją polskiego doświadczenia wielokulturowości, jako inspiracją dla edukacji międzykulturowej, dostarcza też Juros, zwracając uwagę na problematykę partykularności i uniwersalności: „Nauki społeczne stoją nawet przed szansą dokonania rewelacyjnych odkryć »socjologicznych« w badaniach nad pon-

litologii i Nauk Społecznych oraz dyrektorem Instytutu Nauk Politycznych Akademii Teologii Katolickiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (w latach 1987–1990 rektor ATK). Zob. m.in. H. Juros: *Piotr naszych czasów*. „Więź” 1983 nr 8–10, s. 197–201; tenże: *Nowe zadania Kościoła w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 1993, nr 1 (857), s. 13–29.

³ E. Ogrodzka-Mazur: *Społeczne nauczanie Jana Pawła II a miłość, prawda i tolerancja w wychowaniu młodzieży z pogranicza*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszylinie, s. 262. Zob. też: M. Jędraszewski: *Wybrać większą wolność. Karol Wojtyła o człowieku*. Poznań 2004, Księgarnia św. Wojciecha; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002, UŚ (zawarte są tu m.in. analizy możliwości budowania koncepcji wychowania personalistycznego na podstawie myśli personalistycznej K. Wojtyły).

tyfikatem Jana Pawła II. Stwarza ją problematyka partykularności i uniwersalności. Są to perspektywy, które przecinają się w działalności Jana Pawła II. Jego osobowość jest katalizatorem tych dwóch kolektywnych sił. Czerpał je ze źródeł zarówno narodowych, jak i ogólnoludzkich, to jest z Kościołów lokalnych i Kościoła powszechnego. Godna przeanalizowania jest kwestia, jak Wojtyła korzystał z zasobów duchowych poszczególnych narodów dla odnowy Kościoła powszechnego w skali globalnej⁴. Podejmując wskazany tu trop (acz dystansując się od rozważań wprost dotyczących uwarunkowań „odnowy Kościoła powszechnego”), należy zauważyć, iż zagadnienie partykularności i uniwersalności kultury zalicza się do jednych z bardziej istotnych dla badań w zakresie edukacji międzykulturowej.

Na intelektualne walory rozważań prowadzonych przez Jana Pawła II zwraca uwagę Józef Tischner: „Charakterystyczną cechą stylu Jana Pawła II jest otwieranie horyzontów. Chodzi o to, by przez stawianie podstawowych pytań i przypominanie podstawowych wartości ustanowić najgłębszą inspirację dla nowego sposobu bycia człowiekiem”⁵. Jeśli „styl Jana Pawła II” ma zasługiwać na tak wysoką ocenę, zdecydowanie zachęcającą do zapoznania się z papieskimi przemyśleniami, to tym bardziej wydaje się słusznym zamysł rozważenia, na ile owo „otwieranie horyzontów” ujawnia się również w papieskiej interpretacji polskiego doświadczenia wielokulturowości, na ile ta interpretacja skłania do podjęcia podstawowych pytań i do zwrócenia uwagi na podstawowe wartości, w jakim zakresie może być ona inspiracją dla teorii i praktyki edukacji międzykulturowej, dla kształtowania aksjologicznie zasadnego i odpowiedniego w obliczu współczesnych wyzwań sposobu bycia człowiekiem.

Kultura i wychowanie w aspekcie partykularności i uniwersalności

Kultura, również w aspekcie jej partykularności i uniwersalności, była przedmiotem dociekań Jana Pawła II, zwłaszcza w uznawanym za programowe przemówieniu wygłoszonym 2 czerwca 1980 roku w UNESCO. Najpierw – idąc za myślą Tomasza z Akwinu: *Genus humanum arte et ratione viviti*

⁴ H. Juros: *Nauka, polityka naukowa i ludzie nauki w życiu Karola Wojtyły. Przyczynek do biografii naukowej Profesora i Papieża*. cyt. wyd., s. 15.

⁵ J. Tischner: *Między miłosierdziem a okrucieństwem*. W: tenże: *Idąc przez puste Błonia*. Wybór i oprac. W. Bonowicz. Kraków 2005, „Znak”, s. 59.

– zwrócił uwagę na „fakt antropologiczny” istotnego zespolenia osoby ludzkiej z kulturą: „Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. [...] Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka”, aby następnie zaproponować ujęcie relacji między wielością kultur i jednością kultury: „Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury sobie właściwej, która z kolei stwarza pomiędzy ludźmi właściwą dla nich więź, stanowiąc o międzyludzkim i społecznym charakterze ludzkiego bytowania. Stąd też w jedności kultury, jako właściwego sposobu istnienia człowieka, bierze zarazem początek wielość kultur, wśród których człowiek bytuje. W tej wielości człowiek rozwija się, nie tracąc istotnego kontaktu z jednością kultury jako podstawowego i istotnego wymiaru swego istnienia i bytowania”⁶. Takiemu ujęciu funkcji kultury i jej funkcjonowania w wielości i jedności towarzyszy mocne (określane jako „integralne”) aksjologiczno-antropologiczne założenie dotyczące ludzkiej godności: „Ażeby tworzyć kulturę, trzeba do końca i integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją. Trzeba tego człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów – jedynie dla niego samego! Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać dla niego miłości ze względu na szczególną godność, jaką posiada”⁷. Tworzenie kultury, służące afirmacji osoby ze względu

⁶ Jan Paweł II: *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 VI 1980. W: tenże: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Wybór i oprac. M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula. Rzym – Lublin 1988, KUL, s. 54. Zob. też: G. Kalinowski: *Nauka i kultura w służbie człowieka: Jan Paweł II*. „Communio”. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny 1998, nr 5, s. 58–66.

⁷ Tamże, s. 57–58. Jan Paweł II głoszone przez siebie przekonania aksjologiczno-antropologiczne bezpośrednio wiąże z przesłaniem ewangelicznym: „Otóż ten zespół treści należy do samej istoty ewangelicznego orędzia Chrystusa i posłannictwa Kościoła, bez względu na wszystko, co w tej sprawie wypowiedziały krytyczne umysły oraz czego dokonały różne prądy niechętne religii w ogóle, a chrześcijaństwu w szczególności” (tamże, s. 58). Wypracowana przez papieża filozofia i teologia osoby nie zawsze są pozytywnie odbierane w kręgach kościelnych; budzą one wątpliwości, a nawet sprzeciw. Współpracownik papieża, kard. Paul Poupard, wspomina o niezrozumieniu, na które natrafił, gdy pierwszy raz przytoczył na pewnym forum kościelnym – zasadnicze dla pontyfikatu Jana Pawła II – słowa: „Trzeba kochać człowieka dla niego samego i dla niczego innego!” Otóż: „Niektórzy [...] mówili: »Ależ to jest bluźniercze! Trzeba kochać człowieka ze względu na Boga«”. P. Poupard nie zgadza się z krytykami papieża, posądzającymi go o „personalistyczne bluźnierstwo”; argumentując na rzecz antropologii papieża podaje też racje teologiczne: „Nie! »Trzeba kochać człowieka dla

na jej godność, nakłada zarazem powinność wychowania: „pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej zarazem kultury jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem [...], umiał bardziej i pełniej być człowiekiem [...], ażeby również umiał bardziej »być« nie tylko z »drugimi«, ale także i dla »drugich«. Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”⁸. Kwestia partykularności i uniwersalności kultury wymaga więc refleksji i wypracowania odpowiednich rozstrzygnięć przede wszystkim ze względu na właściwie pojętą edukację, gdyż wychowanie do bycia z „drugimi” i „dla drugich” ma być głównym zadaniem kultury w jej ogólności i w każdej jej konkretnej postaci.

W ten sposób określone zasadnicze i niezbywalne funkcje wychowania w kulturze – w kontekście jej partykularności i uniwersalności – prowadzą w stronę tego typu działań wychowawczych, które podejmować też powinna edukacja międzykulturowa⁹, mająca – jak ujmuje to Nikitorowicz, odnosząc

niego samego, a nie z żadnej innej przyczyny« – nie przestaje powtarzać Jan Paweł II, poczynawszy od swojego programowego przemówienia w UNESCO, ponieważ jeżeli kocha się go dla niego samego, kocha się go jako obraz i podobieństwo Boga” (Kard. P. Poupard: *Ten papież jest darem od Boga*. Rozmowa z Marie-Joelle Guillaume. Wstęp abp J. Życiński. Katowice 2002, Księgarnia św. Jacka, s. 48). Kardynał Paul Poupard był przewodniczącym Papieskiej Rady ds. Kultury. Zob. też: K. Wolsza: *Aksjologiczna struktura człowieka a problem ontycznych podstaw moralności*. W: P. Morciniec (red.): *Ocalić obraz człowieka. Antropologiczne podstawy moralności*. Opole 2003, UO, s. 11–26.

⁸ Tamże, s. 58; zob. też: P. Dancák: *Otázka výchovy v náuke Jána Pavla II*. Prešov 2001, Petra; tenże: *Výchova k slobode ako prejav zodpovednosti za život vo filozofickej reflexii Jána Pavla II*. „Theologos” 2003, nr. 1, s. 94–105.

⁹ Zob. T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15–46 („Edukacja ma powinność kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności. Szczególne miejsce i rolę przypisać należy szeroko pojmowanej edukacji międzykulturowej”, tamże, s. 15); tenże: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ, s. 21–35. „Edukacja międzykulturowa jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę”; A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach*

się przy tym do polskiej sytuacji – „trudne do realizacji zadania związane z kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania i interpretowania inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy”¹⁰. W nasyconej treściami aksjologicznymi edukacji międzykulturowej podjęta powinna zostać „idea kształtowania społeczeństwa otwartego, programowe nieizolowanie się od innych kultur, jak też programowe nawiązywanie do wkładu kultur niepolskich w proces kształtowania się narodu polskiego”; choć towarzyszy temu świadomość, iż idea prowadzenia takich działań pedagogicznych „jest ideą trudną do realizacji”¹¹. Dzięki tak ukierunkowanej edukacji ma się kształtować pożądane sprawności intelektualne i cechy charakteru, służące efektywnemu komunikowaniu międzykulturowemu, będącemu w jakiejś mierze „przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie”¹². Rozpatrując warunki sprzyjające edukacji międzykulturowej, rozróżnia się dwa modelowe typy społeczeństwa: (1) społeczeństwo promujące kształtowanie postaw zamkniętych, gdyż jest ono uformowane w ten sposób, iż „nie stwarza sytuacji do kontaktów z innością i [...] nie zawiera w sobie różnorodności w sferze kulturowej, etnicznej, wyznaniowej”; (2) „społeczeństwo, które dostarcza takich kontaktów, pielęgnuje i ceni inność, pozwala na trening obcości, stwarza warunki do spostrzegania rzeczywistości społecznej jako urozmaiconej”¹³. Wyróżnionym

wielokulturowości. Szkice pedagogiczne. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 30.

¹⁰ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 169. Zob. też: tenże: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP; tenże: *Edukacja międzykulturowa*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa 2003, „Żak”, s. 934–941.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 8.

¹³ Tamże, s. 18. J. Nikitorowicz przywołuje z aprobatą pogląd F. Znanieckiego, że „twórczy rozwój ludzkości wymaga, aby człowiek uczestniczył aktywnie co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie” (tamże, por. s. 35); tenże: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47–66 („Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa”, tamże, s. 47).

i przeciwstawionym tu dwóm typom społeczeństwa towarzyszą dwa przeciwstawne modele tożsamości: zamkniętej i otwartej. Tożsamość zamknięta – jak stwierdza Leon Dyczewski – jest własnością jednostek, które „na ogół słabo znają elementy swojej tożsamości, ale wykazują silny z nimi związek emocjonalny, są do nich mocno przywiązane. Dyskusja z nimi na ich temat jest raczej trudna. Nie są też zbyt otwarte na przyjmowanie elementów z obcej kultury. Są skłonne do tworzenia i utrwalania stereotypów i uprzedzeń wobec »innych«. Traktują ich jako obcych, którzy im zagrażają. Stanowią podatny grunt dla kształtowania się postaw etnocentrycznych i szowinistycznych”. Natomiast postawy określane mianem „tożsamości otwartej” dotyczą tych jednostek, które „na ogół dobrze znają jej elementy, potrafią je innym wyjaśnić i na ich temat dyskutować. Są otwarte na »innych«, łatwo przyśwajają sobie ich kody znaczeniowe i podejmują z nimi działania bez obaw zagubienia własnej tożsamości. [...] im większa akceptacja swojej tożsamości i pełniejsza jej świadomość, tym większa otwartość na »innego«, »innych«, bez obawy zatracenia własnej tożsamości”¹⁴. W stronę kształtowania tak właśnie pojętej – dynamicznej, dojrzałej i spójnej – tożsamości otwartej, a przezwyciężania – niepewnej siebie, niestabilnej emocjonalnie i zaleknionej – tożsamości zamkniętej i jej reliktywów, zmierzają też postulaty Jana Pawła II, dotyczące celów i metod wychowania w kontekście partykularności i uniwersalności kultury.

W obszary właściwe edukacji międzykulturowej Jan Paweł II wchodził częstokroć. Dał temu wyraz m.in. w przemówieniu do uczestników sympozjum poświęconego Europie (14 I 1999): „Skoro otworzyły się granice państw, nie należy dopuścić, aby powstały nowe bariery między ludźmi i nowe nieprzyjaźnie między narodami na tle ideologicznym. Poszukiwanie prawdy winno być motorem wszelkich działań na płaszczyźnie kultury oraz budowania braterskich relacji na kontynencie. Wymaga to pełnego poszanowania

¹⁴ L. Dyczewski: *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyń – Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszyń, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 61. Zob. też: E. Ogrodzka-Mazur: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyń 2001, UŚ – Filia w Cieszyń, s. 55–68; A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*. cyt. wyd.; Z. Bokszański: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN.

człowieka i jego praw, poczynając od wolności słowa i wolności religii. Dlatego ważne jest, aby nasi współcześni otrzymywali autentyczne wykształcenie oparte na istotnych wartościach duchowych, moralnych i obywatelskich. Dzięki temu każdy człowiek uświadomi sobie swoje szczególne powołanie i wyjątkowe miejsce w ludzkiej wspólnocie i w służbie braciom¹⁵. Zwracając uwagę na podstawowy zestaw wartości (duchowych, moralnych i obywatelskich), przyjmując przy tym, iż wartości są „światłami, które rozjaśniają bytowanie, a w miarę jak człowiek pracuje nad sobą, coraz intensywniej świecą na horyzoncie jego życia”¹⁶ i proponując rozumienie „autentycznego wykształcenia”, Jan Paweł II wprost jakby określał aksjologiczne fundamenty i zadania edukacji międzykulturowej w zgodzie z przyjętą wykładnią europejskiej tożsamości: „Słowo »Europa« winno oznaczać »otwartość«. Domaga się tego sama jej historia, pomimo przeciwnych doświadczeń i znaków, których nie brakowało: »Europa naprawdę nie jest terytorium zamkniętym ani izolowanym, gdyż kształtowała się przez kontakty z zamorskimi ludami, kulturami i cywilizacjami«¹⁷. Dlatego winna być *kontynentem otwartym i gościnnym* [...]”¹⁸. Myśl ta wyrażana jest po wielokroć w różnych wystąpieniach, w któ-

¹⁵ Jan Paweł II: *Chrystus – źródło nowej kultury dla Europy*. Do uczestników przedsynodalnego sympozjum poświęconego Europie (14 I 1999). „L'Osservatore Romano” wyd. polskie 1999, nr 3, s. 20–21. Od 11 do 14 stycznia 1999 r. odbyło się w Rzymie międzynarodowe sympozjum Papieskiej Rady ds. Kultury (w ramach przygotowań do II Specjalnego Zgromadzenia Synodu Biskupów poświęconego Europie), w którym uczestniczyło około 50 filozofów, teologów, kulturoznawców i historyków z 35 krajów Europy, m.in. Stanisław Grygiel, Zbigniew Nosowski i Krzysztof Zanussi. Zob. P. Dancák: *Communio personarum a európska integrácia*. W: P. Dancák (red.): *Sapienčný charakter antropológie Jána Pavla II. v kontexte európskej integrácie*. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Prešov 2006, Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 112–127.

¹⁶ Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków 2005, „Znak”, s. 35.

¹⁷ Jan Paweł II: *List do kard. Miloslava Vlka, przewodniczącego Rady Konferencji Episkopatów Europy* (16 października 2000 r.). „L'Osservatore Romano” wyd. polskie 2001, nr 1, s. 46.

¹⁸ Jan Paweł II: *Posynodalna adhortacja apostolska „Ecclesia in Europa”* (nr 111). Zob. też: E. Ogrodzka-Mazur „Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. *Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Společné uwarunkovania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*. T. 1. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

rych papież przedstawia wizję europejskiej jedności ducha: „Jest nam bardzo potrzebna głęboka motywacja duchowa, aby Europa pozostała kontynentem otwartym i gościnnym oraz by godność naszych braci nie była poniżana, ponieważ racją bytu społeczeństwa jest to, iż pozwala ono każdemu człowiekowi prowadzić »życie naprawdę ludzkie« (Jacques Maritain, *L'homme et l'Etat*, 11)”¹⁹. Potrzeba urzeczywistniania tak ukierunkowanej edukacji międzykulturowej oparta zostaje nie tylko na interpretacji europejskiej aksjologii otwartości, ale też na przyjętym założeniu metafizyczno-antropologicznym: „Kultury, jeśli są głęboko zakorzenione w ludzkiej naturze, odznaczają się typową dla człowieka otwartością na wymiar uniwersalny i na transcendencję” (*Fides et ratio*, 70). Trzeba przy tym uwzględnić, iż to ujęcie kultury wedle Jana Pawła II było odczytane i potwierdzone w polskim doświadczeniu historycznym, którego on czuje się dziedzicem i uczestnikiem. Szczególne świadectwo tym przekonaniom dał – dokonując terminologicznych rozróżnień i zarazem wypowiadając się w osobistym tonie – w przemówieniu w UNESCO (Paryż, 2 VI 1980): „Jestem synem Narodu, który przetrwał najstraszliwsze doświadczenia dziejów, który wielokrotnie sąsiedzi skazywali na śmierć – a on pozostał przy życiu, i pozostał sobą. Zachował własną tożsamość i zachował pośród rozbiorów i okupacji własną suwerenność jako Naród – nie w oparciu o jakiekolwiek inne środki fizycznej potęgi, ale tylko w oparciu

w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 85–99; E. Ogrodzka-Mazur stwierdza: „W Europie obserwujemy z jednej strony – procesy jednoczenia się państw oraz wiążące się z nimi tendencje homogenizacyjne, a z drugiej – wzrost znaczenia odrębności regionalnych. Postępujące w obszarze polityki i ekonomii ujednolicenie stało się przyczyną ingerencji w poczucie odrębności istniejących od dawna społeczności kulturowych. W odpowiedzi na te zjawiska pojawiły się tendencje do eksponowania i obrony kultur regionalnych, etnicznych i narodowych. Kultura zatem, w przeciwieństwie do wielu innych sfer życia, pozostaje wciąż fenomenem wielowymiarowym. W owej przestrzeni współwystępują oraz przenikają się ponadnarodowe, narodowe i regionalne tradycje, historia, wartości duchowe i moralne, przy czym owa koegzystencja jest zjawiskiem coraz silniej eksponowanym zarówno w skali europejskiej, jak i światowej”, tamże, s. 85; R. Zenderowski: *Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicznością religii a sakralizacją etnosu (narodu)*. Wrocław 2011, UW.

¹⁹ Jan Paweł II: *Przemówienie do grupy chrześcijańskich deputowanych do Parlamentu Europejskiego*, Rzym, 6 marca 1997. W: S. Sowiński, R. Zenderowski: *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław 2003, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 267. Zob. L. Dyczewski: *Wizjoner Europy*, „Ethos” 2003, nr 3–4, s. 207–226.

o własną kulturę, która okazała się w tym wypadku potęgą większą od tamtych potęg. I dlatego też to, co tutaj teraz mówię [...], nie jest echem żadnego nacjonalizmu, ale pozostaje trwałym elementem ludzkiego doświadczenia i humanistycznych perspektyw człowieka. Istnieje podstawowa suwerenność społeczeństwa, która wyraża się w kulturze Narodu. Jest to ta zarazem suwerenność, przez którą równocześnie najbardziej suwerenny jest człowiek”²⁰. Suwerenność kultury i narodu ma być gwarancją podmiotowości i suwerenności osoby ludzkiej, która urzeczywistnia się w danej kulturze.

Zagadnienie zespolenia partykularności i uniwersalności kultury występuje również w – mającej wymiar edukacyjny i auto-edukacyjny – interpretacji polskiego doświadczenia wielokulturowości, której dokonuje Jan Paweł II. To doświadczenie wielokulturowości i uznanie dla przejawiających się w nim wartości wiąże bowiem papież ze swoim osobistym doświadczeniem, które współkształtuje jego tożsamość, wiąże – w sposób integralny i całościowy – także ze swoim doświadczeniem moralnym i doświadczeniem chrześcijańskiej wiary, w których niejako dochodzą do głosu domagające się posłuchu treści normatywne i powinności.

Polskie doświadczenia jako przypadek uniwersalnego dramatu człowieczeństwa

Dla osób podzielających przekonania antropologiczne i aksjologiczne żywione i propagowane przez Jana Pawła II, jego interpretacja dziedzictwa polskich dziejów – wraz z eksponowanym polskim doświadczeniem wielokulturowości – stała się wiążąca. „Inspirował i porządkował – stwierdza Alfred Marek Wierzbicki – nasze myślenie o Polsce. Jego nauczanie było naznaczone sil-

²⁰ Jan Paweł II: *W imię przyszłości kultury*. cyt. wyd., s. 61. Następnie papież wyraża swą solidarność z narodami zmagającymi się o kulturową suwerenność: „A kiedy to mówię, myślę równocześnie ze wzruszeniem o kulturze tych ludów starych, które nie ustąpiły w zetknięciu z przeważającymi siłami cywilizacji najeźdźców – i do dzisiaj pozostają dla człowieka źródłem »bycia« człowiekiem w wewnętrznej prawdzie jego człowieczeństwa. I myślę również z podziwem o kulturach tych nowych społeczeństw, tych, które budzą się do życia we wspólnocie własnego narodu – tak jak mój naród budził się do takiego życia dziesięć wieków temu – i które walczą o zachowanie własnej tożsamości i własnych wartości wbrew wpływom i naciskom wzorów narzucanych im z zewnątrz” (tamże, s. 61–62). Zob.: T. Borutka: *W życiu i śmierci Totus Tuus. Sylwetka duchowa, działalność pastoralna i dorobek intelektualny papieża Jana Pawła II*. Kraków 2010, „Czuwajmy”, s. 163–174.

nym ładunkiem emocjonalnym, ale pozostawało wolne od sentymentalizmu. Ukazywało piękno cnoty patriotyzmu bez [...] nacjonalistycznego skażenia. Jego oryginalne i zarazem zakorzenione w chrześcijańskiej tradycji myślenie o Polsce poruszało się [...] w personalistycznej orbicie aksjologicznej, [...] poza megalomanią i kompleksami narodowymi”²¹. Doszukując się tak znaczących walorów papieskiej wykładni polskiego etosu, Alfred M. Wierzbicki wyjaśnia też swoistość sposobu widzenia polskości: „Patrzył na Polskę jako na najbliższy mu z racji biografii i zakorzenienia w kulturze przypadek dramatu człowieczeństwa. Nauczanie o Polsce prześwieślał wydobytą ze zbiorowego i wielopokoleniowego doświadczenia prawdą o człowieku”²². Jeśli przyznać słuszność takiemu odczytaniu dokonanej przez Jana Pawła II interpretacji polskiego doświadczenia, to nabiera ona również cech intelektualnie i moralnie doniosłego punktu odniesienia dla rozumienia aksjologicznego i edukacyjnego sensu polskiego doświadczenia wielokulturowości.

Wobec papieża, który z Polski przyszedł do Rzymu – postrzeganego tu jako centrum *universum* i „oś” świata pełnego różnic – formułowano wszakże wątpliwości, czy nie będzie on reprezentował myślenia zamkniętego na różnice i odmienności. Polskę niektórzy ukazują bowiem jako kraj, którego główne nurty tradycji obarczone są wyłącznie monokulturą katolicko-narodową, jako kraj niemający pożądanego doświadczenia wielokulturowości i tym samym kształtujący postawy zamknięte, wyzbyte otwartości. Nawiązując – aczkolwiek polemicznie – do retoryki tego jednostronnego i radykalnie zawężonego widzenia polskich tradycji, Sławomir Jacek Żurek rozważania o dialogu międzyreligijnym i międzykulturowym jako istotnym elemencie dziedzictwa pontyfikatu Jana Pawła II rozpoczyna pytaniem: „Któż mógł przypuszczać, że

²¹ A. M. Wierzbicki: *Stawialiśmy się społeczeństwem teologicznym. Wstęp*. W: tenże: *Polska Jana Pawła II*. Lublin 2011, KUL, s. 9–10. Następująco wyjaśnione jest dość intrygujące, a użyte przez autora w tytule pojęcie: „Kategoria »społeczeństwa teologicznego« nie ma nic wspólnego z pojęciem państwa wyznaniowego i teokracji. Państwo teokratyczne i państwo laickie, mimo że pierwsze uważane jest za symbol średniowiecza, a drugie za symbol nowoczesności, w istocie są bardzo do siebie podobne: zawsze kłopotliwa jest dla nich ludzka wolność. Dla teokratów liczy się tylko odwieczna wola Boga, natomiast zwolennikom państwa ateistycznego i bezreligijnego sekularyzacja jawi się jako rzeczywistość, poza którą nie ma wyjścia. Społeczeństwo teologiczne to społeczeństwo protagonistów dziejów, które sami tworzą mocą swego samostanowienia” (s. 9). Ks. dr hab. prof. KUL A. M. Wierzbicki jest kierownikiem Katedry Etyki KUL, dyrektorem Instytutu Jana Pawła II KUL i redaktorem naczelnym kwartalnika „Ethos”.

²² Tamże.

papież z Polski będzie pierwszym biskupem Rzymu, który przekroczy progi synagogi i meczetu oraz spotka się na modlitwie o pokój z przedstawicielami różnych religii w mieście św. Franciszka? Wydarzenia w rzymskiej synagodze, meczecie Omajjadów w Damaszku i w kościele w Asyżu stały się symbolami przełomu, jaki za sprawą Jana Pawła II dokonał się w stosunku Kościoła katolickiego do innych religii. Postawa Papieża spotkała się z niezrozumieniem części katolików, którzy mieli mu za złe »wyprzedawanie« wyjątkowości chrześcijaństwa». Aby udobitnić wartość otwartej postawy »papieża z Polski», Sławomir J. Żurek dodaje wzmacniające jego wywód pytanie, które jest też wyrazem solidarności z papieskimi działaniami: »Czyż nie taki zwykle jest los tych, co wyprzedzają swoje czasy?»²³.

Podobnie bliski współpracownik papieża, Andrzej Szostek MIC, zwraca uwagę, iż wśród głównych linii pontyfikatu wyraźnie rysują się dążenia eklezjalne oraz dialog międzyreligijny i międzykulturowy: »Ileż to razy Papież mówił o konieczności oddychania dwoma płucami: Wschodu i Zachodu! Jan Paweł II daleki był oczywiście od irenicznej próby powierzchownego pojednania, ignorującego różnice w wyznawanej wierze. [...] Przekonywał nas jednak, że wysiłek pełnego miłości zrozumienia prawosławnych i protestantów, prowadzony w duchu szukania i poszanowania prawdy, wraz z gotowością pokornego i odważnego wyznania własnych win, [...], jest wolą Chrystusa i stanowi istotny wymóg katolickiej wiary. Dialog ten obejmować musi również niechrześcijan, w pierwszym rzędzie wyznawców judaizmu, naszych starszych braci w wierze. W odniesieniu do nich rachunek sumienia i wyznanie własnych win stają się szczególnie naglące – tym bardziej, że wielu katolików do dziś nie wyzbyło się grzesznego, głęboko niekatolickiego antysemityzmu. Dialog ten wreszcie rozszerzony być powinien na wszystkie wspólnoty religijne, czemu Papież najdobitniej dał wyraz, zapraszając przedstawicieli głównych religii świata do wspólnej modlitwy w Asyżu»²⁴. Zaakcentowane są tu nie tylko

²³ S. J. Żurek: *Potrzeba „małych Asyży”*. „Więź” 2005 nr 5–6, s. 144. Prof. dr hab. S. J. Żurek, literaturoznawca, kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz kierownik Pracowni Literatury Polsko-Żydowskiej w Instytucie Filologii Polskiej KUL; autor m.in. monografii *Zastygłe w polszczyźnie. Szkice o świętach w poezji polsko-żydowskiej dwudziestolecia międzywojennego*. Lublin 2011, KUL; Członek Komitetu Episkopatu Polski ds. Dialogu z Judaizmem.

²⁴ A. Szostek MIC: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos”, numer specjalny 2005, s. 49. Ks. prof. dr hab. A. Szostek, etyk i metaetyk, prowadzi badania m.in. w zakresie myśli etycznej i antropologicznej K. Wojtyły/Jana Pawła II; był kierownik Katedry Etyki KUL, w latach 1992–1998 prorektor KUL,

religijne motywacje otwartości papieża na konsekwentny dialog i przezwyciężanie podziałów, ale ukazany jest też etos kształtujący postawy sprzyjające urzeczywistnianiu dążeń ekumenicznych oraz dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego.

Polskość: wielość i pluralizm

W książce „Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci”, będącej intelektualnym i duchowym testamentem jej autora, jakby podsumowaniem i syntezą wieloletnich filozoficznych i teologicznych dociekań nad kulturą, wartościami moralnymi i – przede wszystkim – nad osobą ludzką, Jan Paweł II wyraził też zwięźle swe przekonania dotyczące polskiego doświadczenia wielokulturowości: „polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. Wydaje się jednak, że ten »jagielloński« wymiar polskości, o którym wspomniałem, przestał być, niestety, w naszych czasach czymś oczywistym”²⁵. Wielość i pluralizm, a nie ciasnotę i zamknięcie, prezentuje się tu jako obowiązującą wizję polskości. Wartości, jakimi są wielość i otwartość, trzeba wszakże umieć przyswoić sobie we własnym doświadczeniu egzystencjalnym i moralnym. Uznanie, że o właściwie rozumianej polskości stanowią „wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”, określa aksjologiczne zasady kształtowania przekonań i postaw w relacjach międzyludzkich w złożonej sytuacji wielokulturowości.

Myśl o polskości tworzonej z wielości dopełniających się kultur i narodów występuje w różnych wypowiedziach papieża, w których przedstawia i precyzuje swą – modelowo ujętą – wizję polskości: „Polska była zawsze otwarta na wartości kultury innych narodów, przejmowała je, wzbogacała nimi polską obyczajowość i następnie wartości te przekazywała dalej swoim pobratymcom. W tej otwartości i funkcji kulturowego pomostu pomocne było centralne położenie Polski, między Wschodem i Zachodem, Południem i Północą”²⁶.

a w latach 1998–2004 rektor KUL. Zob. m.in. A. Szostek: *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły/Jana Pawła II koncepcji wolności*. „Nauka” 2005, nr 3, s. 35–47.

²⁵ Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. cyt. wyd., s. 92.

²⁶ Jan Paweł II: *Audienca z okazji 10-lecia Fundacji Jana Pawła II*, Rzym, 26 września 1991; cyt. za: S. Sowiński, R. Zenderowski: *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. cyt. wyd., s. 176.

Pojmowane w ten sposób polskie doświadczenie wielokulturowości zawiera w sobie etyczne przesłanie i jest postrzegane jako potencjał wartości, które także dziś wymagają urzeczywistniania.

Taki syntetyczny opis i zawarta w nim wysoce pozytywna ocena konstytutywnych cech polskości może się jednak spotkać z zarzutem, iż dokonuje się mityzacji polskiej „otwartości na wartości innych kultur” i wyraża się życzeniową projekcją o roli „kulturowego pomostu”, czy wręcz dopuszcza się tu ideologicznego przekłamania i manipulacji, choć w przypadku papieskiej interpretacji jest to świadomy zabieg idealizacji, służący wypracowaniu i ukazaniu pożądanego wzorca polskiej kultury, jako przestrzeni spotkania i dopełniania się różnych kultur; takiego wzorca, który winien przyświecać współczesnej polskiej codzienności. Odium fałszującego rzeczywistość mitu tym łatwiej może wystąpić i wzmocnić się, im bardziej będzie się używać wyrażen sakralnie podniosłych, absolutyzujących dane zjawisko i apodyktycznie brzmiących, które czerpie się z rezerwuaru środków perswazji języka religijnego. Dlatego z daleko posuniętą ostrożnością, bez nakładania będących w obiegu romantycznych schematów myślowych i narodowych kalek światopoglądowych, trzeba podchodzić do programowych i wielokrotnie ponawianych deklaracji papieża o jego kulturowo-religijnej tożsamości, które wyrażał już na początku swego pontyfikatu (w Gnieźnie w 1979 r.): „Papież Jan Paweł II – Słowianin, syn narodu polskiego, czuje, jak głęboko wrastają w glebę historii korzenie, z których on sam razem z wami wyrasta. Ile wieków liczy ta mowa Ducha Świętego, którą on dzisiaj sam przemawia i z watykańskiego wzgórza świętego Piotra, i tutaj w Gnieźnie ze Wzgórza Lecha, i w Krakowie z wyżyn Wawelu”²⁷. Taką metaforyczną autoprezentację, nawiązującą do poetyckich wizji i sformułowaną wręcz profetycznie, mającą też funkcje performatywne, gdyż współkształtującą papieską tożsamość i jej społeczny odbiór, acz obarczoną dużą dozą wieloznaczności, można konkretyzować w różny sposób, akcentując różne treści; można m.in. zwracać uwagę na to, jak postrzega się własne korzenie, które „głęboko wrastają w glebę historii” i co wartościowego z tej gleby ma wyrastać. W wypowiedziach papieża napotyka się częstokroć łączenie jakiegoś – poddanego idealizacji i pozytywnie ocenianego – aspektu polskich dziejów z kształtowaniem się jego tożsamości: „W odróżnieniu od krajów Zachodu, Polska pozostała państwem, w którym nie było

²⁷ Jan Paweł II: *Ojczyzna*. Warszawa 2008, New Media Concept, s. 34. Zob. też: T. Borutka: *Wizja katolicyzmu polskiego w świetle pielgrzymek Jana Pawła II do Ojczyzny*. Bielsko-Biała 1997, Instytut Teologiczny im. św. Jana Kantego, s. 124–133.

stosów. Afirmacja wolności w odniesieniu do tego, co najbardziej wewnętrzne w człowieku, należy do dziedzictwa duchowego papieża z Polski²⁸. Akceptacja antropologicznych założeń etycznego imperatywu afirmacji wolności w odniesieniu do tego, co najbardziej wewnętrzne w człowieku i uznanie moralnej powinności respektowania tego imperatywu, zespala się tu z własnym „dziedzictwem duchowym papieża z Polski”, z jego tożsamością uformowaną dzięki przyswojeniu sobie aksjologicznych treści płynących z – odpowiednio interpretowanego – doświadczenia polskich dziejów.

Dokonując refleksji nad papieską myślą o polskości, należy wszakże respektować przestrogi przed skłonnością do mityzacji polskich dziejów i promowaniem ich mitologicznej wizji, mogącej pełnić rolę narodowego opium. Dość zdecydowanie – głosząc rygorystyczne sądy – do takiego niebezpieczeństwa podszedł Tischner i uczynił to w 1978 roku, bezpośrednio po wyborze Wojtyły na papieski urząd. Oddając panujące wówczas nastroje, wzywał do wykształcenia i zachowania krytycznego dystansu względem własnego nastawienia i sposobu widzenia: „Patrząc pamiętnego dnia w ekran telewizyjny, czuliśmy (w każdym razie wielu to czuło), jak wylewa się z nas nasza romantyczna podświadomość. »Słowiański papież«. Tylko romantycy potrafią mieć prawdziwe marzenia. [...] Papież wyrósł z nas, z naszego krajobrazu, z naszego dramatu, z dialogu z nami. Oto teraz staje na piedestale jako sumienie świata. [...] Widzimy »słowiańskiego papieża« poprzez pryzmat tekstów romantycznych i naszej romantycznej podświadomości jako spełnienie romantycznej racji stanu, która była, jest i będzie naszą chlubą²⁹. Trudności w polskiej recepcji „słowiańskiego papieża” powodowane są w dużej mierze brakiem dojrzałej myśli, będącej w stanie trafnie rozeznaczyć sytuację, z którą ma się do czynienia. „Powiem po prostu – stwierdza Tischner: daliśmy światu papieża, ale nasza noosfera, nasz logos są puste. Gdy mówimy, mówimy na ogół to, co powiedzieli inni³⁰. Intelktualna pustka wzмага

²⁸ Tamże, s. 62.

²⁹ J. Tischner: *Po wyborze Papieża*. (1978) W: tenże: *Idąc przez puste Błonia*. cyt. wyd., s. 6.

³⁰ Tamże, s. 7. „Nasza religijność jest religijnością wydarzeniową, religijnością zogniskowaną wokół wydarzeń i ich dziejowych reperkusji, a nie wokół trwających prądów myślowych, inspirującą te prądy i żyjącą w nich. Ojciec Kolbe to wielkie wydarzenie. Ale tylko wydarzenie. Nie towarzyszy mu żadna wielka myśl filozoficzna i teologiczna o człowieku, o ludzkim etosie, o sposobie naprawy rzeczy, które są nam wspólne” (tamże).

ryzyko niepożądanego mityzacji polskich dziejów w kontekście wyjątkowego wydarzenia, jakim jest pontyfikat papieża z Polski i związane z nim – także w wymiarze społeczno-politycznym – nadzieje. Dlatego Tischner, przeciwstawiając się dominującym nastrojom, przestrzega, iż jakby wymuszany przez polskie dzieje, zwłaszcza przez niepowodzenia i klęski, „jednostronny kult moralności, moralności zwyciężonych, także może usypiać. A wtedy – fakt »słowiańskiego papieża« może działać jak opium”³¹. Współtworzenie polskiej noosfery i rozwijanie logosu, który pozwala rozumieć polskie dzieje, stało się wyzwaniem także dla Jana Pawła II, aby jego postać „słowiańskiego papieża” nie działała jak opium. Wydaje się, iż rozwijana przez papieża interpretacja polskiego doświadczenia wielokulturowości budzi z „narodowej drzemki” wyprowadza z oparów ideologicznej iluzji o kulturowej jednorodności polskiego etnosu. Mimo to nie da się wykluczyć, iż na niektórych – ze względu na ich nastawienie ideowe i emocje – „słowiański papież” i jego słowa o walorach polskości działają jak opium, usypiają. Tym bardziej – mając na względzie teorię i praktykę edukacji międzykulturowej – należy rozeznaczyć treści zawarte w papieskiej wizji polskości, w której dominuje pozytywnie oceniana wielość i pluralizm, a neguje się ciasnotę i postawy zamknięte.

Spotkanie różnych kultur i tradycji religijnych, do którego dochodziło na terenach Rzeczypospolitej – określanej jako „Rzeczypospolita wielu narodów” – jest jednym z głównych tematów przemówienia Jana Pawła II w – będącej niejako skrawkiem Archidiecezji Lwowskiej pozostającym w polskich granicach – protokatedrze lubaczowskiej (Lubaczów, 2 VI 1991): „Kiedy król Kazimierz Wielki ustanawiał na tych ziemiach biskupstwo łacińskie, które później z Halicza zostało przeniesione do Lwowa, istniało tu już biskupstwo rytu bizantyńsko-słowiańskiego związane z metropolią w Kijowie. [...] znajdujemy się na obszarze spotkania dwóch tradycji chrześcijańskich i dwóch kultur: bizantyńskiej, związanej z Rusią, i łacińskiej, związanej z Polską, na-przód jeszcze piastowską, później jagiellońską. To, co rozwinęło się z kolei w Rzeczypospolitą wielu narodów, ma właśnie w metropolii lwowskiej swój punkt odniesienia, podobnie jak historyczne dziedzictwo Piastów miało swój punkt odniesienia w metropolii gnieźnieńskiej”³². Papież wydobywa i akcentuje pozytywnie oceniane postawy i zdarzenia, które miały miejsce w obszarze pogranicza i spotkania kultur: „na przestrzeni wielu wieków dzieje te były

³¹ Tamże, s. 8.

³² *Jan Paweł II o dziejach Polski*. Wybór i oprac. A. Zwoliński. Radom 2004, POLWEN, s. 47.

naznaczone porozumieniem, przymierzem i unią, współdziałaniem i współtworzeniem – przy całej odrębności tych przecież zróżnicowanych członków wielkiej Rzeczypospolitej. Wspólnym dorobkiem wszystkich – pomimo feudalnych struktur państwa i społeczeństwa – był duch tolerancji i wolności wewnętrznej. [...] w tym wielonarodowym i wielowyznaniowym organizmie pozostały w mocy słowa ostatniego Jagiellona: *nie jestem panem waszych sumień*³³. To aksjologiczne dziedzictwo wspólnego doświadczania wielokulturowości ma – wedle papieża – nie tylko należeć do minionych dziejów i zamkniętej przeszłości, ale powinno zachować aktualność w kontekście obecnych przemian i wyzwań: „To wszystko trzeba mieć przed oczyma także [...] w perspektywie trzeciego tysiąclecia po Chrystusie. Chodzi tu bowiem o wartości, które muszą przetrwać w życiu każdego z narodów dawnej Rzeczypospolitej. [...] Nie możemy zapomnieć, że te wartości i zasady były kiedyś wspólnie tworzone. Stanowią więc dla każdego z naszych narodów dorobek i własność równocześnie rodzimą, własną, a przecież wspólną”³⁴. Ponownie kwestia zespolenia partykularności i uniwersalności kultury („własności równocześnie rodzimej, a przecież wspólnej”) występuje w interpretacji polskiego doświadczenia wielokulturowości.

Na eksponowany tu proces spotkania dwóch kultur: bizantyńskiej i łacińskiej, zwraca się uwagę – już od początku pontyfikatu – w teologicznych komentarzach, przyjmując, iż w tym procesie formowała się także swoista „tożsamość pogranicza” Jana Pawła II, który jako „Polak, Słowianin, będący w zasięgu kultury łacińskiej i helleńskiej, na granicy Wschodu i Zachodu, dziedzic dwóch wielkich tradycji duchowych, staje się żywym zaczynem jedności europejskiej”³⁵. Postać papieża wpisuje się – jako czynnik aktywny i sprawczy – w te procesy i dążenia, które są przedmiotem jego namysłu.

Doświadczenie wielokulturowości i kształtowanie postaw umożliwiających spotkanie różnych kultur stanowią dla Jana Pawła II także klucz do interpretacji – duchowo bliskiej mu – postaci królowej Jadwigi, „której dziedzictwo andegaweńskie wywodzi się z Francji, aby w swoich rodowych rozgałęzieniach trafić do królestwa Neapolu na południu Włoch, a równocześnie na Węgry. Jadwiga – córka Ludwika, króla Węgier i Polski, a wnuczka Elżbiety Łokietkówny. Jadwiga, która z kolei otwarła nasze dzieje na Wschód”.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 48.

³⁵ J. Chelini: *Powrót profetyzmu: Jan Paweł II w Polsce*. „Communio”. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny 1998, nr 5, s. 26.

Zarysowanie tych historycznych koligacji i dokonań królowej Jadwigi prowadzi papieża do ich odczytania w aktualnym kontekście: „Wszystko to ma swą wymowę bardzo współczesną, kiedy stoimy wobec imperatywu Europy bardziej pojednanej, zbudowanej na poszanowaniu praw człowieka i praw narodów”³⁶. Te prawa powinny być respektowane, jeśli dążenie do jedności ma być aksjologicznie usprawiedliwione i nie ma skutkować wymuszaniem ujednolicenia.

Rozpatrując promowaną przez Jana Pawła II interpretację polskości, Wierzbicki zwraca uwagę na dokonujące się w niej przewartościowania: „Żyjąc ethosem polskości jagiellońskiej, Papież Polak przewycięża wąskie rozumienie polskości i polskiego patriotyzmu, które znalazło wyraz w stereotypie Polaka katolika, rozpowszechnionym przez [...] nurty myśli narodowej. Trzeba jednak podkreślić, że to doniosłe przewartościowanie sensu polskości i patriotyzmu nie dokonuje się u Jana Pawła II w kategoriach myślenia politycznego, lecz poprzez ich istotne przewyciężenie dzięki myśleniu o narodzie w kategoriach religijnych. Nie bez znaczenia przy tym pozostaje integracja pozytywnej oceny patriotyzmu z podejściem ekumenicznym i z duchem dialogu międzyreligijnego, która pozwala człowiekowi odczytywać pełniejszą prawdę o innych”³⁷. Czy jednak prezentowane przez Jana Pawła II podejście do rozpatrywanych tu kwestii jest podzielane przez wszystkich jego rodaków i współwyznawców z równą mocą, jak przez Wierzbickiego?

W związku z podejmowanym tu zagadnieniem papieskiej interpretacji polskiego doświadczenia wielokulturowości warto przywołać fragmenty przyjacielskiej korespondencji Stefana Świeżawskiego z Janem Pawłem II, bowiem znali się oni, dyskutowali i przyjaźnili blisko pięćdziesiąt lat. W korespondencji Świeżawski konsekwentnie podejmuje m.in. sprawę wypracowania i promocji pożądanego sposobu rozumienia polskiej kultury oraz docenie-

³⁶ Jan Paweł II: *Niech się zjednoczą w naszej świadomości dwie kobiece postaci: królowa i służąca*. Homilia wygłoszona na Rynku Krakowskim podczas Mszy św. beatyfikacyjnej Sługi Bożej Anieli Salawy, 13 sierpnia 1991. W: Jan Paweł II: *Otrzymałście ducha przybrania za synów*. Drugi etap czwartej wizyty duszpasterskiej w Polsce 13–16 sierpnia 1991 roku. Watykan 1992, Libreria Editrice Vaticana, s. 22–23.

³⁷ A. M. Wierzbicki: *Papież, który żył Polską. Jana Pawła II interpretacja polskości*. W: tenże: *Polska Jana Pawła II*. cyt. wyd., s. 38; autor ten dopowiada: „Zasługą Jana Pawła II jest oczyszczenie patriotyzmu z uwikłania w ideologie nacjonalistyczne wyrosłe na gruncie myślenia areligijnego, a nawet antychrześcijańskiego, uwikłania, które [...] prowadziło do politycznej instrumentalizacji przekonań religijnych” (tamże). Zob. też: J. Salij OP: *Patriotyzm dzisiaj*. Poznań 2005, W drodze.

nia walorów doświadczenia wielokulturowości. W liście datowanym na 16 X 1989 roku wskazywał on na niepokojące zjawiska w polskiej kulturze religijnej: (1) „Orientacja utylitarnie duszpasterska prowadzi do zaniku życia duchowego”. (2) Formacja osób duchownych częstokroć przebiega niewłaściwie, gdyż są oni „wychowywani w strachu: boją się swoich wychowawców, a potem swoich przełożonych”. (3) Wśród błędnych postaw duchownych wymienia: „Brak otwarcia wobec każdego człowieka; brak zrozumienia w praktyce, że i w Polsce są nie tylko katolicy, że są inne wyznania i liczni niewierzący, których trzeba może bardziej kochać i ochraniać niż tzw. przekonanych katolików”. (4) Wśród patologicznych zachowań szczególnie groźne są: „Ciasnota »endekoidalna«, szowinizm i triumfalizm narodowy, połączone z podskórnym antysemityzmem (bardzo – niestety – u nas rozpowszechnionym) i kultem dla »środków bogatych« charakteryzuje mentalność wielu duchownych. Moralność ta jest antytezą tego wszystkiego, co wprowadził ostatni Sobór”³⁸. W odpowiedzi Jan Paweł II pisze: „Podzielam nie tylko troski (o społeczeństwo), ale także i obawy (zwłaszcza o duchowieństwo)”³⁹. Wzajemne zrozumienie obu autorów listów oraz ich wspólna troska i wspólne obawy „dają do myślenia”. W liście z 3 października 1990 roku Świeżawski ponownie podejmuje sprawę „sprzeniewierzenia [się] wytycznym ostatniego Soboru”. Wedle jego rozeznania w parafiach często odbywają się „imprezy społeczno-narodowe”, na których „pożywkę znajduje bigoteria, a nie solidne życie sakramentalno-modlitewne”. Dzieli się niepokojącym go odczuciem: „Coraz częściej słyszy się ze strony ludzi głęboko wierzących i głęboko oddanych Kościołowi, że ten klimat »triumfalistycznego i bogatego klerykalizmu« staje się u nas tak odpychający, że czasem trudno powstrzymać się od głębokiej niechęci i krytyki. W Polsce dochodzi do tego nasilający się element nacjonalistyczny. Aż serce się kraje, jak często wspaniała tradycja naszego, »jagiellońskiego patriotyzmu« – otwartego, pluralistycznego i tolerancyjnego – zanika na rzecz ciasnych, egoistycznych postaw szowinistycznych”. Wytknąwszy te słabości polskiego katolicyzmu, który zaprzepaszcza własne tradycje i wzorce otwartego patriotyzmu, przyznaje: „Gdybym nie miał szczęścia poznania [...] wspaniałego katolicyzmu [...] – dzisiejszy styl katolicyzmu polskiego byłby dla mnie raczej

³⁸ A. Federowicz, T. Federowicz, S. Świeżawski, K. Wojtyła: *Pełny wymiar. Listy przyjacielu*. Opracował A. Dobrowolski. Tarnów 2002, „Biblos”, s. 319–320. Zob. też: A. Boniecki: *Listy przyjacielu*. „Tygodnik Powszechny” 2002 (17 XI), nr 46, s. 13.

³⁹ Tamże, s. 321.

odpychający”⁴⁰. W odpowiedzi Jan Paweł II określa te słowa jako „rachunek sumienia” dotyczący „Kościoła (i społeczeństwa) posoborowego AD 1990”, którego treść obiecuje przekazać właściwym „adresatom”⁴¹. W kolejnym z listów Świeżawski przestrzega przed zniweczeniem polskiego doświadczenia wielokulturowości: „Widzę ogromne niebezpieczeństwo sojuszu władz kościelnych z prawicą, bo to jak gdyby w nasze czasy przeniesione przymierze Kościoła z Tronem! Wiemy dobrze, jak oplakane były i są tego skutki. Martwi mnie też bardzo forowany przez koła prawicowe model polityczno-kulturalny Polski. Jest to skrzyżowanie ideałów Sienkiewiczowskich z kontrreformatorskimi. A przecież nie XVII wiek i ówczesny sarmatyzm, lecz model Polski jagiellońskiej powinien nas inspirować. Taki jest testament krakowskiej szkoły prawniczej z XV w. i świętości życia królowej Jadwigi. O ten jagielloński ideał Polski walczę, jak mogę, ale właśnie to zwalczają ex-komuniści i skrajna prawica we wspólnym szyku” (Warszawa, 6 VI 1995). Poglądy wyrażane w przyjacielskiej korespondencji uwiadamniają bliską więź ideową między autorami listów. Ostrość przywołanych sądów Świeżawskiego jest koniecznym elementem rzetelnej debaty o statusie i urzeczywistnianiu wartości istotnych dla uczestników debaty o trafną interpretację polskiego dziedzictwa kulturowego i właściwy kształt polskiej tożsamości.

Refleksje o polskim doświadczeniu wielokulturowości Jan Paweł II przywołał również w książce „Przekroczyć próg nadziei”, gdy wypowiadał się o ekumenizmie w rozmowie z Victorio Messori. Pytania o ekumenizm włoski dziennikarz formułuje w sposób odpowiedni dla jego ideowych przekonań, akcentując rozczarowania i pogłębiające się przepaści między wyznaniem⁴²; sugerując, iż ekumenizm niezbyt wiele daje z tego, co obiecuje, a bywa bardzo ryzykownym przedsięwzięciem. Na przyjęcie takiego toku myślenia, na który naprowadza Messori, nie godzi się jednakże Jan Paweł II. Dążenia ekumeniczne mają być bowiem czymś wręcz oczywistym i mają być nakazem sumienia, zwłaszcza dla kogoś, kto świadomie uznaje za własne polskie doświadczenia w tym zakresie. Papież zaczyna odpowiedź od zmiany narzucanego mu podejścia: „Zanim będziemy mówić o rozczarowaniach, skoncentrujmy się na tym, przez co niewątpliwie Sobór Watykański II stworzył drogę ekumeniczną

⁴⁰ Tamże, s. 324. Na te (strukturalne wręcz) błędy zwracał też uwagę m.in. ks. J. Tischner.

⁴¹ Tamże, s. 325.

⁴² Jan Paweł II: *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messoriego*. Lublin 1994, KUL, s. 116.

w dziejach Kościoła”. I solidaryzuje się z soborowym otwarciem na ekumenizm: „Dla mnie – stwierdza papież – ta droga była bardzo bliska. Wywodzę się bowiem z narodu, który uważny bywa za przede wszystkim katolicki, ale który ma swoje *ekumeniczne tradycje*”⁴³. Swą wizję ekumenizmu Jan Paweł II w dużej mierze opiera na interpretacji polskiej historii. Rozpatrując warunki ekumenizmu, na plan pierwszy wysuwa „wzajemny szacunek” i uważa, że jest on „wstępnym warunkiem autentycznego ekumenizmu”⁴⁴. Doniosłość wzajemnego szacunku w autentycznym ekumenizmie jest potwierdzona – jak to wyraża papież – w doświadczeniu dziejów kraju, z którego wyszedł; kraju, w którym „wydarzenia historyczne, uformowały [...] społeczeństwo wielowyznaniowe i wielonarodowe, nacechowane wielką tolerancją”⁴⁵. Dopełnia się tu wielość wyznań, wielość nacji i tolerancyjna polskość. Papież przywołuje przykłady: „W czasach kiedy na Zachodzie Europy toczyły się procesy i płonęły stosy dla heretyków, ostatni król Polski z rodu Jagiellonów dał świadectwo tolerancji w słowach: *Nie jestem królem waszych sumień*”⁴⁶. Zarysowując historię i koncepcję ekumenizmu, Jan Paweł II wychodzi z polskich dziejów i – jako etyk – odnosi się do podstawowej rzeczywistości człowieka, rzeczywistości sumienia, która nie ma nad sobą zewnętrznego króla. Jan Paweł II przedstawia następujący obraz polskiej tradycji wielokulturowości: „Przez wieki swojej tysiącletniej historii, Polska była państwem wielu narodów i wielu wyznań chrześcijańskich i nie tylko chrześcijańskich. Tradycja ta sprawiła i chyba nadal sprawia, że właściwa umysłowość Polaków jest raczej *tolerancja i otwartość* na ludzi inaczej myślących, mówiących innymi językami, czy też inaczej wierzących, inaczej modlących się [...]”⁴⁷.

Dla zrozumienia stanowiska Jana Pawła II pouczający wydaje się przebieg –przywołanej powyżej – dyskusji z Messorim, który rozmawiając z papieżem, zadając mu pytania z tezą, usiłuje jakby skierować rozmówcę na obrany przez siebie tor dyskursu. Natomiast Jan Paweł II „przestawia zwrotnicę” i kieruje rozmowę na inny tor, mówiąc o polskim doświadczeniu historycz-

⁴³ Tamże, s. 116.

⁴⁴ Tamże, s. 122.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 116. „Przez dzieje Polski – dodaje Jan Paweł II – przebiegają też konkretne inicjatywy unijne: Unia Brzeska, jako początek Kościoła wschodniego, Kościoła katolickiego obrządku bizantyjsko-ukraińskiego, który był przede wszystkim Kościołem ludności ruskiej i białoruskiej” (tamże).

nym, w którym ekumenizm ma być głęboko zakorzeniony, gdyż Polska była wielonarodowa, wielowyznaniowa i cechowała się tolerancją. Dwa razy z naciskiem powtarza te sformułowania, aby sobie i innym wyraźnie uświadomić treści i sens polskiego doświadczenia ekumenicznego, które uznaje za konstytutywny element własnej tożsamości.

W czasie spotkania ze wspólnotą Kościoła ewangelicko-augsburskiego w kościele ewangelickim w Skoczowie (22 V 1995) Jan Paweł II prezentuje – bliskie mu – polskie tradycje ekumeniczne: „Mówiąc o ekumenizmie, trudno nie wspomnieć, iż Polska ma bogate tradycje, gdy idzie o dialog Kościoła katolickiego zarówno z Kościołem prawosławnym, jak i z Kościołami i Wspólnotami reformowanymi. Niech mi będzie wolno przywołać na pamięć jeden tylko przykład. Kamieniem milowym na szlaku ekumenicznym było z pewnością *Colloquium charitativum*, to znaczy spotkanie przedstawicieli katolików oraz luteran i kalwinistów z całej Europy, zwołane do Torunia w roku 1645 przez króla polskiego Władysława IV. [...] Chociaż nie przyniosło ono spodziewanych rezultatów, to jednak posiadało, jak na owe czasy, charakter pionierski i było dla Europy podzielonej konfliktami religijnymi jakimś ważnym przypomnieniem, że droga do jedności to droga dialogu, a nie przemocy – jak wówczas niestety wielu uważało. Idea wolności sumienia z trudem dojrzała w świadomości europejskiej. Potrzeba było wielu ofiar [...], aby zdobyła sobie ostateczne prawo obywatelstwa”⁴⁸. Papież przypomina też los ofiar religijnych sporów, walk i zbrodni w nowożytnej Europie: „społeczeństwa Europy rządziły się nieludzką zasadą: *cuius regio eius religio*, w imię której to zasady panujący – gwałcąc podstawowe prawa sumienia – narzucali przemocą własne przekonania religijne swoim poddanym”⁴⁹. Uznanie wartości dialogu ekumenicznego i respektowanie prawa do wolności sumienia zostają tu wysunięte na pierwszy plan. To w ich perspektywie, jako pożądane albo jako niedopuszczalne, ocenia się dawniej praktykowane zachowania i żywione przekonania w sprawach wiary religijnej.

Uniwersalizacja polskich tradycji i zawarty w nich wymiar powszechności ma być jak najbardziej osobistym doświadczeniem Jana Pawła II: „Myślę, że ta ojczyzna, jej dzieje, dzieje Kościoła, dzieje narodu, w jakiś wyjątkowy sposób przygotowały mnie do tego, ażeby być solidarnym z różnymi narodami świata. [...] I jest mi łatwo poprzez to właśnie dziedzictwo odnaleźć

⁴⁸ Jan Paweł II o dziejach Polski. cyt. wyd., s. 91–92.

⁴⁹ Jan Paweł II: *Być człowiekiem sumienia*. Bielsko-Biała 2005, Kuria Diecezji Bielsko-Żywieckiej, s. 10.

solidarność szczególną z tymi ludźmi, a także z tymi narodami, które cierpią, które [...] są w jakikolwiek sposób dyskryminowane, upośledzone, pozbawione wolności, [...], jest mi łatwo natychmiast być z nimi wszystkimi, ponieważ nauczyłem się od małości być z narodem, który miał niełatwe dzieje i ma także niełatwą współczesność”⁵⁰. To, co z polskiego dziedzictwa kształtowało papieską tożsamość, miało wydatnie wzmacniać otwartość i bliskość w relacjach z innymi: „W czasie tych podróży przekonałem się, że z moim doświadczeniem historii ojczyzny, z moim narastającym doświadczeniem wartości narodu nie byłem wcale obcy ludziom, których spotkałem. Wręcz przeciwnie, doświadczenie mojej ojczyzny bardzo mi ułatwiło spotkanie się z ludźmi i narodami na wszystkich kontynentach”⁵¹. Wyniesione z historii własnego narodu doświadczenia (także doświadczenia aksjologiczne) oraz nieustannie formowana i pogłębiana w oparciu o nie własna tożsamość postrzegane są przez papieża jako pozytywny i wręcz niezbędny zaczyn owocnych spotkań z ludźmi innych tradycji i kultur.

Przemawiając do Polaków w latach 80. XX wieku, Jan Paweł II stwierdzał: „Jestem niesłychanie wdzięczny mojemu narodowi, polskiej szkole, polskiemu uniwersytetowi, polskiemu Kościołowi, polskim doświadczeniom historycznym, że mogę na spotkanie tych wszystkich współczesnych doświadczeń ludzkości wychodzić tak adekwatnie przygotowany”⁵². W tej wypowiedzi o sensie i dziedzictwie polskich dziejów pojawiają się dwie kluczowe kategorie, odgrywające istotną rolę w myśli Wojtyły/Jana Pawła II: kategoria wdzięczności i kategoria doświadczenia. To są kategorie, które Wojtyła, jako etyk i filozof uprawiający antropologię, poddawał analizie. Na pojęcie wdzięczności zwracał uwagę, rozwijając koncepcję daru. Zastanawiając się nad punktem wyjścia etyki, kładł akcent na rolę doświadczenia w etyce⁵³. Dokonując rzetelnego oglądu danych doświadczenia, człowiek może wyczytać

⁵⁰ Jan Paweł II: *Ojczyzna*. cyt. wyd., s. 68–69. Zob. K. Wolsza: *Prawa człowieka – lista życzeń czy wyraz afirmacji osoby?* W: K. Wolsza (red.): *Współczesne dylematy etyczne*. Opole 2005, UO, s. 17–38.

⁵¹ Tamże, s. 69.

⁵² Jan Paweł II: *Autobiografia*. Wybrała i ułożyła J. Kiljańczyk-Zięba. Kraków 2003, WL, s. 125. Zob. też: R. Dzwonkowski: *Papież Jan Paweł II a Polonia i Polacy za granicą*. „Ethos” 2003, nr 3–4, s. 227–244.

⁵³ K. Wojtyła: *Problem doświadczenia w etyce*. „Roczniki Filozoficzne” 1969, z. 2, s. 5–24. Zob. też: T. Styczeń SDS: *Doświadczenie człowieka i świadczenie człowiekowi*. „Znak” 1980 nr 3, s. 263–274; A. Szostek MIC: *Doświadczenie człowieka i moralności w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*. „Znak” 1980 nr 3, s. 275–289.

z nich, kim rzeczywiście jest i jakie są jego powinności. Bez uwzględnienia pojęcia doświadczenia nie da się zrozumieć dociekań Wojtyły i Jana Pawła II, gdyż w punkcie wyjścia przyjmuje się w nich, że człowiek jest dany i zadany sobie w doświadczeniu. Takie podejście dotyczy też analiz doświadczenia polskości. A to właśnie zreflektowane doświadczenie polskości i polskiej wielokulturowości, jak mówi papież, otwarło go na wejście we współczesne doświadczenie zróżnicowanej ludzkości.

W przytoczonej powyżej wypowiedzi uwagę zwraca, iż papież wyraża zdecydowanie wdzięczność za polskie doświadczenia, które były i są jego udziałem: „Jestem niesłychanie wdzięczny polskim doświadczeniom historycznym, że mogę na spotkanie [...] współczesnych doświadczeń ludzkości wychodzić tak adekwatnie przygotowanym”. A przecież te polskie doświadczenia – także w ich całokształcie – częstokroć bardziej się kojarzą z jakimś przeklętym losem, z jakimś fatum niepowodzeń. Wiele spośród ujęć polskich dziejów i wiele treści w polskiej historiozofii bywa bliskich myśli istotowo „pogańskiej”, fatalistycznej, manichejskiej, gdyż wykazuje się, iż nad polskim losem ciąży fatum nieprzewidywalnych nieszczęść geopolitycznych lub fatum nieszczęść własnych wad i nietrafnych decyzji narodowych. W papieskiej wypowiedzi jest wszakże świadomie użyte i wyeksponowane słowo „wdzięczność”. Jest ono tu o tyle zasadnie użyte, iż na sens dziejów polskich spogląda papież „w świetle” nadziei chrześcijańskiej. To rzadki przypadek, gdy w historiozoficznym opisie polskich losów nie manifestuje się narodowych żalów, ale przejawia się chęć zrozumienia pozytywnego sensu i wartości polskiego doświadczenia, a także konsekwentnie jest wyrażana wdzięczność za to doświadczenie.

Zwracając się do Polaków w latach 80. ubiegłego wieku, Jan Paweł II rozwijał refleksję o wartości polskiego doświadczenia i wdzięczności za uczestnictwo w nim: „myślę, że [polskie doświadczenie] jest przede wszystkim dziełem Opatrzności, która przygotowała nasz naród, przez różne doświadczenia do tego momentu, w którym właśnie Polak będzie najlepiej [...] duchowo przygotowany [...], nawet przez wielkie cierpienia swojego narodu, do tego, ażeby zrozumieć współczesny moment świata”⁵⁴. Ważąc słowa, wyjaśniał: „Ja tego nie mówię w poczuciu żadnym innym, tylko w poczuciu wdzięczności i dla Opatrzności, i dla mojego narodu – dla historii tego narodu, dla jego duchowych dziejów, dla jego wielkich cierpień, ponieważ czuję się synem i dziedzicem tego wszystkiego”⁵⁵.

⁵⁴ Jan Paweł II: *Autobiografia*. cyt. wyd., s. 125.

⁵⁵ Tamże.

Występująca tu kategoria doświadczenia polskiego nie jest zawężeniem cenionych przez papieża doświadczeń wyłącznie do jednego narodowego punktu widzenia, ale zawiera w sobie współczynnik uniwersalistyczny, dotyczy bowiem przede wszystkim doświadczenia człowieka, który – jako człowiek – jest Polakiem. „Wydobyć z Polaka człowieka” – to przekonanie wypowiedziane przez Cypriana K. Norwida na swój sposób wyraża Jan Paweł II; przy czym bliskość do myśli Norwida była istotnym elementem papieskiej formacji intelektualnej i duchowej. Ze swoistych polskich doświadczeń należy wydobyć uniwersalne doświadczenie człowieka. Co więcej, papież stwierdza, że dzięki temu polskiemu doświadczeniu on – jako Polak – jest odpowiednio ukształtowany i duchowo przygotowany do tego, aby zrozumieć współcześnie dokonujące się przemiany. W zetknięciu z takimi tezami może pojawić się zarzut o polski „szowinizm” lub swoiste „nawiedzenie narodowe”. Dlatego Jan Paweł II zastrzega się, iż mówi o polskości w poczuciu wdzięczności, a nie w poczuciu narodowej buty. Kategoria wdzięczności jest istotna, aby uchwycić intuicję Jana Pawła II. Jeśli ktoś nie ma w sobie poczucia wdzięczności, ale jego nastawienie wobec ludzi determinuje duch przeklinania własnego losu i innych jako sprawców tego losu, jeśli ktoś nie ma w sobie wdzięczności, ale ma ducha niechęci do innych, to nie będzie podzielał papieskiej intuicji. W imię wierności własnemu doświadczeniu papież czuje powinność okazania wdzięczności, za dar zawarty w tym doświadczeniu dziejowym, którego on czuje się dziedzicem. Jest to taki dar, do którego trzeba dorosnąć, aby się z nim zmierzyć i umiejętnie go przyjąć.

W przywołanej książce „Pamięć i tożsamość” Jan Paweł II, przedstawiając wypracowane przez siebie rozumienie polskości i prowadząc jakby medytację nad polskością, wysuwa hipotezę: „Historycznie polskość ma za sobą bardzo ciekawą ewolucję”, której „nie przeszła prawdopodobnie żadna inna narodowość w Europie”⁵⁶. Prezentując syntezę swej interpretacji polskości, Jan Paweł II wyznacza główne momenty tej ewolucji: „Naprzód w okresie zrastania się plemion Polan, Wiślan i innych to polskość piastowska była elementem jednoczącym. Potem przez pięć wieków była to polskość epoki jagiellońskiej. Pozwoliła ona na utworzenie Rzeczypospolitej wielu narodów, wielu kultur, wielu religii. Wszyscy Polacy nosili w sobie tę religijną i narodową różnorodność”⁵⁷. Interpretując polskie doświadczenie wielości narodów,

⁵⁶ Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. cyt. wyd., s. 91.

⁵⁷ Tamże.

kultur i religii, papież – używszy w swej narracji aż trzy razy słowa „wielu” – stwierdza, że wszyscy Polacy noszą w sobie – w wewnętrznym, duchowym doświadczeniu, które określa ich tożsamość – taką religijną i narodową różnorodność. Zarysowuje się tu oparte na uczestnictwie w wielości kultur kryterium polskości. Można nawet zastanawiać się, czy jeśli ktoś temu kryterium nie sprostą, bo ze względu na żywione przez siebie przeświadczenia pozbawia się pozytywnie rozumianego doświadczenia wielokulturowości, to – idąc za wskazaniem Jana Pawła II – trzeba uznać, iż nie przysługuje mu miano Polaka, który dziedziczy tradycje Rzeczypospolitej wielu narodów, wielu kultur, wielu religii? W tym – nieco prowokacyjnie – postawionym pytaniu nie chodzi o to, aby dokonując rozstrzygnięć i udzielając odpowiedzi kogoś wykluczać, gdyż służyć ma ono przede wszystkim pobudzaniu refleksji nad papieską wizją religijnej i narodowej różnorodności, wizją postulującą przyjęcie pewnych rozwiązań w zakresie ładu aksjonormatywnego.

Dziedzictwo dziejów kultury kształtujące osobową tożsamość wraz ze swą duchową genealogią i jej koligacjami ukazuje Jan Paweł II w sposób przypominający nanoszone na mapę kręgi kulturowych wpływów rozchodzących się z Krakowa jako centrum Małopolski, które przenikają się z kręgami wpływów dochodzących do Krakowa: „Sam pochodzę z Małopolski, z terenu dawnych Wiślan silnie związanych z Krakowem, ale nawet i tu w Małopolsce, może nawet w Krakowie bardziej niż gdziekolwiek, czuło się bliskość Wilna, Lwowa i Wschodu”⁵⁸. Ekspozuje tu papież bliskość tradycji Wschodu, a także w postaci św. Wojciecha upatruje w jakiejś mierze spadkobiercę tradycji wschodniej, tradycji cyrylo-metodiańskiej⁵⁹. To współgra z często przywo-

⁵⁸ Tamże, s. 91–92. Można nadmienić, iż w kronikach o Cyrylu i Metodym znajduje się krótki zapis o księciu Wiślan: „Książę pogański, silny bardzo, siedzący w Wiśle, urągał wiele chrześcijanom [...]” (*Żywoty Konstantyna i Metodego*. Tłum. i oprac. T. Lehr-Spławiński. Warszawa 2000, „Alfa”, s. 115). To jedyne w tej kronice wspomnienie o dawnych przodkach mieszkańców ziem polskich, których władca charakteryzuje się przede wszystkim tym, iż urąga. W swej narracji o polskich dziejach Jan Paweł II ukazuje istotną przemianę ludzkich postaw: chrześcijaństwo przezwycięża pierwotną postawę „urągania” i kształtuje postawę wdzięczności.

⁵⁹ „Najpełniej znaczenie tradycji cyrylo-metodiańskiej zaprezentował [...] Jan Paweł II. Od początku pontyfikatu Papież Słowianin przypominał, że ekumenizm jest jednym z priorytetów duszpasterskich”. J. Budniak: *Jednoczeni w różnorodności. Tradycja cyrylo-metodiańska jako paradygmat procesu pojednania Kościołów, kultur i narodów*. Katowice 2009, UŚ, s. 11. Zob. L. Górka: *Posługiwanie Jana Pawła II na rzecz pojednania chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego*. „Ethos” 2003, nr 3–4, s. 275–283.

ływaną w papieskich przemyśleniach metaforą oddychania dwoma płucami Wschodu i Zachodu.

Jan Paweł II wypowiada się też wprost o własnym doświadczeniu, które wyniósł z czasów młodości z Wadowic jako miejscowości zróżnicowanej narodowo i religijnie, będącej jakby też obszarem kulturowego pogranicza: „Niezmierznie ważnym czynnikiem etnicznym w Polsce była także obecność Żydów. Pamiętam, że co najmniej jedna trzecia moich kolegów klasy szkoły powszechnej w Wadowicach to byli Żydzi. W gimnazjum było ich trochę mniej. Z niektórymi się przyjaźniłem. A co u niektórych z nich mnie uderzało, to był ich polski patriotyzm”⁶⁰. Te słowa są świadectwem o znaczeniu obecności Żydów w wielokulturowo i wieloreligijnie pojmowanej polskości i można je też – pośrednio – odczytać jako polemikę z różnego typu antysemityzmem.

W tym miejscu papieskich wywodów w książce „Pamięć i tożsamość” pojawia się przytaczana już konkluzja: „A więc polskość to w gruncie rzeczy: wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”. I dodane jest spostrzeżenie w tonie przestrogi, iż następuje jakaś niepokojąca zapaść kulturowa: „Wydaje mi się jednak, że ten jagielloński wymiar polskości, o którym wspominałem, przestał być niestety w naszych czasach czymś oczywistym”⁶¹. Przekonania o istnieniu takiej kulturowo doniosłej oczywistości nie da się woluntarystycznie skonstruować lub zadekretować (narzucić), gdyż stanowiące go treści muszą być jakby naocznie widoczne w kulturze, jakby nieodparcie przejawiać się jako cenne i niezbędne wartości w różnych sferach kultury. Aby jagielloński wymiar polskości, jako wartościowe dziedzictwo polskich dziejów, był – pozostawał – czymś oczywistym, to trzeba wciąż na nowo przezwyciężać ciasnotę i zamknięcie w ich różnorodnych przejawach, a dzięki ustawicznemu kształtowaniu otwartej i spójnej tożsamości móc roztropnie kultywować wielość i pluralizm, bez rozmywania polskiej aksjosphery w niezróżnicowaną nijakość. To jest też jedno z palących zadań edukacji międzykulturowej.

Inspiracje dla edukacji międzykulturowej i kształtowania tożsamości pogranicza

Podjmując – istotną dla wychowania do kontaktów międzykulturowych – kwestię jakości „polskiej prawdy” i „polskiego czynu” oraz kształtowania postaw, dzięki którym ta prawda i ten czyn uzyskają pożądaną dla nich jakość,

⁶⁰ Tamże, s. 92.

⁶¹ Tamże.

Jan Paweł II nawiązuje do zalecenia „Nie miłujmy słowem i językiem, ale czynem i prawdą!” (1 J 3, 18). Podążając tym tropem, papież kieruje wezwanie do krytycznej refleksji: „Zastanawiamy się nad »polską prawdą«. Rozważajmy, czy jest szanowana w naszych domach, w środkach społecznego przekazu, urzędach publicznych, parafiach. Czy nie wymyka się niekiedy ukradkiem pod naporem okoliczności? Czy nie jest wykrzywiana, upraszczana? Czy zawsze jest w służbie miłości?”. W założeniu tych pytań obecna jest też przestroga, iż prawda może być poddawana destrukcyjnym dla niej zabiegom, może relatywizowana („wymykać się ukradkiem”), świadomie manipulowana i zinstrumentalizowana, traktowana jako narzędzie walki, którego ostrze kierujemy przeciwko komuś. Podobnie sformułowane jest wezwanie do krytycznej refleksji nad czynem: „Zastanawiamy się nad »polskim czynem«. Rozważajmy, czy jest podejmowany roztropnie. Czy jest systematyczny, wytrwały? Czy jest odważny i wielkoduszny? Czy jednoczy, czy też dzieli ludzi? Czy nie uderza w kogoś nienawiścią albo pogardą”⁶². W założeniu tych pytań zawarte są – zespolone z sobą – wymagania etyczne i prakseologiczne wobec polskiego czynu. Są także wskazane możliwe patologie czynu, od nieroztropności i niesystematyczności, aż po podziały, które generują nienawiść i pogardę. Od tego, jaka będzie jakość „polskiej prawdy” i jak uda się przezwyciężyć patologie „polskiego czynu” będzie też zależała jakość i efektywność polskiej edukacji międzykulturowej.

Jeśli akceptuje się stanowisko Jana Pawła II, iż „pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej zarazem kultury jest wychowanie”, w którym przede wszystkim zmierza się do tego, aby człowiek „umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”, a także „umiał bardziej »być« nie tylko z »drugimi«, ale także i dla »drugich«”⁶³, to do określenia zasadniczego sensu wychowania do kontaktów międzykulturowych nie wystarcza sama opcja pragmatyczna i utylitarna, wykazująca iż takie wychowanie jest korzystne w codziennym funkcjonowaniu. Koniecznym staje się uwzględnienie wymiaru osobowego i aksjologicznego, uznanie, że edukacja międzykulturowa „wzmacnia dyspozycje, sprawności [...] niezbędne i przydatne w kontaktach międzykulturowych”, aby umożliwić spotkanie „z drugim człowiekiem przez jego kulturę, w jego kulturze” (zespolone z „dążeniem do głębszego zrozumienia go”), które jest „spotkaniem z drugim człowiekiem i jego kulturą jako

⁶² Jan Paweł II: *Zastanawiamy się nad »polskim czynem«*. „Ethos” 2004, nr 67–68, s. 16.

⁶³ Jan Paweł II: *W imię przyszłości kultury*. cyt. wyd., s. 58.

wartościami samymi w sobie”⁶⁴. Takie „nastawienie wymaga przyjęcia wartości, szczególnie wyższych, uniwersalnych i ogólnoludzkich jako płaszczyzny porozumienia, wymiaru wspólnego, który łączy [...]. Bez tego etapu wszystko poza potrzebami biologicznymi wydaje się dzielić i oddalać, wzmacnia poczucie obcości”⁶⁵. W opartym na polskim doświadczeniu wielokulturowości i promowanym przez papieża wychowaniu do kontaktów międzykulturowych odgrywa istotną rolę wymiar osobowy, czyli uznanie, że drugi człowiek jest tak samo osobą, jest nią pozostając zarazem „innym” i trudno zrozumiałym w wielu wymiarach swego bytowania, oraz wymiar aksjologiczny, czyli przyjęcie, iż są wspólne wartości, które mimo kulturowych różnic wyznaczają ludziom wzajemne względem siebie zobowiązania.

Jan Paweł II proponuje swój model pamięci i tożsamości człowieka pogranicza, który odwołuje się do polskiego doświadczenia wielokulturowości. Tym samym papież wpisuje się we współczesny dyskurs o funkcjach i typach pogranicza w kulturze i edukacji: „Tożsamość pogranicza, a zatem i komunikacja międzykulturowa, są dzisiaj – jak stwierdza Tadeusz Miczka – nie tylko praktyką nowego typu, ale również wyzwaniem i testem dla ludzkiej wrażliwości i twórczości, są projekcją potrzeb i postaw ludzi żyjących na pograniczu, ale także przybywszy z zewnątrz i ludzi żyjących daleko od pogranicza”⁶⁶. Kształ-

⁶⁴ K. Olbrycht: *Rola języka wartości w wychowaniu do kontaktów międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. cyt. wyd., s. 189. Zob. też: M. Nowak: *Komunikacyjny i interakcyjny wymiar wychowania interkulturowego*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. cyt. wyd., s. 41–53; P. Dancák: *Komunikácia ako výchova k radikálnej otvorenosti*. W: M. Pribula (red.): *Orbis communicationis socialis*. Prešov 2002, Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 21–29.

⁶⁵ Tamże. Zob. też: K. Olbrycht: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 212–219; też: *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*. W: D. Kubinowski (red.): *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin 2006, UMCS, Oficyna Wydawnicza Verba, s. 79–88.

⁶⁶ T. Miczka: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH, s. 16. Zob. też: M. Nowak: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 22–34.

towanie otwartej tożsamości pogranicza i ćwiczenie umiejętności (nabywanie kompetencji) komunikacji międzykulturowej, to jedno z głównych zadań edukacji międzykulturowej⁶⁷, a model pamięci i tożsamości człowieka pogranicza wypracowany przez papieża może być dla tej edukacji jedną z wartych uwzględnienia propozycji. Także ze względu na wymiar religijny tego modelu. Rozpatrując rolę wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym, Katarzyna Olbrycht dochodzi do konkluzji, którą odnosi się też do rozpatrywanej tu papieskiej interpretacji polskiego doświadczenia wielokulturowości jako inspiracji dla edukacji międzykulturowej: „Wychowanie do dialogu międzykulturowego nie jest łatwe. Przyznanie w nim ważnego miejsca wychowaniu religijnemu niczego nie upraszcza. Zwiększa jednak rzetelność programu wychowania międzykulturowego. Wzajemne poznanie zaczyna dotyczyć spraw wzajemnie uznanych za ważne”⁶⁸. Przytoczenie i przedyskutowanie w ramach edukacji międzykulturowej papieskiej interpretacji sensu polskich dziejów i polskiego doświadczenia wielokulturowości pozwala też uwzględnić elementy wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym, podjąć kwestie aksjologicznie doniosłe i przyczynić się do wzajemnego lepszego poznania w tym, co uważa się za egzystencjalnie ważne lub najważniejsze.

Zalecenia praktyczne oparte na analizie dążeń i dokonań Jana Pawła II w zakresie dialogu międzyreligijnego, stanowiące inspirację dla edukacji międzykulturowej, formułuje Żurek, udzielając odpowiedzi na pytanie uwzględniające kontekst współczesnej polskiej sytuacji: „Co zrobić, by nie zaprzepaścić wysiłków Papieża, co robić z papieskim przesłaniem w kraju, gdzie wyznawców innych religii jest jak na lekarstwo?”⁶⁹. W zakresie edukacji kształtującej postawy i przekonania religijne „potrzebna jest katecheza wrażliwa na inne religie i dialog międzyreligijny, [...], która uczy tolerancji i umiejętności dostrzegania bogactw innych religii i tego, co nam wspólne”⁷⁰.

⁶⁷ „W refleksji nad kulturą wydaje się niezbędne budowanie także pewnej normatywnej wizji pogranicza, by dało się rozstrzygać, czy mamy do czynienia z blokadami czy szansami na kulturowo »życiodajny efekt pogranicza«” – L. Witkowski: *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*. W: M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń 1995, UMK, s. 14.

⁶⁸ K. Olbrycht: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. cyt. wyd., s. 222.

⁶⁹ S. J. Żurek: *Potrzeba „małych Asyzy”*. cyt. wyd., s. 146.

⁷⁰ Tamże, s. 147. „To samo, ale na głębszym poziomie, należałoby powiedzieć także w odniesieniu do edukacji seminaryjnej przyszłych księży” (tamże). Zob. też:

W zakresie edukacji kształtującej postawy w relacjach międzyludzkich i międzykulturowych „niezbędne jest wyjście ku wyznawcom innych religii, mimo iż w naszym kraju nie ma ich wielu. Tym bardziej warto życzliwie rozglądać się wokół, by ich dostrzec i odważyć się na organizowanie naszych lokalnych czy środowiskowych małych »Asyży«. Bycie razem uczy wzajemnego zrozumienia, które najlepiej służy przewyciężaniu stereotypów (rodem z przeszłości) w myśleniu o innych religiach. Stereotypów tych wciąż jest w Polsce wiele [...], a przeciwstawienie się im wymaga czasami nie lada odwagi, nie mniej trzeba się jej uczyć”. W zakresie kształtowania postaw w życiu duchowym zaleca się zwrócenie większej uwagi na religijny i kulturotwórczy sens „uczestnictwa w spotkaniach modlitewnych, które w Polsce organizowane są już od kilku lat: Dniu Judaizmu (17 stycznia) i Dniu Islamu (25 stycznia). Dobrze by się stało, gdyby [...] wierni mogli modlić się za Żydów i muzułmanów w każdej parafii, otrzymując [...] solidną katechezę”⁷¹. Niezbędne jest też kształtowanie – ponad dzielącymi granicami wyznań i religii – wspólnej wyobraźni miłosierdzia i postawy czynnej solidarności względem osób wymagających wsparcia; jako argument przywołane są słowa papieża w meczecie Omajjadów: „Dialog międzyreligijny winien prowadzić do licznych form współpracy nade wszystko w spełnianiu obowiązku pomocy biednym i słabym”⁷². Dialog powinien być więc dopełniony wspólnym czynieniem miłosierdzia, a wspólne czynienie bezinteresownego dobra staje się jakby uwarunkowaniem rzetelności dialogu.

Wskazane i rozpatrzone tu inspiracje dla edukacji międzykulturowej mogą być uznawane za „otwieranie horyzontów”, za „stawianie podstawowych pytań i przypominanie podstawowych wartości”, mogą też dawać dalsze „inspiracje dla nowego sposobu bycia człowiekiem”⁷³. Choć wymagają one zawsze dyskusji i intelektualnie ożywczej konfrontacji z innymi punktami widzenia, aby nie stały się samowystarczającą ideologią edukacyjną i nie podzieliły losu

M. Nowak: *Wychowanie interkulturowe odkrywaniem różnic*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*. Cieszyń – Warszawa – Kraków 2005, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 63–75.

⁷¹ Przykładem „podtrzymywania pogłębionej postawy dialogowej wśród chrześcijan są odbywające się w wielu małych miasteczkach Lubelszczyzny modlitwy mieszkańców za ich dawnych żydowskich sąsiadów” (tamże).

⁷² Tamże.

⁷³ J. Tischner: *Między miłosierdziem a okrucieństwem*. cyt. wyd., s. 59.

innych ideologii multikulturowości, które – konstruując nowy świat i zarazem rozmiijając się z aktualną rzeczywistością społeczną – przyczyniają się do wywoływania i wzmacniania niepożądanych sytuacji.

Bibliografia

- Bokszański Z.: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN.
- Boniecki A.: *Listy przyjaciół*. „Tygodnik Powszechny” 2002 (17 XI), nr 46.
- Borutka T.: *Wizja katolicyzmu polskiego w świetle pielgrzymek Jana Pawła II do Ojczyzny*. Bielsko-Biała 1997, Instytut Teologiczny im. św. Jana Kantego.
- Borutka T.: *W życiu i śmierci Totus Tuus. Sylwetka duchowa, działalność pastoralna i dorobek intelektualny papieża Jana Pawła II*. Kraków 2010, „Czuwajmy”.
- Budniak J.: *Jednoczeni w różnorodności. Tradycja cyrylo-metodiańska jako paradygmat procesu pojednania Kościołów, kultur i narodów*. Katowice 2009, UŚ.
- Chelini J.: *Powrót profetyzmu: Jan Paweł II w Polsce*. „Communio”. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny, 1998, nr 5.
- Dancák P.: *Otázka výchovy v náuke Jána Pavla II*. Prešov 2001, Petra.
- Dancák P.: *Komunikácia ako výchova k radikálnej otvorenosti*. W: M. Pribula (red.): *Orbis communicationis socialis*. Prešov 2002, Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dancák P.: *Výchova k slobode ako prejav zodpovednosti za život vo filozofickej reflexii Jána Pavla II*. „Theologos” 2003, nr 1.
- Dancák P.: *Communio personarum a európska integrácia*. W: P. Dancák (red.): *Sapienciálny charakter antropológie Jána Pavla II. v kontexte európskej integrácie*. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Prešov 2006, Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dyczewski L.: *Wizjoner Europy*. „Ethos” 2003, nr 3–4.
- Dyczewski L.: *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

- Dzwonkowski R.: *Papież Jan Paweł II a Polonia i Polacy za granicą*. „Ethos” 2003, nr 3–4.
- Federowicz A., Federowicz T., Swieżawski S., Wojtyła K: *Pełny wymiar. Listy przyjaciół*. Opracował A. Dobrowolski. Tarnów 2002, Biblos.
- Górka L.: *Posługiwanie Jana Pawła II na rzecz pojednania chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego*, „Ethos” 2003, nr 3–4.
- Jan Paweł II: *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 VI 1980. W: tenże: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Wybór i oprac. M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula. Rzym – Lublin 1988, KUL.
- Jan Paweł II: *Niech się zjednoczą w naszej świadomości dwie kobiece postaci: królowa i służąca*. Homilia wygłoszona na Rynku Krakowskim podczas Mszy św. beatyfikacyjnej Sługi Bożej Anieli Salawy, 13 sierpnia 1991. W: Jan Paweł II: *Otrzymałście ducha przybrania za synów*. Drugi etap czwartej wizyty duszpasterskiej w Polsce 13–16 sierpnia 1991 roku. Watykan 1992, Libreria Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II: *Przekroczyć próg nadziei*. *Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messoriego*. Lublin 1994, KUL.
- Jan Paweł II: *Chrystus – źródło nowej kultury dla Europy*. Do uczestników przedsynodalnego sympozjum poświęconego Europie (14 I 1999). „L'Osservatore Romano” wyd. polskie 1999, nr 3.
- Jan Paweł II: *List do kard. Miloslava Vlka, przewodniczącego Rady Konferencji Episkopatów Europy* (16 października 2000 r.). „L'Osservatore Romano” wyd. polskie 2001, nr 1.
- Jan Paweł II: *Przemówienie do grupy chrześcijańskich deputowanych do Parlamentu Europejskiego*, Rzym, 6 marca 1997. W: S. Sowiński, R. Zenderowski: *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław 2003, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jan Paweł II: *Autobiografia*. Wybrała i ułożyła J. Kiljańczyk-Zięba. Kraków 2003, WL.
- Jan Paweł II: *Zastanawiamy się nad »polskim czynem«*. „Ethos” 2004, nr 67–68.
- Jan Paweł II o dziejach Polski*. Wybór i oprac. A. Zwoliński. Radom 2004, POLWEN.
- Jan Paweł II: *Być człowiekiem sumienia*. Bielsko-Biała 2005, Kuria Diecezji Bielsko-Żywieckiej.

- Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków 2005, „Znak”.
- Jan Paweł II: *Ojczyzna*. Warszawa 2008, New Media Concept.
- Jędraszewski M.: *Wybrać większą wolność. Karol Wojtyła o człowieku*. Poznań 2004, Księgarnia św. Wojciecha.
- Juros H.: *Piotr naszych czasów*. „Więź” 1983, nr 8–10.
- Juros H.: *Nowe zadania Kościoła w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 1993, nr 1 (857).
- Juros H.: *Nauka, polityka naukowa i ludzie nauki w życiu Karola Wojtyły. Przyczynek do biografii naukowej Profesora i Papieża*. „Nauka” 2005, nr 3.
- Kalinowski G.: *Nauka i kultura w służbie człowieka: Jan Paweł II*. „Communio”. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny 1998, nr 5.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Miczka T.: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa 2003, „Żak”.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Nikitorowicz J.: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Nowak M.: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Nowak M.: *Komunikacyjny i interakcyjny wymiar wychowania interkulturowego*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

- Nowak M.: *Wychowanie interkulturowe odkrywaniem różnic*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*. Cieszyn – Warszawa – Kraków 2005, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Społeczne nauczanie Jana Pawła II a miłość, prawda i tolerancja w wychowaniu młodzieży z pogranicza*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *„Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*. T. 1. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002, UŚ.
- Olbrycht K.: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K.: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Olbrycht K.: *Rola języka wartości w wychowaniu do kontaktów międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Olbrycht K.: *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*. W: D. Kubinowski (red.): *Kultura współczesna*

- a wychowanie człowieka*. Lublin 2006, UMCS, Oficyna Wydawnicza Verba.
- Poupard P. Kard.: *Ten papież jest darem od Boga*. Rozmowa z Marie-Joelle Guillaume. Wstęp abp J. Życiński. Katowice 2002, Księgarnia św. Jacka.
- Salij J.: *Patriotyzm dzisiaj*. Poznań 2005, W drodze.
- Sowiński S., Zenderowski R.: *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław 2003, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Styczeń T., SDS: *Doświadczenie człowieka i świadczenie człowiekowi*. „Znak” 1980, nr 3.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostek A., MIC: *Doświadczenie człowieka i moralności w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*. „Znak” 1980, nr 3.
- Szostek A. MIC: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos”, numer specjalny 2005.
- Szostek A.: *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły/Jana Pawła II koncepcji wolności*. „Nauka” 2005, nr 3.
- Tischner J.: *Między miłosierdziem a okrucieństwem*. W: J. Tischner: *Idąc przez puste Błonia*. Wybór i oprac. W. Bonowicz. Kraków 2005, „Znak”.
- Wierzbicki A. M.: *Stawialiśmy się społeczeństwem teologicznym. Wstęp*. W: A. M. Wierzbicki: *Polska Jana Pawła II*. Lublin 2011, KUL.
- Witkowski L.: *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*. W: M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń 1995, UMK.
- Wojtyła K.: *Problem doświadczenia w etyce*. „Roczniki Filozoficzne” 1969, z. 2.
- Wolsza K.: *Aksjologiczna struktura człowieka a problem ontycznych podstaw moralności*. W: P. Morciniec (red.): *Ocalić obraz człowieka. Antropologiczne podstawy moralności*. Opole 2003, UO.
- Wolsza K.: *Prawa człowieka – lista życzeń czy wyraz afirmacji osoby?* W: K. Wolsza (red.): *Współczesne dylematy etyczne*. Opole 2005, UO.
- Zenderowski R.: *Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicznością religii a sakralizacją etnosu (narodu)*. Wrocław 2011, UW.
- Żurek S. J.: *Potrzeba „małych Asyży”*. „Więź” 2005, nr 5–6.
- Żyoty Konstancy i Metodego*. Tłum. i oprac. T. Lehr-Spławiński. Warszawa 2000, „Alfa”.

Polish experience of multiculturalism in the interpretation of John Paul II as an inspiration for intercultural education

Summary

The inquiry aims at indicating that the interpretation of Polish experience of multiculturalism performed by John Paul II may become an inspiration for intercultural education and comparative pedagogy of religion. This can occur mainly because the issue of particularity and universality, which is considered significant for research into intercultural education, is present in the interpretation of Polish experience of multiculturalism carried out by John Paul II. He combined Polish experience of multiculturalism with his own personal experience which shaped his identity as well as with moral experience and experiencing the Christian faith. For those who share axiological convictions promoted by John Paul II, his interpretation of Polish experience of multiculturalism has become crucial. They can see significant merits of the papal interpretation of the Polish ethos. If this interpretation is granted rightness, it acquires the qualities of an intellectually and morally important point of reference for the axiological and educational sense of Polish experience of multiculturalism. The issues of intercultural education and comparative pedagogy of religion were frequently undertaken by John Paul II. In his book *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci* /*Memory and Identity: Conversations at the Dawn of a Millennium*/, in which John Paul II recapitulates his philosophical and theological considerations on culture, his convictions concerning Polish experience of multiculturalisms are also expressed: 'Polishness is in fact multitude and pluralism, not narrowness and confinement. It seems, however, that this »Jagiellonian« dimension of Polishness [...] ceased to be, unfortunately, something obvious in our times'⁷⁴. What is essential for intercultural education is the recognition that Polishness is marked by 'multitude and pluralism, not narrowness and confinement', because in this way axiological principles of shaping beliefs and attitudes in interpersonal relations are created in the complex situation of multiculturalism.

⁷⁴ Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. cyt. wyd., s. 92.

Key words: education, intercultural education, comparative pedagogy of religion, John Paul II, Polish experience of multiculturalism, educational sense of Polish experience of multiculturalism, pluralism

Translated by Agata Cieniała

RELACJE I KOMUNIKATY Z BADAŃ

ADELA KOŻYCKOWSKA

„Młodokaszubi” – fenomen kulturowy. Przyczynek do namysłu nad edukacją regionalną¹

Streszczenie: W opracowaniu podjęto próbę rozpoznania – czym w swej istocie był fenomen kulturowy „Młodokaszubi” i jakie wywarł on konsekwencje dla kształtowania kaszubskiej idei regionalizmu oraz w jaki sposób może wzbogacać myślenie o edukacji regionalnej w ogóle. Autorka formułuje tezę, zgodnie z którą myśl młodokaszubska stanowi punkt węzłowy etnicznej biografii Kaszubów – jest bowiem wyrazem kulturowego rozwoju idei regionalizmu kaszubskiego. Potwierdza zarazem Herderowską tezę, że każde jestestwo posiada własny świat, i to wewnątrz tego świata wytworzony powinien być typowy dla niego wzorzec. Regionalizm i edukacja regionalna są nierozzerwalnie związane z pedagogicznością i politycznością kulturowego bycia człowieka w świecie.

Słowa kluczowe: kultura, kultura regionalna, edukacja regionalna, edukacja międzykulturowa, „Młodokaszubi”

Wprowadzenie

Młodokaszubi stworzyli fenomen nie tylko w obrębie kultury kaszubskiej, ale także w przestrzeni kultur regionalnych oraz w przestrzeni regionalnego myślenia o kulturze w ogóle. Trudno odnaleźć w polskich regionach podobny potencjał, oczywiście można go bez trudu dostrzec w ogólnych dziejach rozwoju idei, pod postacią „Młodej Polski”, ale przecież tego typu nurty dotyczyły dużych, a nie małych narodów (szczepów) żyjących w rozmaitych relacjach z dużymi narodami. Dodatkowej szczególności nadaje tu fakt, że jakkolwiek młodokaszubskość niejako „narodziła się” na Kaszubach, to równocześnie „narodziła się” w Polsce, która geograficznie i politycznie nie istniała.

Wyjątkowość Młodokaszubów polegała też na tym, że udało im się „być razem” i przekonać do swej idei innych – choć niewielu – Kaszubów. Po-

¹ Prezentowany tekst stanowi roboczy fragment książki: *Fenomeny kultury kaszubskiej. Studium edukacji regionalnej* (także roboczy tytuł projektu).

winnam napisać: „Kaszubów – Polaków” – bo tak pewnie chciałby Jan Kar-nowski. W obrębie młodokaszubskości wypracowano nie tylko ideologię, ale także program (doktrynę), który zaczęto wcielać w życie, a podstawą obu było uznanie polityczności i pedagogiczności kultury, w tym kulturowych działań edukacyjnych.

Celem tego tekstu jest próba rozpoznania, czym w swej istocie był ów fenomen i jakie wywarł on konsekwencje dla kształtowania kaszubskiej idei regionalizmu, i w jaki sposób może on wzbogacać myślenie o edukacji regionalnej w ogóle.

1. Kontekst teoretyczny problemu: kultura

Dla Młodokaszubów kultura miała wymiar polityczny. Może się to wydawać oczywiste z racji momentu historycznego i geograficznego, w którym powstał nurt. Wydaje się jednak, że Młodokaszubom szło nie tylko o przeciwdziałanie konsekwencjom rygorystycznej polityki germanizacyjnej wobec Kaszubów: ta była pojmowana jako polityka kulturowa². Choć można by sądzić, że szło o doraźne działania, to analiza prac Młodokaszubów wskazuje, że stawką w podjętych działaniach było zachowanie i rozwijanie materialnej oraz niematerialnej kultury kaszubskiej, a także o podniesienie poziomu skolaryzacji ludności kaszubskiej w obrębie: 1) edukacji języka i kultury kaszubskiej, 2) edukacji języka i kultury polskiej, 3) edukacji – językowej i zawodowej w kulturze dominującej (niemieckiej). W tym ostatnim przypadku postulowano, by przygotować dzieci – jako przyszłych dorosłych – do uczestnictwa w wytwarzaniu oraz konsumpcji dóbr ekonomicznych. Zaryzykuję twierdzenie, że elementem łączącym owe postulaty było nie tyle obudzenie czy też pogłębianie świadomości własnej kultury kaszubskiej, ale budzenie świadomości własnej polityczności i konieczności uczestnictwa w życiu politycznym państwa: choćby w takich przejawach jak znajomość prawa wyborczego i jego realizacja, w procesie wybierania przedstawicieli do parlamentu w zgodzie z potrzebami/interesami wszystkich Kaszubów, a nie na zasadzie czczych obietnic osób, którym na sercu nie leżał interes Kaszubów.

² Takie stanowisko nie było obce i innym narodom słowiańskim znajdującym się w niewoli germańskiej, rosyjskiej, austriackiej, węgierskiej, tureckiej. Zresztą sam słowianofilizm i panslawizm stanowią odpowiedź na kulturowe zagrożenie, którego narody słowiańskie doświadczały już od przełomu XIV/XV wieku do początków XX wieku.

Młodokaszubów wyróżniało uznanie, że kultura osiąga nade wszystko wymiary polityczne. Pojawia się tu także myślenie o kulturze jako edukacji (wychowanie, kształcenie), antropologii oraz ekonomii (w sensie gospodarowania). Rdzeniem programu Młodokaszubów było całościowe ujmowanie kultury jako szeregu splecionych ze sobą procesów o charakterze politycznym, edukacyjnym, antropologicznym, geograficznym, historycznym, ekonomicznym itp. Procesy te okazały się dla siebie wzajemnie tożsame pod względem przyczyn i skutków³.

Młodokaszubi sięgają do dorobku Floriana Ceynowy, ten zaś swój program społeczno-edukacyjny i językowy w zakresie kultury i języka kaszubskiego zbudował na programie słowianofilów austriackich, a właściwie słowackich (jeśli wziąć pod uwagę przynależność narodową): Jana Kollára i Pavla Josefa Šafárika⁴. Ci natomiast pozostawali pod dużym wpływem filozofii Johanna Gottfrieda Herdera, szczególnie jest to widoczne w myśli Kollára, który bezpośrednio przejmuje Herderowskie kategorie i tezy, które rozwija, i dzięki nim tworzy dość spójny program (doktrynę) panslawistyczny. Trudno współcześnie orzec, czy sympatia Słowian dla Herdera płynęła z tego, że stworzył on całościową, uniwersalną koncepcję kultury, jako całości wewnętrznie zróżnicowanej, czy też dlatego zwrócił na siebie uwagę, że uznał lud słowiański za przykład wzorcowy⁵, jeśli idzie o potencjał wyjściowy do konstruowaniu relacji między kulturami. Pozostawiam jednak rozwiązanie tego dylematu poza tekstem.

Wracając do głównego wątku pracy: warto poczynić dwie uwagi. Pierwsza dotyczy odkrycia natury wielokulturowości świata przez Herdera; druga wiąże się z metodologicznym zabiegiem, jakiego z konieczności dokonali Kollár i Šafarik⁶ (szczególnie Kollár), aby zmienić to, co filozoficzne i pedagogiczne

³ Całościowe ujęcie kultury jest typowe nie tylko dla Młodokaszubów, ale jest obecne w programach społeczno-politycznych dziewiętnastowiecznych badaczy kultur słowiańskich.

⁴ Z powodu ograniczeń związanych z formułą opracowania, odwołam się jedynie do myśli Jana Kollára, która – w moim rozumieniu – stanowi kontynuację myśli Johanna Gottfrieda Herdera.

⁵ J. G. Herder: *Narody słowiańskie*. W: J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 3. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga, s. 131–134.

⁶ T. Labus: *Recepcja poglądów Herdera w Europie Wschodniej i Południowo-Wschodniej*. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7 (248); R. Dupkala: „Filozofia humanitaryzmu” Herdera i jej oddźwięk na Słowacji w twórczości J. Kollára i P. J. Šafárika. W: M. Heinz, M. Potępa, Z. Zwoliński (red.): *Rozum i świat. Herder i filozofia XVIII, XIX i XX wieku*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Genesais.

w myśleniu Herdera, w to, co polityczne i edukacyjne w programie słowianofilów austriackich, a co pozwoliło Ceynowie stworzyć program społeczno-kulturowy i polityczny. Wszystko to razem poważnie zasiłiło myślenie Młodokaszubów. Do wątku tego wrócę w ostatniej części pracy.

1.1. Herderowska koncepcja kultury jako wewnętrznie zróżnicowanej całości

Herder rozpoczyna swój namysł nad kulturą od jej badania – a właściwie przeżycia hermetycznego niezadowolenia ze swego stanu wiedzy oraz dostępnych metodologii. „Wczesna wiedza” Herdera o kulturze ukształtowana została przez oświeceniowe pojmowanie jedności i doskonałości człowieka oraz jego kultury⁷. Lecz Herder nie znalazł tu odpowiedzi na podstawowe, nurtujące go pytania: idzie w nich o szeroko rozumiane związki człowieka z człowiekiem oraz człowieka ze światem, a także o dzieło „rodu ludzkiego”, „ducha”, „kulturę świata”, jako kulturę wszystkich ziem, czasów, ludów, nurtów, form. Idzie o różnorodność nie tylko natury i kultury, ale o różnorodność w obrębie samej kultury, którą pojmował jako całość/jedność⁸; oraz o mieszaninę owej różnorodności, w tym, co całościowe⁹. Herder chciał poznać to, co wspólne i scalające w rozwoju ludzkim: chciał poznać jego regułę (regularność)¹⁰.

⁷ W. Hinrichs: *Do realiów! Nowoczesne boje o „wyższe stanowisko”. Herder jako prekursor indywidualistycznej filozofii i pedagogiki, jak również filozofii i pedagogiki kultury*. W: M. Heinz, M. Potępa, Z. Zwoliński (red.): *Rozum i świat. Herder i filozofia XVIII, XIX i XX wieku*. cyt. wyd., s. 170.

⁸ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 1. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga, s. 94 i n., 2 i n.

⁹ J. G. Herder: *Dziennik z mojej podróży z roku 1769*. Olsztyn 2002, Wydawnictwo Wspólnoty Kulturowej „Borussia”, s. 15.

¹⁰ Zwrot poznawczy, jakiego doświadczył Herder i związana z tym silnie odczuwana potrzeba „samodzielnego zobaczenia/poznania” dostarczyły myślicielowi materiału empirycznego dla dociekań filozoficznych i edukacyjnych. Herder w toku swej biografii „posiadł coś”, co można by nazwać „**marzeniem poznawczym**”: pragnął odkryć zamysł kierujący światem. W swych studiach postawił pytanie o to, „jak to zrobić”. Píše: Jak (?) mając głowę „pełną pewnych czasów, które są miłe”, ale i „odciągają wzrok”, jak „[...] ogarnąć całość zmieniających się czasów, uporządkować je, subtelnie śledzić, wyróżnić tylko to, co najważniejsze w każdej scenie, spokojnie przyglądać się zmianom”. „I wszystko to nazwać!”. J. G. Herder: *Jeszcze jedna filozofia historii kształto-*

Herder rozpoczyna badanie kultury (cywilizacji) od badania świata natury (przyrody) i na tym polu stara się rozpoznać prawidłowości, które są nie tyle efektem boskiego stworzenia świata, ale przede wszystkim uczenia się świata przez organizmy żywe (tzw. jestestwa). Autor wysuwa w tym obszarze dociekań ważką tezę dla późniejszego myślenia o kulturze: **każde stworzenie (jestestwo) posiada własny (właściwy sobie) świat**¹¹.

Kultura – jako konsekwencja oświecania, rozumianego właśnie jako bycie poddawanych procesom „ukulturowienia” za pomocą metod wychowawczych¹² – jest właściwością ludzką. Człowiek staje się jej uczestnikiem dzięki wychowaniu „[...] przez naśladowanie i wprawę, a zatem przez przejście oryginału w kopię [...]”¹³; wychowanie człowieka stwarza możliwość powtórnych narodzin i nadaje ciągłość jego życiu. Poniekąd włącza go w całość wychowania rodu ludzkiego i w ten sposób stwarza kulturową całość/jedność świata¹⁴.

Warto wyakcentować, że Herder odchodzi w swej myśli od oświeceniowego modelu kultury¹⁵. I warto też wspomnieć, że słowo „kultura” pojawiło się w języku warstw wykształconych dopiero w XVII wieku¹⁶, a w jego końcu kategoria „kultura” zaczęła być używana samodzielnie i oznaczała „kształ-

wania się ludzkości. W: T. Naumowicz (wybór i opr.): *Państwo a społeczeństwo. Wizje wspólnot niemieckich od oświecenia do okresu restauracji*. Poznań 2001, Wydawnictwo Poznańskie, s. 251, 244. Por. J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. W: J. G. Herder: *Wybór pism*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, s. 209.

¹¹ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 1. cyt. wyd., s. 71; tenże: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga, s. 61–63, 91, 116–117.

¹² Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa 1998, IFiS PAN, s. 118, 120.

¹³ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 91.

¹⁴ Tamże, s. 89–90.

¹⁵ Jednym z elementów oświeceniowego pojmowania kultury było przeświadczenie o jej jednorodności. Trzeba też przypomnieć, że kultura oświeceniowa wiązała się z warstwami wyższymi, wykształconymi. Lud przecież pojmowany jako „najgłupszy i najwystępniejszy z ludzi” (Diderot), lud nie istniał samoistnie, bez dostępu do praw, zajmował miejsce między człowiekiem a zwierzęciem (Wolter). Lud był więc jakimś stadiem pośrednim, można go było co prawda poddać procesom cywilizacyjnym, ale: sens oświecenia sprowadzał się nie tyle do „oświecania”, ale do pomocy władzy w utrzymywaniu dotychczasowej struktury społecznej. Za: Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. cyt. wyd., s. 87–103.

¹⁶ Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. cyt. wyd., s. 104.

towanie ducha". Do połowy XVIII wieku – „kulturę” rozumiano statycznie, jako opis wytworu działań edukacyjnych, a więc wzorców dla ludzi „robionych” przez edukację. Sam proces dziania się kultury był tu pomijany. Kultura rozumiana była jako jedność, uniwersum – jako unitarny ideał stosowany do człowieka, który stał ponad narodami i społecznościami. Tak rozumiana kultura cechowała się: 1) optymizmem (wiarą w nieskrępowaną elastyczność ludzkich cech), 2) uniwersalizmem (jeden model kultury, który znajduje zastosowanie do każdej zbiorowości, czasu i miejsca), 3) etnocentryzmem – a właściwie europocentryzmem (wiarą, że osiemnastowieczny model kultury europejskiej jest szczytowym osiągnięciem ludzkości, zaś wszystkie inne narody świata będą musiały ją naśladować). Kultura zatem (podobnie jak cywilizacja jako edukacyjny proces inkulturacji innych i odmiennych) nabrała znaczenia politycznego: stała się niczym innym jak polityką kulturową¹⁷.

Różnica związana z rasą czy zwyczajami była dostrzegana, ale pojmowano ją raczej jako naturalną konsekwencję boskiego kreacjonizmu i uznawano, że nie zasługuje ona na to, by ją „badać” czy się nią w inny sposób zajmować¹⁸. Tak długo zatem, jak długo różnica nie była wiązana z kulturą (czy cywilizacją w rozumieniu edukacyjnym) tak długo nie przeszkadzała ludziom w ich wzajemnych relacjach. Oczywiście jest, że ludzie wcześniej posiadali kulturę, natomiast nie byli świadomi jej politycznego i edukacyjnego znaczenia. Ów moment „odkrycia” kultury uświadomił człowiekowi istnienie zbiorowości politycznych, które posiadają kulturę (cywilizację), i tych, które owej kultury (cywilizacji) nie posiadają. Przy czym podział ten budowany był na selekcji negatywnej i wiązał się z przyjęciem uniwersalistycznego i europocentrycznego wzorca kulturowego (w zasadzie rzymsko-germańskiego, na co zwraca uwagę Herder¹⁹). Narody, które zorganizowane były na przyjętej normie kulturowej i politycznej, uznano za ucywilizowane; te, które zorganizowane były na innym modelu, uznano za barbarzyńskie, wymagające „wyplenienia” wewnętrznego patologicznego wzorca i zastąpienia go poprawnym. W XVIII wieku człowiek w pełni uzmysłowił sobie obecność różnicy kulturowej. Zaś na przełomie XVIII i XIX wieku zaczęła pojawić się świadomość lokalności kultury (w dzisiejszym rozumieniu) oraz świadomość jej wielości (także

¹⁷ Ph. Bénétón: *Histoire de mots: culture as civilization*. Paris 1975, Presses de la foundation nationale des sciences politiques, s. 23 i n. Za: Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. cyt. wyd., s. 122.

¹⁸ Z. Bauman: *Prawodawcy i tłumacze*. cyt. wyd., s. 105.

¹⁹ Patrz przypis nr 32.

w dzisiejszym rozumieniu), przy czym lokalność i wielość przestały być związane z geograficznymi i administracyjnymi granicami państwa.

Poszukiwania metodologiczne i podjęcie studiów nad kulturą narodów w optyce zakwestionowania oświeceniowego modelu kultury doprowadziły Herdera do sformułowania jednej z najistotniejszych tez w dziejach ludzkości: uznał on, że **świat jest kulturą, i świat jako kultura tworzy wewnątrznie zróżnicowaną całość**²⁰. Kultura nie jest dziełem natury, ale jest wytworem ludzkim. Choć jej naturalne podstawy wytworzyły się w toku ewolucji organizmów, czyli ich uczenia się (przystosowania) istniejących warunków klimatycznych i geograficznych, to sama kultura powstała w procesie ewolucyjnych zmian społecznych²¹. O ile świat jest dla Herdera kulturą, o tyle jego immanentną cechą jest pedagogiczność (w sensie namysłu nad edukacyjnymi aspektami rozwoju człowieka) i edukacyjność (w sensie konkretnego działania). Kultura stanowi uniwersum, osiągnięte dzięki praktykom edukacyjnym, ale wewnątrz tego uniwersum znajdują się partykularne kultury narodów/plemion nieeuropejskich. Wynika stąd istotna dla Herderowskiej filozofii kultury zasada: **świat nie dzieli się na kultury gorsze i lepsze**. Przecież tzw. ludy barbarzyńskie (nie-cywilizowane) również wytwarzają właściwe sobie kultury. „Całość” oznacza nic więcej, jak „całościową jedność” świata²² i to w tej całości pojawiają się różnice właściwe ludziom i narodom. Edukacyjność świata wiąże się ze zmianą społeczną i kulturową, a więc z koniecznością uczenia (się), ale też w wyniku procesów edukacyjnych tworzą się nowe jakości kulturowe. Edukacja związana jest z adaptacyjnymi – i pośrednio emancypacyjnymi – zdolnościami człowieka²³.

Sam zaś człowiek jest „wytworem” kultury²⁴, i równocześnie kultura mogła się „wytworzyć” tylko dzięki temu, że człowiek działał z człowiekiem,

²⁰ J. G. Herder: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. cyt. wyd., s. 251, 253, 258–259, 261 i n.

²¹ Warto zauważyć, że Herder buduje teorię ewolucji naturalnej (biologicznej) i teorię ewolucji społecznej (kulturowej). Pierwsza warunkuje drugą, ale druga uzdatnia dla człowieka pierwszą. Szczególnie jest to widoczne w *Pomysłach do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego* oraz *Dziennikach z mojej podróży z roku 1769*.

²² J. G. Herder: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. cyt. wyd., s. 251, 253, 258–259, 261 i n.

²³ Tamże. J. G. Herder: *Wyjātki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 212, 227, 234, 236.

²⁴ J. G. Herder: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. cyt. wyd., s. 243; tenże: *Wyjātki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 188–189.

dla człowieka. Aby jednak kultura była w ogóle możliwa, koniecznym jest „stworzenie” społecznego wymiaru życia człowieka. Ale też: człowiek staje się człowiekiem i może żyć życiem ludzkim tylko dzięki wychowaniu, które musi dostać od innych ludzi²⁵. W sensie edukacyjnym – człowieczy los wpisany jest w dzieje rozwoju świata, w taki sposób, że nie ma w nim dwóch identycznych biografii. W obrębie kultury istnieje jednak spór o charakter „wytworów”, bo tym, co różni ludzi – podobnie jak narody – jest jedynie treściowe wypełnienie kultury, która ich kształtuje²⁶. Dla Herdera człowiek może być człowiekiem epoki bądź człowiekiem kultury. W pierwszym przypadku zamyka on w sobie treści danego miejsca i czasu²⁷, w drugim niesie w sobie spuściznę minionych epok²⁸. Człowiek kultury i narody kultury uczą się i kształtują w postępie dziejów oraz w zmaganiu z teraźniejszością. Tym, co również treściowo różnicuje kulturę człowieka oraz narodu, są: czas, miejsce, klimat, potrzeba, świat²⁹.

Herder dochodzi do wniosku, że **nie istnieje wzorzec kultury idealnej, który mógłby być uniwersalny dla kultur wszystkich narodów**. Każdy naród sam dla siebie wytwarza wzorzec, który zamyka w sobie także walory edukacyjne³⁰. To w tym właśnie sensie każde jestestwo wytwarza właściwy sobie świat³¹. Herder postrzega tzw. kultury barbarzyńskie jako te, które posiadają własne wzorce: są one „normalne” i wewnętrznie właściwe każdej kulturze. Herder nie dokonuje kulturowych porównań typu: normalne – nie-

²⁵ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 88–89, 92. Herder pisze: „[...] każdy człowiek staje się człowiekiem tylko przez wychowanie [...]. [...] Bo nikt z nas przez samego siebie człowiekiem nie został. Cały twór w nim ludzkości łączy się ściśle przez urodzenie umysłowe, wychowanie, z jego rodzicami, nauczycielami, przyjaciółmi, ze wszystkimi okolicznościami w biegu jego życia, a zatem z jego ludem i przodkami, [...] z całym łańcuchem rodzaju, który w jakim bądź ogniwie zetknął się z jaką władzą jego duszy”. Za: J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 89–90.

²⁶ Patrz przykładowo: J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 59.

²⁷ J. G. Herder: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. cyt. wyd., s. 256.

²⁸ Tamże, s. 242–243 i n.

²⁹ Tamże, s. 244–245.

³⁰ Tamże, s. 249, 264. J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 188–189.

³¹ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 1. cyt. wyd., s. 71.

-normalne/patologiczne. I nie odnosi europejskości³² jako wzorca normalności do tych wszystkich kultur, które konstruowane były na wzorcach odmiennych. Raczej dostrzega pewną nieadekwatność wiedzy, której używano do badania czy poznania i związaną z tym intelektualną nieudolność w tworzeniu opisów innych kultur a także „ślepotę” na całościowe ujmowanie zjawisk kulturowych³³.

Artykułowana przez Herdera potrzeba stworzenia kulturowej idei świata przyczyniła się do zrekonstruowania całościowego modelu kultury jako świata, w którym narody żyły na zasadach: a) wzajemności, b) istnienia obok siebie, c) braku zgody zagarniania siłą (niewolenia). Myśl Herdera została w szczególności sposób podjęta i rozwinięta przez Kollára. Podstawą całościowego modelu kultury jest **językowy obraz świata**.

1.2. Herdera i Kollára językowa koncepcja kultury

Język/mowa jest dla Herdera działaniem³⁴ i najważniejszym elementem kultury duchowej każdego narodu. Lud staje się „ludem” w sensie narodu wtedy, gdy będzie posiadał swe „ukształcenie narodowe”, czyli język³⁵. W języku

³² Herder zauważa, że tzw. wzorzec europejskości jest w zasadzie zbieżny z modelem kultury germańsko-rzymskiej. Jest to jednak partykularna część kultury europejskiej, ale jako partykularna część przyjęła ona na siebie zadanie reprezentowania całości europejskiej kulturowości, jako szczególna forma sprzeciwu wobec obecności w świecie innych modeli kulturowych. Jednocześnie ujawnia się tu również zasada przygodności, kiedy to porządek uniwersum budowany jest na logice reprezentacji całości przez ekwiwalenty i dyferencyjny element w drodze przypadkowości. Patrz: E. Laclau: *Emancypacje*. Wrocław 2004, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

³³ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 35; tenże: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. cyt. wyd., s. 266; tenże: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 183, 196–197, 222. Stanowisko to w przyszłości znajdzie odbicie w myśli Ruth Benedict. Antropolożka stworzyła nurt antropologii kulturowej, w której za podstawową przyjęła zasadę normalności badanych kultur. Posunęła się nawet dalej w swej pracy, zakładała bowiem swoistą niekompletność własnej kultury, co w szczególności sposób zmuszało ją do poszukiwania „narzędzi badania i opisu”, które nie zniekształcałyby badanej kultury i jednocześnie pozwalałyby całościowo ujmować badane światy.

³⁴ J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 199.

³⁵ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 5.

narody wypowiadają siebie³⁶, język oddaje stan wiedzy danego narodu oraz jego charakter³⁷, a także poziom jego rozwoju, który można rozpoznać po dojrzałości (normatywności³⁸ – uzupełnienie A.K.) i abstrakcyjności³⁹ języka⁴⁰. Język jako mowa jest też środkiem wychowawczym, a język jako pismo⁴¹ – środkiem naukowym⁴².

Język jako **mowa nabiera charakteru politycznego w tym sensie, że stwarza narodowi możliwość przetrwania**: to tu mają szanse przetrwać zmysłowość, kulturowa czystość i tradycja ojców – nawet wtedy, gdy wiedza ta przekazywana jest jedynie w formie ustnej, w postaci pieśni wypowiadanych przez prosty i niewykształcony lud. W Herderowskiej filozofii języka słowo wydaje się wypowiadane nie dla czystego faktu artykułowania, ale dla treści, które pobudzać mają ducha, który gotów będzie stawiać opór czasowi przez afiliowanie w życie i wynikanie z życia. Idzie zatem o identyfikację słowa i życia: tożsamość słowa i doświadczenia społecznego, historycznego i kulturowego człowieka oraz narodu⁴³. Pismo – jako „martwe litery” – nie ma w sobie zamkniętej mocy słowa wypowiadanego⁴⁴, czyli mocy mówienia. Pismo jest zaledwie cieniem słowa i tylko praktyka używania czyni je praktycznym i jednoznacznym, ale to mowa/słowo⁴⁵ jest napełnione duchem kultury⁴⁶, i nie można jej całko-

³⁶ Tamże, s. 75, 99.

³⁷ Tamże, s. 105 i n.

³⁸ J. G. Herder: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. W: J. G. Herder: *Wybór pism*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, s. 127–133. Herder gramatykę nazywa filozofią o języku.

³⁹ J. G. Herder: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. cyt. wyd., s. 123–127.

⁴⁰ J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 107, tenże: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. cyt. wyd., s. 136.

⁴¹ Herder uznaje pismo za najtrwalsze, najspokojniejsze i najsukcesowniejsze narzędzie „[...] przez co działają narody na narody, wieki na wieki, i może się z czasem cały rodzaj ludzki zbieżyć u jednego łańcucha podania braterskiego”. Za: J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 107–108.

⁴² J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. cyt. wyd., s. 107, 111–112.

⁴³ J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 178, 184, 187, 188–189, 191, 206, 211, 223.

⁴⁴ Tamże, s. 183; tenże: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. cyt. wyd., s. 67.

⁴⁵ Herder pisze wprost o pieśni ludu.

⁴⁶ J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 206, 211.

wicie sprowadzić do „liter”⁴⁷, gdyż to mowa posiada moc edukacyjną dzięki zawartemu w niej i ujawnianemu przez nią doświadczeniu. Słowo wypowiedziane w teraźniejszości odnosi się bowiem do tego, co zrodzone, pomyślane, wymyślane w przeszłości i tylko w momencie wypowiedziania ujawniane jest z uniesieniem i żarem. Mowa wiązana jest zawsze z kontekstem wypowiedziania, bezpośredniością dziania się i z emocjami⁴⁸. To w tym właśnie rozumieniu zabrać narodowi język – możliwość mówienia – znaczy pozbawić naród kultury, bo to język jest tym, co każdy naród ma najcenniejszego. **Naród** bowiem **żyje w języku**, a odebrać bądź wzgardzić językiem, to pozbawić naród dziedzictwa. Pozbawić naród języka – podobnie jak pozbawić człowieka języka – oznacza odebrać mu rozum, gdyż to właśnie język jest dowodem rozumowego⁴⁹ i refleksyjnego⁵⁰ istnienia człowieka w świecie⁵¹. Co więcej: język – podobnie jak działanie – zaświadcza o życiu, i jego zmysłowości⁵². A ludzie, którzy mogą ze sobą rozmawiać, tworzą „królestwo ożywionych” i „działających”⁵³.

Język jest właściwością ludzką – jest tworzony przez ludzi, dzięki temu że są ze sobą: **„Język jest dla człowieka tak istotny, jak to, że jest on człowiekiem”**⁵⁴, ale też język jest kształtowany przez ludzi dla człowieka⁵⁵. Mowa/słowo jako wymiar ludzkiego jestestwa staje się elementem tworzenia języka, polityki i kultury (sztuki)⁵⁶. Przy czym to właśnie język jest „naturalnym organem rozumu” i „zmysłem ludzkiej duszy” i to właśnie język stwarza świat przez to, że go nazywa⁵⁷ i tworzy społeczeństwo (naród/lud)⁵⁸. W tym właśnie znaczeniu język jest naturalną zdolnością człowieka i tym, co odróżnia go od świata zwierząt⁵⁹. Zaświadcza o jego niezależności i myśleniu (rozumie), dzięki

⁴⁷ J. G. Herder: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. cyt. wyd., s. 65.

⁴⁸ J. G. Herder: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. cyt. wyd., s. 212.

⁴⁹ J. G. Herder: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. cyt. wyd., s. 83, s. 91–92, 97, 99.

⁵⁰ Tamże, s. 87.

⁵¹ Tamże, s. 83.

⁵² Tamże, s. 102, s. 109, 111 i n.

⁵³ Tamże, s. 103, 143.

⁵⁴ Tamże, s. 81. Patrz także: s. 87, 89–90, 92.

⁵⁵ Tamże, s. 140, 143.

⁵⁶ Tamże, s. 97.

⁵⁷ Tamże, s. 88, 92.

⁵⁸ Tamże, s. 98.

⁵⁹ Tamże, s. 133.

językowi człowiek może działać z innymi w rozwładze i współ-tworzyć świat⁶⁰ w taki sposób że zmysły pozostają w pewnej równowadze z rozumem⁶¹.

Herder zwraca uwagę na ważką zasadę czy też cechę związaną z tworzeniem języka przez ludzi: jest nią przypadkowość...

1. ...wiązania języka z geografią i czasem, a przede wszystkim ze społecznym kontekstem, w jaki tworzenie języka jest wikłane, oraz ze zmysłowością i intelektem ludzi, którzy w tym dziele uczestniczą⁶². Tworzenie języka związane jest więc z życiem ludzkim, tak by język tworzył coś dla żywego świata. A kiedy zamknięty zostaje w szkole i nie tworzy już dla żywego świata – zrywa z nim związki⁶³ – zmienia się z tego, co nazwać można mową, w to, co nazywane jest pismem/literą, i co stanowi zaledwie cień słowa.
2. ...tworzenia duszy i sposobu myślenia⁶⁴. A te są konsekwencją społecznego i kulturowego doświadczenia tak człowieka, jak i każdego narodu. Każdy człowiek i każdy naród posiadają wszelkie niezbędne zdolności do tego, by mógł się tworzyć język⁶⁵. Każdy naród posiada język, który dostosowany jest do jego potrzeb: a stan potrzeb w pewnym sensie odzwierciedla poziom narodu. Żaden naród nie będzie się rozwijał, nie będzie pokonywał obszarów swej niewiedzy, nie będzie rozbudzał swych potrzeb i aspiracji, jeśli będzie żył w izolacji. I podobnie: żaden język nie będzie się dostatecznie dobrze tworzył, jeśli nie będzie wymiany doświadczenia między językami. Rozkwit narodów i tym samym rozwój języków jest możliwy wtedy, kiedy jeden naród przekazuje swą tradycję i kulturę drugiemu. Wymiana – jak pisze Herder – jest najdoskonalszym czynnikiem rozwoju, jaki „wymyśliła” natura⁶⁶. Zatem to, jaką duszę i jakie sposoby myślenia będzie wytwarzał język, jest powiązane z tym, jakie relacje naród (w tym język) będzie budował z innymi narodami (językami). Narody i ich języki mogą „żyć” na mocy **wzajemności** bądź mogą **istnieć obok siebie** we wzajemnym izolowaniu przy jednoczesnym braku zgody na zagarnianie siłą kultury narodu słabszego przez naród silniejszy.

⁶⁰ Tamże, s. 134–135, 141, 143.

⁶¹ Tamże, s. 137, 138, 139.

⁶² Tamże, s. 145–146.

⁶³ Tamże, s. 147.

⁶⁴ Tamże, s. 150.

⁶⁵ Tamże, s. 170.

⁶⁶ Tamże, s. 170–171.

3. ...tworzenia języka ojczystego/macierzystego, który jest dla dziecka światem pierwszym, jaki ono zobaczy, pierwszą emocją, jaką poczuje oraz pierwszą działalnością i radością, jaką się człowiek cieszy. To nic innego zatem jak „rodzinne tworzenie języka”, w kooperacji domu (rodziny) i tego, co na zewnątrz domu. Język tworzyć się może tylko dzięki związkom ze światem. To, jak tworzyć się będzie język ojczysty/macierzysty dziecka, jest dziełem natury i tego, że nieustannie musi ona konfrontować się z „chytrością polityka” i „mądrością filozofa”⁶⁷. I choć cechą naturalną rozwoju języka jest **przypadkowość**, to kolejnymi ważnymi właściwościami są **regularność** i **kształt** języka – chodzi o gramatykę języka, która jest odzwierciedleniem „duszy ludzkiej” i „naturalnej logiki”⁶⁸. I dalej: choć rodzice nauczają swe dziecko języka, który jest już wykształcony, to zawsze jest on tylko w jakimś aspekcie/częściowo wykształcony i zawsze rozwija się on dalej, dzięki temu, że dzieci będą z konieczności go współtworzyć przez swą obecność w nowym, szerszym świecie. Rozwijanie języka wynika z naturalnej potrzeby człowieka i wynika z tego, że człowiek jest istotą posiadającą język, i to za pomocą mowy uobecnia się on w świecie⁶⁹. Rozwój języka jest więc koniecznością, a jego przebieg warunkowany jest obecnością języka w doświadczaniu świata oraz w powiązaniu z edukacyjnymi aspektami ludzkiego rozwoju. Język – a właściwie jego rozwój – jest kulturowym świadectwem obecności.
4. ...języka, który staje się językiem plemienia⁷⁰; ...bycia niczym, albo „królem”, w sensie „zgiń, albo stwórz sobie język”⁷¹. Język jest konsekwencją, ale i czynnikiem zmieniającym przypadkowych ludzi w wewnętrznie powiązaną zbiorowość⁷². Język ewoluuje z języka ojczystego/rodzinnego w język ojczysty/plemienny⁷³, ale to język rodzinny jest nieocenionym w swej wartości zasobem (skarbem) narodu (szczególnie małego) każdej części świata. Każdy naród – i ten wykształcony, i ten niewykształcony – w języku przechowuje wszystko to, co w nim

⁶⁷ Tamże, s. 151.

⁶⁸ Tamże, s. 153, 168–169, 170.

⁶⁹ Tamże, s. 153–154.

⁷⁰ Tamże, s. 151.

⁷¹ Tamże, s. 141.

⁷² Tamże, s. 148.

⁷³ Tamże, s. 151.

najcenniejsze: tradycję, mity, historię, poezję, mądrość, naukę, zabawę i taniec⁷⁴. I tak jak rodzaj ludzki różni się wewnątrznie z tej przyczyny, że ludzie musieli uczyć się życia w odmiennych warunkach miejsca i czasu, tak nie mógł powstać jeden język narodowy. Dzieje się tak dlatego, że każdy naród wnosi do języka właściwe sobie doświadczenie społeczno-historyczne oraz właściwą sobie wymowę. Słowa – jak pisze Herder – posiadają właściwy językowi sens, który jest niczym innym jak nieskończonym polem różnaitości, którego wyznacznikiem jest kultura połączona z geografą. W pewnym przecież sensie język jest tak samo powiązany z ziemią, jak i narodem, który tę ziemię zasiedla. I jakkolwiek języki różnią się – tak jak różnią się narody – to jest on naturalnym wytworem człowieka. Język wewnątrz rodziny i narodu jest tworzącą się jednością, choć języki narodów różnią się z tej przyczyny, że narody posiadają odmienne charaktery i przyzwyczajenia. Najistotniejszą jednak przyczyną różnienia się języków nawet bliskich sobie małych narodów jest ich sposób myślenia, życia oraz wzajemna nienawiść. Dlatego też jedność językowa jest dla Herdera niemożliwą do realizacji utopią, gdyż tworzyłaby ona unifikację kulturową, narody zaś potrzebują łączyć się w wewnętrznej jedności i uaktualniać w zewnętrznej różnorodności⁷⁵.

Herder konstruuje językowy model świata, który buduje się na trzech zasadach: regularności, przygodności oraz wzajemności. Model ten opisuje świat jako kulturę, która jest wewnątrznie zróżnicowaną całością, co jest możliwe tylko dzięki regularności, przygodności i wzajemności. Jest to nie tylko model świata-kultury, ale podstawowa teza Herderowskiej filozofii kultury, która zawsze ma wymiar językowy (choć się obiektywizuje w postaci mowy/pisma i tego, co materialne) i zawsze stanowi wewnątrznie zróżnicowaną całość. Tym, co wyznacza charakter i stanowi możliwość zaistnienia, jest pedagogiczność (edukacyjność w sensie działania) oraz polityczność kultury: jednak i pedagogiczność, i polityczność nabierają u Herdera znaczenia językowego. Tym samym Herder tworzy klasyczną już dziś koncepcję uniwersum jako wewnątrznie zróżnicowanej całości, gdzie pedagogiczność i polityczność stanowią kulturowe wymiary bycia człowieka w świecie. W myśli Herdera uniwersum budowane jest z dyferencyjnych partykularizmów,

⁷⁴ Tamże, s. 155.

⁷⁵ Tamże, s. 155–164, 169–170.

a tym, co je łączy, jest ich ekwiwalentna i dodatnia zasada konsolidacyjna: **przygodność, regularność i wzajemna konieczność rozwojowa**⁷⁶.

Herderowska koncepcja uniwersum znalazła swą kontynuację w myśli Kollára, który w rozprawie: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczami narodu słowiańskiego* (Peszt 1837)⁷⁷, stworzył myślowe podstawy panslawizmu austriackiego (wężej: czeskiego), który przyczynił się do wytworzenia ideologii tego ruchu, co w dalszej konsekwencji stanowiło zarzewie programu (doktryny) panslawistycznej, wokół której koncentrowały się debaty Pierwszego Zjazdu Słowiańskiego w Pradze w 1848 roku. Materiałną jego reprezentację stanowił Manifest do Ludów Europy⁷⁸.

Czynnikiem, który jednocześnie sprzyjał i przeszkadzał w rozwoju idei panslawizmu (i słowianofilstwa), była skomplikowana ówczesna sytuacja polityczna wielu narodów, które znalazły się w obcych kulturowo i politycznie formacjach państwowych. Stąd też – jak się wydaje – szczególny nacisk na polityczny wymiar kultury, a sytuacja zniewolenia wielu narodów przez te „wybrane”, wiązana była z polityką kulturową, a szczególnym jej wymiarem była polityka językowa. Być może dlatego szczególna troska słowianofilów wiązała się ze stworzeniem takiej koncepcji narodu – a w zasadzie pan-narodu – która mogłaby przeciwstawić się politykom kulturowym takich narodów, jak Niemcy, Turcy czy Węgrzy. Szło więc o stworzenie pansłowiańskiej polityki kulturowej, która dziś wydaje się niczym innym jak kulturową polityką odporową wobec takich polityk, jak pangermanizm, madziaryzm czy islamizacja.

Pan-naród stwarzał zaplecze polityczne dla rozwoju języków i uzyskania autonomii istnień kulturowych poszczególnych narodów (słowiańskich). Aby jednak stało się to możliwe, istotne było wyłonienie dla tej formacji myślowej dwóch kwestii: polityczności i pedagogiczności świata-kultury, by umożliwić współ-bycie narodom w obrębie pan-narodu na mocy zasad: przygodności, regularności i wzajemności. Jedność narodu słowiańskiego rozumiana była

⁷⁶ Ale też: *implicite* zawarta jest tu uniwersalistyczna zasada sprzeciwu wobec europocentrycznego modelu kultury oświeceniowej, który dąży do stworzenia homogenicznego świata. Por. przypis nr 32.

⁷⁷ J. Kollár: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczami narodu słowiańskiego* (Peszt 1837). W: J. Kollár: *Wybór pism*. Wrocław 1954, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

⁷⁸ J. M. Černý: *Slovanský sjezd v Praze roku 1848. Na památku čtyřicetiletou vypravuje a dokládá příslušnými akty*. Praha 1888, Nakladatel M. Knapp; J. Moraczewski: *Opis pierwszego Zjazdu Słowiańskiego*. Poznań 1848, Nakładem N. Kamińskiego i Spółki.

jako idea pierwotna, która dla wszystkich Słowian okazać się miała użyteczną. Trudność wcielenia tej idei w życie związana była z niechęcią jednych i opaczną przychylnością drugich⁷⁹.

Tym, co scalać miało wszystkie szczepy słowiańskie w obrębie pan-narodu, była idea wzajemności – o czym pisałam wyżej. Szło w niej o wspólne przyjmowanie, wzajemną wymianę oraz wspólne korzystanie z poszczególnych kultur narodów słowiańskich. Swoistą metodą tej idei miało być połączenie działań i jednoczesne współzawodnictwo, których celem był rozkwit wszystkich kultur (literatur) słowiańskich oraz równoczesny rozwój kultury ogólnosłowiańskiej, która w myśli Kollára również jawiła się jako uniwersum wewnętrznie zróżnicowane. Idzie też o polityczność idei wzajemności, jako możliwość działania i mówienia, a więc uznania poszczególnych narodowości i ich języków przy wierności i posłuszeństwie władzy kraju (państwa), który dana narodowość zamieszkiwała. W żaden sposób nie szło tu o realizację polityki jako sztuki administrowania granicami (jako separacji)⁸⁰. Trzeba podkreślić, że polityczny wymiar kulturowej wzajemności poszczególnych narodów słowiańskich wiązał się też z pomocą w doskonaleniu się (kultura/sztuka) i wymianie języków⁸¹, to miało przysłużyć się rozwojowi języków, sztuki i umiejętności ważkich dla kultury całego pan-narodu⁸².

Realizacja idei wzajemności wymaga pewnej gotowości i politycznej oraz kulturowej dojrzałości poszczególnych narodów, które miały budować kulturę pan-narodu. Wymagało to porzucenia nacjonalistycznych aspiracji narzucania własnej narodowej kultury innym narodom i uznawania jej za reprezentatywną/wzorcową dla całego pan-narodu. Takie aspiracje „znieważały” zasadę odrębności/autonomii języków i kultur w obrębie pan-kultury⁸³.

Myśl Kollára skupiała się na próbie rozwiązania sporu między przywiązaniem i miłością do/dla własnej odrębności kulturowej i językowej a możliwością stworzenia wspólnej przestrzeni pan-kultury, w której poszczególne narody zachowają swe odrębności i na zasadzie wzajemności będą mogły dokonywać „wymiany” swego kulturowego i językowego potencjału, po to by: rozwijać same siebie (przez zasilenie z zewnątrz na mocy dobrowolności)

⁷⁹ J. Kollár: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczaniami narodu słowiańskiego* (Peszt 1837). cyt. wyd., s. 4–6.

⁸⁰ Tamże, s. 7–9.

⁸¹ Tamże, s. 22.

⁸² Tamże, s. 25.

⁸³ Tamże, s. 8–12.

i by rozwijać swą wspólną przestrzeń pan-kultury. Ale: to przede wszystkim ludzie decydują o tym, jaki duch i jakie życie zasiedla ich narodowe kultury oraz o tym, jaka będzie ta wspólna uniwersalna przestrzeń pan-kultury. Jeśli bowiem przywiązanie do własnej kultury i języka realizowane jest w duchu ciasnego partykularyzmu i separatyzmu, to wytwarzanie przestrzeni wzajemnej wymiany staje się niemożliwe z tej przyczyny, że zmienia się ona w obszar rywalizacji i walki o dominację własnej kultury i języka nad innymi kulturami i językami⁸⁴. Jest to więc polityczna sytuacja poniżania praw nie tylko poszczególnych narodów, ale także praw pojedynczych osób⁸⁵.

Batalia rozgrywa się zatem o ideę, w przestrzeni której uznane zostaną odrębności językowe i kulturowe poszczególnych narodów, tak aby dzięki mowie i działaniu oraz we współuczestnictwie narody mogły się rozwijać w autonomii i jednocześnie w uniwersalistycznej wewnątrznie zróżnicowanej wspólnocie kulturowo-politycznej. Logika współuczestnictwa nie może sprowadzać się do wzajemnego naśladownictwa, gdyż współuczestnictwo jest moralno-intelektualnym konstruktem, który jest współ-tworzony dzięki samodzielnej językowej twórczości (gdyż tu ujawnia się „duch narodu”) i samodzielności działania przy równoczesnym uznaniu całości pan-kulturowej (tu: Słowian) oraz całości kulturowej i historycznej świata⁸⁶. Jakkolwiek kultura w dużej mierze dzieje się w obrębie języka, to Kollár dostrzega jej aspekt edukacyjny⁸⁷. Wytworzenie przestrzeni wymiany i współdziałania pozwoli poszerzyć zakres kształcenia przez stworzenie możliwości dostępu nie tylko do dorobku kulturowego własnego narodu, ale także do dorobku innych narodów. Człowiek otrzymuje najpełniejszą możliwość kształcenia tylko przez kontakt z kulturową całością ludzkości. Człowiek nie dojrzewa w sensie ludzkim, jeśli nie ma w swej edukacji dostępu do wewnątrznie zróżnicowanego uniwersum świata i kiedy nie może z niego korzystać. Edukacyjne zamknięcie we własnej kulturze i języku swoiście zatrząskuje człowieka

⁸⁴ Przykładem zmiany idei słowianofilstwa i pansławizmu w przestrzeń artykulacji partykularnych interesów jednego narodu jest przeformułowanie, do jakiego doszło w idei słowianofilstwa i pansławizmu w Rosji, kiedy słowianofilstwo zmieniło się w rusofilstwo, a pansławizm w pan-rosyjskość. Pierwsze służyło wewnętrznej integracji narodu rosyjskiego, drugie stanowiło ideologiczny argument dla polityki zagranicznej Rosji. Przemiana ta stała się w Rosji jaskrawo widoczna po wojnach krymskich, z których Rosja wyszła pokonana politycznie i militarnie.

⁸⁵ J. Kollár: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczami narodu słowiańskiego* (Peszt 1837). cyt. wyd., s. 41 i n.

⁸⁶ Tamże, s. 50.

⁸⁷ Także ekonomiczny i materialny.

w partykularnym i separatystycznym nacjonalizmie i swoiście naznacza go pragnieniem wywyższania się ponad inne narody⁸⁸.

Tak więc tym, co stanowi o odrębności narodu, jest jego kultura oraz język. Dla Kollára – podobnie jak wcześniej dla Herdera – świat ma wymiar językowy, a kultura dzieje się w obrębie języka, choć materializuje się ona w postaci innych trwałych wytworów. Kultura łączy się z polityką i politycznością w sensie prawa stanowienia i autonomii oraz możliwości działania. Szczególnym wymiarem polityczności jest uznanie odrębności językowej i prawa do istnienia we wspólnej politycznej przestrzeni wielu języków. Stąd między innymi założenia Kollára o konieczności kształcenia językowego, po to, by rozumieć mowę swych braci Słowian. Chodzi też o pedagogiczność zawartą w myśli Kollára: człowiek jest postrzegany przez pryzmat jego kulturowego rozwoju w powiązaniu z procesami edukacyjnymi, które realizowane są w rodzinie, wspólnocie, szkole, oraz w nauce. Miejsca te mogą albo sprzyjać, tzn. otwierać człowieka na łączność z kulturową całością świata, albo mogą go zatrząsować w jednostkowym oderwaniu od całości świata i ciasnym przywiązaniu do „swego”. Miejsca te mogą też wydziedziczać człowieka z jego narodowej kultury i wytwarzać w nim przekonanie, że od własnego języka lepszy jest inny język, a od miłości kultury własnej lepsza jest miłość kultury innej⁸⁹. Pedagogiczność i polityczność myślenia Kollára sprowadza się m.in. do okrywania „geniuszu” własnej kultury oraz „geniuszu” innych kultur. Nie ma tu ani kultur gorszych ani lepszych. Pomniejsze kultury tworzą wewnętrznie zróżnicowane uniwersum całości kulturowej świata. Zadaniem polityki i edukacji jest pozwolić człowiekowi na dostęp do tego ogólnoludzkiego zaplecza, które w swej istocie stanowi właśnie o jego ludzkości. Narody, podobnie jak poszczególni ludzie, mogą się wzajemnie rozwijać (także gospodarczo), jeśli będą się wzajemnie wspierały oraz wzajemnie uczyły⁹⁰.

2. Młodokaszubów kulturowa polityka jedności, jako możliwość relacji: region–państwo

Młodokaszubi byli ruchem kulturowym, a właściwie politycznym, którego zasadniczym celem było zachowanie kulturowej tożsamości Kaszub. Szalenie

⁸⁸ J. Kollár: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczami narodu słowiańskiego* (Peszt 1837). cyt. wyd., s. 56–57.

⁸⁹ Tamże, s. 59 i n.

⁹⁰ Tamże, s. 62–92.

kłopotliwym punktem spornym relacji kaszubskich i polskich była kwestia językowa i to właśnie jej „rozwiązanie” determinowało od „zawsze” styl myślenia o Kaszubach: bądź w politycznej (państwowej) **jedności** z Polską, bądź w politycznej (państwowej) **odrębności** (autonomiczności) wobec Polski, bądź w politycznej (państwowej) **separacji** (rozerwaniu) z Polską.

2.1. Polityczność kultury w myśli młodokaszubskiej

Aby lepiej zrozumieć problem, wobec którego stanęli Młodokaszubi, trzeba przywołać kilka niezbędnych faktów dotyczących językowych relacji kaszubsko-polskich, i trzeba myślowo sięgnąć do przekonań Ceynowy. Ceynowa budował swój program społeczno-kulturowy i polityczny na doktrynie Kollára i pośrednio na filozofii Herdera⁹¹, która „poruszyła” Słowian w kierunku stworzenia idei kultury pan-narodu słowiańskiego, budowanej na tezie odrębności (autonomii) mniejszych kultur słowiańskich oraz ich wzajemności. Ceynowa uznał język kaszubski za słowiański⁹². Wprost pisze on o języku/mowie kaszubskosłowiańskiej⁹³ i uznaje jej odrębność wobec języka polskiego, i jednocześnie walczy z przekonaniem, że język kaszubski jest zepsutą mową polską⁹⁴. Okres rozbiorowy przyczynił się do wyostrego postrzegania kwestii kaszubskiej jako polskiej przez propolskie środowiska; wszelkie działania, których celem było zaznaczenie kaszubskiej odrębności językowej, uznawane były za działania separatystyczne, i to w pejoratywnym znaczeniu: jako zdrada polskości. Ceynowa pisał o szczególnej sytuacji politycznej Kaszubów związanej z przynależnością państwową: idzie o Kaszu-

⁹¹ Chociaż nie wiadomo, czy sam bezpośrednio sięgał do dzieł tego filozofa. Jednak to filozofia Herdera stanowi myślową podstawę działań i myśli słowianofilów i panslawistów czeskich, z którymi Ceynowa był związany, i z których doświadczeń korzystał.

⁹² Przykładowo: Stanisław [F. Ceynowa]: *Wuwagi nad mówną kaszebską*. W: Stanisław [F. Ceynowa]: *Trze rosprawe voros Wojkasen* [F. Ceynowa]: *Kile słow wó Kaszebach e jich zemji*. Kraków 1850, Nakładem Księgarni i Czcionarni pod Sową, s. 39; L. Roppel: *Dr Florian Ceynowa na miarę słowiańską*. *Dwa listy Cenóvy do Ramulta*. „Klëka” 1939, nr 3, s. 4.

⁹³ Dr. Florjan Cenóva [F. Ceynowa]: *Zwéczaje é wòbéczaje Kaszébksostovjnskjàho narodé*. „Skòrb Kaszébksostovjnskjà mòvè”, Pjrszè xëgj pjrski seszët. Svjecè 1866, Czòrnóxëznik J. Hauffe, s. 97.

⁹⁴ Stanisław [F. Ceynowa]: *Wuwagi nad mówną kaszebską*. cyt. wyd., s. 48.

bów-Niemców oraz o Kaszubów-Polaków⁹⁵, jednocześnie – jakby mimochodem – pisząc o geografii i historii Kaszubów przywołuje tytuł książki: *Dzieje narodu polskiego*⁹⁶, co wskazywać może na wiązanie przez niego dziejów narodu kaszubskiego z dziejami narodu polskiego⁹⁷. Jednakże Ceynowa zarzuca Polakom nie tylko to, że zbyt mało interesowali się sprawami kaszubskimi i niewiele wiedzieli o kulturze tego narodu⁹⁸, ale przede wszystkim to, że wyśmiewali się oni z mowy kaszubskiej, nazywając ją właśnie zepsutą mową polską⁹⁹. Kłopotem w relacjach kaszubsko-polskich był nie tylko język, ale także stanowość (chłopskość) oraz niski poziom wykształcenia większości Kaszubów – a w zasadzie brak wykształcenia warstw chłopskich. Język kaszubski – jako zepsuta mowa polska – miał właśnie zaświadczać o chłopskości i braku wykształcenia, ale nie tylko to było udręką Ceynowy: chodziło o to, że to Polacy nie chcieli się bratać z Kaszubami – ciemnymi chłopami¹⁰⁰. Ceynowa w swych przekonaniach był demokratą, co w jego my-

⁹⁵ Wójkasen [F. Ceynowa]: *Kile słov wó Kaszebach e jich zemji*. cyt. wyd., s. 18–19.

⁹⁶ Tamże, s. 19.

⁹⁷ Por. także: Wójkasen [F. Ceynowa]: *Kaszebj do Pólochow*. „Szkoła Narodowa” 1850, nr 10, s. 39–40.

⁹⁸ O problemie zapomnienia o Kaszubach pisali m.in.: Wójkasen [F. Ceynowa]: *Kaszebj do Pólochow*. cyt. wyd., s. 39–40; J. Karnowski: *Moja droga kaszubska*. Gdańsk 1981, Wydawnictwo Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Oddział Miejski w Gdańsku, s. 29; Janowicz [J. Karnowski]: *Nowe prądy na Kaszubach*. „Prąd. Miesięcznik Społeczny i Literacko-Naukowy” 1910, R. 2, nr 6, s. 213–215; P. Wł.: *Smutnô prôwdą*. „Klëka” 1938, R. 2, nr 7, s. 2.

⁹⁹ Wójkasen [F. Ceynowa]: *Kaszebj do Pólochow*. cyt. wyd.; Stanisław [F. Ceynowa]: *Wuvagi nad mówą kaszebską*. cyt. wyd., s. 48; L. Roppel: *Dr Florian Ceynowa na miarę słowiańską*. *Dwa listy Cenôvy do Ramułta*. cyt. wyd. s. 4; S. Ramułt: *Wstęp. Stanowisko języka pomorskiego w gronie języków słowiańskich*. W: S. Ramułt: *Słownik języka pomorskiego czyli kaszubskiego*. Kraków 1893, Wydawnictwo Akademii Umiejętności, s. XXXVII; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 7, s. 192–198.

¹⁰⁰ Istotnym kontekstem – pominiętym z powodu ograniczonej formuły testu – dla analizy myśli Ceynowy jest ówczesna rzeczywistość polityczna, której logikę ujawniła klęska powstania listopadowego i klęska Wiosny Ludów. Wydarzenia te nie przyniosły Polsce oczekiwanej wolności, ale bezlitośnie odsłoniły feudalne struktury społeczeństwa polskiego. Wydaje się, że główną przyczyną klęski powstania listopadowego i Wiosny Ludów był fakt, że problem wyzwolenia był wyłącznie priorytetem elity: arystokratów i szlachty. Warstwy chłopskie nie były w najmniejszym stopniu zainteresowane niepodległością Polski, gdyż obawiali się powrotu Polski przedrozbiorowej związanej z niewolni-

śli przekładało się na konieczność przyznania chłopom praw obywatelskich oraz budzenia ich świadomości społeczno-politycznej, a także kształcenia. Dla Ceynowy podstawą porządku społecznego był rozsądek (wykształcenie) oraz równość ludzi niezależnie od ich stanowego pochodzenia. Ceynowa – jako wykształcony i światły Kaszuba – zrywał z feudalizmem i chłopskim niewolnictwem, a polska elita (wykształcona i niewykształcona szlachta oraz arystokracja) nie potrafiła zrezygnować z różnic stanowych. Stąd to z winy Polaków, a nie Kaszubów oba narody muszą tylko współistnieć obok siebie, i to nie z powodu różnicy kulturowej i językowej, ale z powodu zapatrywań na podstawowe kwestie ustroju społeczno-politycznego. Sytuacja ta była nieszczęściem obu narodów i – w przekonaniu Ceynowy – trwać ona będzie tak długo, jak długo w relację tę nie wmiesza się inny naród słowiański¹⁰¹ z lepszymi zasadami¹⁰².

czą zależnością chłopu od pana. Na problem ten zwraca uwagę m.in. *Demokrata Polski*, emigracyjne czasopismo, na łamach którego publikowano szereg tekstów krytycznych opisujących rzeczywistą kondycję feudalnego społeczeństwa polskiego. W pierwszej połowie XIX wieku wśród arystokracji dominował pogląd, że lud (chłopi) nie może być podstawą wyzwolenia Polski i że nie istnieje żadna polityczna przesłanka, w myśl której można nadać ludowi prawa polityczne. Podstawą tychże twierdzeń było przekonanie, że Polskę wyzwolić mogą tylko posiadające i wykształcone warstwy społeczne. Ruchy demokratyczne zwróciły się zatem ku ludowi i w swych programach podjęły batalię o nadanie ludowi praw obywatelskich. Patrz: [bez autora]: *Jaka jest doktryna arystokracji*. „*Demokrata Polski*. Pismo polemiczne” 1838, tom 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku), s. 53–55; [bez autora]: *Nowe plany arystokracji*. „*Demokrata Polski*. Pismo polemiczne” 1838, tom 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku), s. 153–160, szczególnie s. 157 i n.; [bez autora]: *Niewolnictwo w Polsce. Licytacja na duszę Józefa Markowskiego*. „*Demokrata Polski*. Pismo polemiczne” 1838, tom 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku), s. 12–13; [bez autora]: *Arystokracja i emancypacja ludu w Polsce. O emancypacji ludu w Polsce*. „*Demokrata Polski*. Pismo polemiczne” 1840, tom 3 (od 14 lutego 1840 do 21 maja 1841 roku), s. 17–19 oraz 89–90. Dla porównania także: Wójkasin [F. Ceynowa]: *Kaszëbji do Pólochov*. cyt. wyd., s. 39–40; [bez autora]: *Odrodzenie Kaszub*. „*Gryf*. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 3, s. 65–73.

¹⁰¹ Słowa te zostały opublikowane w 1868 r., po Kongresie Słowiańskim w Moskwie w 1867 r. Informacja ta jest o tyle istotna, że Ceynowie zarzuca się sympatie prorosyjskie. Ceynowa, który utrzymywał kontakty naukowe z Petersburską Akademią Nauk, uczestniczył w Kongresie Moskiewskim, wyjechał jednak stamtąd przed zakończeniem obrad, oburzony tego upolitycznieniem. Wydaje się więc, że nie mogło chodzić o interwencję narodu rosyjskiego.

¹⁰² Dr. Florjan Cenôva, Wójkasin ze Sławòszëna [F. Ceynowa]: *Rozmòva Kaszëbé*

Językowe stanowisko Ceynowy znalazło swą kontynuację w pracach Stefana Ramuła, który uznał język kaszubski za odrębny wobec języka polskiego¹⁰³. Uważał on, że nie jest to język „ubogi”, a wręcz przeciwnie: „góruje nad polskim bogactwem dźwięków i form”. Jest to język używany przez warstwy niższe oraz średnie¹⁰⁴ zaś afiliację państwową (polską bądź niemiecką, co przekładało się na odpowiedni język ogólnopaństwowy) uznał za kwestię politycznego wyboru bądź konieczności¹⁰⁵.

Fryderyk Lorentz¹⁰⁶ – podobnie jak Ramułt i Ceynowa – uznał odrębność języka kaszubskiego wobec polskiego, a także jego odrębność wobec języka niemieckiego¹⁰⁷.

s *Pòlôchę*. „Skôrb Kaszébkskòstòvjnskje mòvé”, Pjrszë xëgj drëgj seszët. Svjecë 1868, Czôrnóxëznik J. Hauffe, s. 197–198.

¹⁰³ S. Ramułt: *Wstęp. Stanowisko języka pomorskiego w gronie języków słowiańskich*. cyt. wyd., s. XXXIX-XLIV.

¹⁰⁴ S. Ramułt: *Wstęp. Wiadomości ogólne o Kaszubach*, W: S. Ramułt: *Statystyka ludności kaszubskiej*. Kraków 1899, Wydawnictwo Akademii Umiejętności, s. 33; S. Ramułt: *Przedmowa*. W: S. Ramułt: *Słownik języka pomorskiego, czyli kaszubskiego*. Kraków 1893, Wydawnictwo Akademia Umiejętności, s. X-XI, tenże: *Wstęp. Dźwięki języka pomorskiego. Iloczas. Akcent*, W: S. Ramułt: *Słownik języka pomorskiego, czyli kaszubskiego*. cyt. wyd., s. XXI-XXII.

¹⁰⁵ S. Ramułt: *Przedmowa*. W: S. Ramułt: *Statystyka ludności kaszubskiej*. cyt. wyd., s. 2 i n.; tenże: *Wstęp. Wiadomości ogólne o Kaszubach*. cyt. wyd., s. 30–33, 33–36; tenże: *Wstęp. Obecne terytorium etnograficzne szczepu pomorskiego. Wiadomości statystyczne*. W: S. Ramułt: *Słownik języka pomorskiego, czyli kaszubskiego*. cyt. wyd., s. XIX.

¹⁰⁶ Niemcy na początku dwudziestego wieku podjęli szerokie badania nad kulturą Kaszub („badanie właściwości ludu kaszubskiego”). W 1907 roku w Kartuzach powstało stowarzyszenie: *Verein für kaschubische Volkskunde*. Na jego czele stanął Fryderyk Lorentz. Zadaniem stowarzyszenia było zbieranie materiałów z zakresu ludoznawstwa kaszubskiego. Początkowo stowarzyszenie realizowało zadania naukowe i skupiało w swych szeregach obok Kaszubów-Niemców także Kaszubów-Polaków (m.in. Aleksander Majkowski był członkiem tego stowarzyszenia), później natomiast straciło swój naukowy charakter i stało się elementem polityki germanizacyjnej na Kaszubach. Takie posunięcie wiązało się także z wykluczeniem z członkowska osób zainteresowanych wyłącznie badaniami naukowymi.

¹⁰⁷ F. Lorentz: *Obszar mowy kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 4, s. 97–101; H. Ułaszyn: *Dzieje języka polskiego Brücknera*. „Rocznik Slawistyczny” 1908, tom 1, s. 82; K. Nitsch: *Charakterystyka porównawcza dyalektów zachodnio-pruskich*. „Rocznik Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 1906, Tom XIII, s. 163.

Z kolei teza o tym, że język kaszubski jest „lichą mową polską”, a sami Kaszubi powinni pilnie się uczyć polskiego, aby władać nim tak dobrze jak „Polacy z Warszawy”, znalazła swą kontynuację w myśli Hieronima Jarosza Derdowskiego¹⁰⁸.

Piotr Iwan Prajs uznał język kaszubski za narzecze języka polskiego¹⁰⁹. Podobne stanowisko reprezentuje Kazimierz Nitsch¹¹⁰. Z kolei Aleksander Brückner wysnuł wniosek, że język kaszubski jest gwarą staropolską¹¹¹.

Młodokaszubi stanęli zatem wobec szczególnie trudnego i, jak się wydawało, nierozwiązywalnego problemu statusu języka kaszubskiego wobec polskiego¹¹². W ówczesnych badaniach i literaturze językoznawczej obecne bowiem były stanowiska: a) język kaszubski jako odrębny/autonomiczny wobec języka polskiego, co stanowić mogło podstawę realizacji zasady wzajemności (koope-racji) bądź co najmniej współistnienia obu narodów w ramach państwowości; b) język kaszubski jako odrębny/autonomiczny wobec języka polskiego, co prowadzić mogło do separacji (oderwania od siebie) obu narodów; c) język kaszubski jako narzecze (dialekt) języka polskiego, co implikować mogło konieczność uznania języka polskiego jako lepszego i w efekcie asymilację językową. Wzmoczona polityka germanizacyjna na Kaszubach i na pozostałych ziemiach zaboru pruskiego wytworzyła w świadomości Polaków i wielu Kaszubów prze-

¹⁰⁸ H. J. Derdowski: *Ô panu Czôrlińszcim, co do Pùca pò sécë jachòt*. Opr. J. Samp, J. Treder, E. Gołabek. Gdańsk 2007, Wydawnictwo Instytutu Kaszubskiego, s. 315–316.

¹⁰⁹ P. I. Prajs: *Rzecz o języku kaszubskim*. W: Wojkasen [F. Ceynowa]: *Kile słow wó Kaszebach e jich zemji. Tudzież rzecz o języku kaszubskim ze zdania sprawy Prajsa*. Kraków 1850, Nakładem Księgarni i Czcionarni pod Sową, s. 35–36.

¹¹⁰ K. Nitsch: *Charakterystyka porównawcza dyalektów zachodnio-pruskich*. cyt. wyd., s. 161–194; tenże: *W sprawie pisowni kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 1, s. 5–9.

¹¹¹ A. Brückner: *Dzieje języka polskiego*. Lwów – Warszawa 1913, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Składy Głównie w Księgarniach: Gubrynowicza i Syna we Lwowie, Gebethnera J. Wolffa w Warszawie, s. 10. [Wydanie pierwsze: Lwów – Warszawa 1906 r.].

¹¹² Janowicz [J. Karnowski]: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 4–5, 144–151 (cz. 1); tenże: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 7, s. 192–199 (cz. 2); tenże: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 9, s. 260–266 (cz. 3); tenże: *Zdania o stosunku ludności kaszubskiej do polskiej pod względem językowym*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 12, s. 358–360 (cz. 4).

konanie, że autonomizacja języka kaszubskiego jest jednoznaczna z dążeniami separatystycznymi i wiązać się musiała niezaprzeczalnie z oderwaniem Kaszub od państwa polskiego i włączeniem ich w obręb państwa pruskiego.

Język – jako wytwór kultury i jednocześnie to, co kulturę tworzy – w stosunkach kaszubsko-polskich stanowił (i nadal stanowi) ważki element polityki kulturowej. Wydaje się, że polityczny aspekt kultury (tu języka) nie byłby tak wyraźny, gdyby nie fakt politycznego zagarnięcia ziem polskich przez inne państwa (mocarstwa). Wydaje się również, że problem ten pozostałby lokalnym, gdy w podobnej sytuacji nie znalazły się inne narody ówczesnej Europy. Fenomen Młodokaszubów konstruuje się na sytuacji, kiedy język i kultura stają się kwestią nie tyle dociekań naukowych czy filozoficznych, ale stanowią ważki kontekst i podstawę politycznych wyborów.

Dla Młodokaszubów (podobnie jak wcześniej dla innych myślicieli kaszubskich) charakterystyczny był swoisty niedostatek zaplecza metodologicznego dla możliwości teoretycznych i politycznych rozwiązań sporu kaszubskość – polskość. Jego istota wynikała z nieobecności w ówczesnej wiedzy jakiegokolwiek koncepcji dwukulturowości i dwutożsamości. Herder – jak ukazałam wyżej – odsłonił językowy charakter kultury, językowy charakter tożsamości narodów (zwłaszcza małych, dla których język jest największym skarbem) i osób oraz ukazał świat jako kulturę a także obalił mit uniwersalistycznego wzorca kultury na rzecz tezy o tym, że każda kultura wytwarza właściwy sobie wzorec. Kollár rozwinął filozofię Herdera i stworzył zasady kooperacji narodów, które dzięki idei wzajemności mogły się rozwijać i wzajemnie bogacić. Analiza kwestii politycznych i pedagogicznych programu Kollára pozwala uznać go za możliwą propozycję idei międzykulturowości, a obecne w programie przejawy edukacyjne i polityczne pozwalają przyjąć ten program także jako program edukacji międzykulturowej. Jednak myśl Herdera, podobnie jak myśl Kollára (i innych panslawistów oraz słowianofilów) nie dostarczała podstaw teoretycznych dla rozpoznania i rozważenia kwestii afiliacji do dwóch kultur jednocześnie. Jakkolwiek dopuszczali oni możliwość życia w obrębie własnej narodowej kultury i jednocześnie w administracyjnym obrębie państwa, tworzonego przez inny naród. Przynależność państwowa stawiała konsekwencję zdarzeń historycznych czy geograficznych, zaś odmienną sprawą była przynależność kulturowa do własnego narodu.

Trzeba podkreślić, że jakkolwiek na poziomie „zwyczajnego życia” – ateoretycznych praktyk społecznych – wielu Kaszubów czuło się jednocześnie Polakami, to w sytuacji potrzeby teoretycznych i politycznych konceptuali-

zacji spór był nierozwiązywalny: autonomiczność kultur i języków stanowiła niemożliwy do pogodzenia dylemat. Właśnie wobec takiego problemu metodologicznego stanęli Młodokaszubi, którzy nie chcieli asymilacji w kulturę i język polski, i równocześnie nie chcieli separacji od kultury i języka polskiego. Byli przy tym świadomi, że ich przekonania na temat związków języka kaszubskiego i polskiego będą miały znaczenie przede wszystkim polityczne.

Młodokaszubi dostrzegali istotę polityczności życia: fakty społeczne, naukowe, oświatowe czy literackie „ujawniły” swe „nowe/inne” znaczenia zależnie od kontekstu, w jakim były lokowane: zatem to kontekst budował znaczenie, tym samym zmiana kontekstu generowała zmianę znaczenia. W konsekwencji okazywało się, że od tego, jak rozumiano wyżej wymienione kategorie, zależał bieg ludzkiego życia czy bieg życia danej społeczności. Polityka dowodziła, że znaczenia takich kategorii, jak choćby „język kaszubski”, nie były konsekwencją oddolnych społecznych negocjacji (nie chodziło o to, jak je rozumieli ludzie) i nie były one również wytworem dociekań naukowych (nie chodziło też o „odkrywanie” prawdy o nich), ale ich rozumienie (znaczenie) było wynikiem nadania administracyjnego w toku biurokratycznych procedur. Logika przypisywania znaczenia do konkretnej kategorii ujawniała się w politycznych losach całych społeczności i pojedynczych osób. W tym właśnie sensie polityka przestała oznaczać wyłącznie przynależność partyjną czy sztukę zarządzania (administrowania) państwem¹¹³. Ale wiązała się ona z politycznością kultury, która tylko pozornie wydawała się (i nadal wydaje) nie-polityczna. Celem działań politycznych (jawnych bądź ukrytych) może być m.in. wrywanie z „pokładów” jednej/własnej kultury i wdrożenie do kultury nowej/obcej. Chodzi tu przede wszystkim o zmianę fundamentów dla tworzenia i trwania tożsamości: oderwanie od dotychczasowego pojmowania siebie i nadanie czy też narzucenie innego/nowego rozumienia siebie¹¹⁴. Kaszubi na przełomie XIX i XX wieku znaleźli się w szczególnej sytuacji: mogli doświadczyć tego, jak ich życie zmienia się w sytuacji wikłania sporów naukowych w działania polityczne. Sprawa dotyczyła przywołanego w tekście językoznawczego sporu o status języka kaszubskiego. Uznanie bowiem przez grupę badaczy języka kaszubskiego jako odrębnego względem języka polskiego z „należytą atencją” znalazło swą finalizację w kulturowej

¹¹³ Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *Zjazd młodokaszubów*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 7, s. 180.

¹¹⁴ Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *O przyszłość ruchu młodokaszubskiego*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 3, s. 53 i n.

polityce germanizacyjnej¹¹⁵. Zaborca uznał, że skoro język kaszubski jest ojczystą mową Kaszubów, to język niemiecki posiada dokładnie taki sam status jak wcześniej język polski: był językiem administracji, literatury, szkoły oraz Kościoła. Skoro więc Kaszuby administracyjnie znalazły się w obrębie państwa pruskiego, a tu językiem ogólnopaństwowym był język niemiecki, to został on automatycznie uznany za język państwowy Kaszubów¹¹⁶. Logika ta otworzyła nowe wrota do działań germanizacyjnych.

Wydaje się, że Aleksander Majkowski i Jan Karnowski (twórcy ruchu Młodokaszubów) byli świadomi tej swoistości polityki: tego, że jakkolwiek jest to jakiś kulturowy wymiar życia człowieka, to znacząco determinuje jakość tego życia. Polityka to przestrzeń, w której ścierają się rozmaite prawdy, i wybór którejkolwiek implikuje jakość życia. Albo inaczej: warunkuje tożsamość osobistą i zbiorową. Sytuacja Kaszubów była szczególna, gdyż większość z nich wybrała polskość obok kaszubskości. Natomiast polityka okazała się szczególnego rodzaju przestrzenią, w której wieloznaczność statusu języka kaszubskiego okazała się skutecznym orężem dla kulturowej polityki germanizacyjnej i jednocześnie była szczególnie niebezpieczna dla słabych politycznie i militarnie Kaszub oraz Polski, z którą Kaszubi się identyfikowali. Dlatego też Majkowski wraz z Karnowskim musieli zrekonstruować taką koncepcję kooperacji kaszubsko-polskiej, by stała się ona legitymizacją dla wyrażanej woli przynależności do Polski. Prymarne stało się zatem rozwiązanie kwestii statusu języka kaszubskiego w relacji do polskiego i jednoznaczne oczyszczenie go wieloznaczności.

Karnowski był świadom konsekwencji uznania odrębności języka kaszubskiego i zapytywał o to, jakie to będzie miało konsekwencje dla polskości Kaszubów? I jakkolwiek Kaszubi mają prawo „utrzymania i wydoskonalenia języka kaszubskiego”, to tzw. „kwestia kaszubska” wiązała się z obecnością kultury i języka polskiego na Kaszubach na prawie „tożsamości i jedności mowy kaszubskiej z polską”¹¹⁷. Idzie zatem o jedność i tożsamość języka kaszubskiego z polskim. Wobec tego metodologicznym zadaniem, jakie postawili przed sobą Karnowski, Majkowski i inni Młodokaszubi, było „uzasad-

¹¹⁵ [bez autora]: *Zwycięstwo hakatyzmu nad nauką*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 10, s. 289–294.

¹¹⁶ Janowicz [J. Karnowski]: *Nowe prądy na Kaszubach*. cyt. wyd. [bez autora]: *Dive et impera*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 2, s. 33. [33–41].

¹¹⁷ J. Karnowski: *Moja droga kaszubska*. cyt. wyd., s. 26–32. Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1908, nr 1, s. 2.

nienie kwestii kaszubskiej jako kwestii polskiej [...] przez badania naukowe bądź w inny sposób [...]”¹¹⁸, choćby przez umocowanie w tradycji¹¹⁹. Uznanie jedności kultury i języka kaszubskiego z polskim pozwoliło skonstruować organiczny model kultury¹²⁰, który równocześnie akcentował wszystko to, co dla „duszy kaszubskiej powinno być drogie” (a więc: ziemia [w sensie terytorium], tradycja, mowa, obyczaje) oraz „wspólność narodową i kulturalną z Polską”¹²¹. Wypracowany model kultury budowany był na tezie, że kulturę ogólnopolską, tzw. „pierwiastki ogólnopolskie”, należy oprzeć i rozwijać na kulturze regionalnej, czyli „swojskiej”, a więc na tzw. „pierwiastkach swojskich”, zaś „[...] ideały kaszubskie i ogólnopolskie trzeba organicznie spoić”. To spajanie „pierwiastka kaszubskiego i polskiego” stanowiło podstawę myślenia Młodokaszubów, ze wszystkimi tego konsekwencjami, a wyrażało się ono w hasle: „co kaszubskie, to polskie”¹²².

Myśl młodokaszubska stanowi zatem wypadkową skrajnych ideologii (1) oderwania ideałów kaszubskich od ideałów polskich; oraz (2) asymilacji, jako konsekwencji ignorancji dla ideałów kaszubskich. Relacja ludowej kultury kaszubskiej do kultury ogólnopolskiej rozumiana była przez Młodokaszubów jak stosunek „gałęzi do drzewa”. Gałąź Kaszubka była chora, choć przenikały ją „soki kursujące po całym ciele”¹²³. Zadaniem ruchu było „usunięcie przyczyn tej martwoty, tak, iż za jego staraniem gałąź ta wydać ma owoc jej rodzajowi właściwy”¹²⁴. Mogło się to dokonać jedynie przez pracę pedagogiczną, „mającą na celu sanację duszy kaszubskiej i wyrobienie charakteru”. Zdefiniowanie i rozpoznanie ideałów kaszubskich miało pełnić rolę „medycyny”, gdyż powinny być one zaszczerpione i pielęgnowane tak długo, jak długo „ludność kaszubska nie przebudzi się do samodzielnego życia kulturalnego w tym znaczeniu, że przestanie być biernym, lecz stanie się czynnym członkiem w organizmie kultury polskiej”¹²⁵.

¹¹⁸ J. Karnowski: *Moja droga kaszubska*. cyt. wyd., s. 32; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 195.

¹¹⁹ J. Karnowski: *Moja droga kaszubska*. cyt. wyd., s. 34.

¹²⁰ Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 8, s. 229–331.

¹²¹ Tamże, s. 229–230.

¹²² [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 192.

¹²³ Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. cyt. wyd., s. 230.

¹²⁴ Tamże, s. 230.

¹²⁵ Tamże, s. 230.

Przyjęcie perspektywy kultury jako polityki ujawnia, że kwestie tożsamościowe potrzebują dla swej legitymizacji „czystych” rozumień takich kategorii, jak język, kultura czy relacja jednej kultury do drugiej. Polityka – jako kontekst analizy – ujawnia także, że legitymizacja nie może opierać się na „życzeniach serca” – jak to ujął Karnowski¹²⁶ – ale potrzebuje argumentów wyprowadzonych z nauki czy choćby tradycji. Dwukulturowość Kaszubów potrzebowała zatem „poważnej” w sensie jednoznacznej i racjonalnej legitymizacji politycznej, której podstawę stanowić mogła nauka albo „coś innego”. Wobec ekspansywnej polityki germanizacyjnej nie wystarczało bowiem, że wielu Kaszubów zwyczajnie „czuło się” Kaszubami-Polakami¹²⁷. Podobnie – był to niewystarczający argument w sytuacji zarzutów, czy nawet oskarżeń, o separatyzm ze strony osób i grup propolskich zarówno po stronie kaszubskiej, jak i polskiej.

Nie można zatem polityki sprowadzać wyłącznie do państwowości, gdyż polityczność konstruowana jest przez czynniki pozapaństwowe (czy też pozabiurokratyczne), jak prasa czy literatura, a nawet działania poszczególnych jednostek. Polityka i polityczność to zatem nie tyle kwestia państwa, ale nade wszystko kwestia narodu: ponieważ dotyka ona jego istotności. Idzie więc o religię, język, tradycję, ale także o ekonomię (w sensie gospodarowania) oraz o granice geograficzne i strategiczne. Najistotniejszą jednak kwestią jest język: to on jest największym skarbem narodu, jest jego główną zewnętrzną cechą, decyduje o spójności narodowej, a także sankcjonuje ducha narodu, w którym ten żyje¹²⁸.

2.2. Pedagogiczność kultury w myśli młodokaszubskiej

Jeśli przyjąć, że pedagogiczność podobnie jak polityczność jest tylko (albo: aż) wymiarem kulturowego bycia człowieka w świecie, to pedagogiczność trzeba też rozumieć jako edukacyjną przestrzeń jestestwa, o którym dzieje się namysł. Gdy myśl człowieka odnosi się do jego świata, wówczas nabiera znamion refleksyjności, a jej pedagogiczność pozwala poznawać i czynić świat w bezpośredniości jego doświadczania. Pedagogiczność Młodokaszubów to nie tylko metoda wcielenia w życie ideałów i dążeń, to przede wszystkim bu-

¹²⁶ J. Karnowski: *Moja droga kaszubska*. cyt. wyd., s. 34.

¹²⁷ Tamże, s. 23–24.

¹²⁸ J. Chaciński: *Z zagadnień polityki narodowej*. „Prąd. Miesięcznik Społeczny i Literacko-Naukowy” 1910, R. 2, nr 6, s. 210–211.

dzenie kaszubskości, a więc docieranie i otwieranie możliwości doświadczania sensu tego, co Karnowski nazwał „pierwiastkiem kaszubskim”.

Program Młodokaszubów wiązał się więc z budzeniem świadomości przy jednoczesnym uwrażliwianiu na kaszubskość, czyli na przyrodzone Kaszubom cechy rodzinne¹²⁹, zatem na to, co „duszy kaszubskiej” drogie: ziemia, tradycja, mowa i wspólność narodowa i kulturowa z Polską¹³⁰. Podstawę programu stanowiła antropologiczna koncepcja kultury¹³¹, co przekładało się na propagowanie poznawania kultury kaszubskiej za pośrednictwem poznawania człowieka i jego życia oraz materialnych reprezentacji tego życia¹³². Młodokaszubi odwoływali się do wspólnych doświadczeń związanych z tradycją i do wspólnotowych doświadczeń germanizacyjnych. Stąd też sprawa zachowania i rozwoju kultury stanowić miała dobro całej wspólnoty: inteligencji kaszubskiej i warstw niższych¹³³. Sama zaś kultura definiowana była przez Młodokaszubów jako „wszystkie przejawy życia swojskiego objawiające się bądź to w podaniach, bajkach i pieśniach, bądź to w obyczajach, strojach, budowie chat i świątyń, które są fundamentem dla gmachu przyszłości, są tem czem ziemia rodzinna dla drzewa”¹³⁴.

Namysł pedagogiczny Młodokaszubów konstruowany był wobec czterech podstawowych obszarów kulturowych: 1) zachowania odrębności kultury kaszubskiej (i języka), co przekładało się na konieczność budzenia świadomości jej potencjału¹³⁵; 2) zachowania jedności kaszubskiej i polskiej w zakresie kultury i języka, to z kolei wiązało się z budzeniem świadomości znaczenia

¹²⁹ [bez autora]: *O czytelnię i zbiory ludoznawcze*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 4–5, s. 97–98.

¹³⁰ Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. cyt. wyd., s. 229–230.

¹³¹ Koncepcja ta dobrze łączyła się z organicznym i funkcjonalnym myśleniem o kulturze.

¹³² Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. cyt. wyd., s. 1–5.

¹³³ Redakcja „GRYFA”: *U schyłku roku*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 9, s. 256–258; Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. cyt. wyd., s. 229, 231; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *O przyszłość ruchu młodokaszubskiego*. cyt. wyd., s. 53–56.

¹³⁴ Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. cyt. wyd., s. 5.

¹³⁵ Tamże, s. 1–5; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 192; Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. cyt. wyd., s. 229–231; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *Zjazd młodokaszubów*. cyt. wyd., s. 180–181; tenże: *Pole Gryfa*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 9, s. 241–244.

potencjału kultury kaszubskiej dla kultury polskiej i odwrotnie¹³⁶; 3) budzenia „dumy szczepowej”, co w dużej mierze wiązało się z odbudowaniem poczucia wartości własnej kultury, a więc: z terapeutyczną odmianą działań edukacyjnych¹³⁷; 4) budzenia odpowiedzialności za jakość życia teraźniejszego oraz przyszłego, to z kolei generować miało działania edukacyjne, które dziś nazwać by można świadomym obywatelstwem¹³⁸.

Przywołane obszary programu edukacyjnego Młodokaszubów są jednocześnie przestrzeniami refleksji pedagogicznej, której osią jest ludzkie życie w konkretnej rzeczywistości historycznej i geograficznej. Jeśli bowiem wrócić do Herderowskiej filozofii kultury i języka, pamiętając także o myśli Kollára i Ceynowy, i za ich pośrednictwem przyjrzyć się programowi Młodokaszubów, to odnieść można wrażenie, że ten kulturowy bieg myśli znajduje swe upostaciowanie w programie młodokaszubskim, z którego można wyprowadzić konkretne cele edukacyjne w zakresie: wychowania, kształcenia i... terapii. Mamy tu więc do czynienia ze szczególnego rodzaju konwersją, w wyniku której kategorie filozoficzne (Herder), zostały spopularyzowane i przybrały ramy naukowego obrazu świata (Kollár) i uzyskały status nauki (językoznawstwa, etnografii, statystyki, polityki [ale w sensie nauki]: Kollár,

¹³⁶ Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. cyt. wyd., s. 1; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *Zjazd młodokaszubów*. cyt. wyd., s. 195, s. 195–196; Redakcja „GRYFA”: *U schyłku roku*. cyt. wyd., s. 256; Ks. W.: *Gryf w Gdańsku*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 1–2, s. 1–9; [bez autora]: *Dive et impera*. cyt. wyd., s. 33–41; [bez autora]: *Kaszubi Zachodniopruscy w świetle statystyki rządowej pruskiej 1905 r.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 2, s. 43; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 192–198; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *Wybory do sejmiku Rzeszy niemieckiej w roku 1912 na kaszubskim Pomorzu*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 5, s. 117.

¹³⁷ Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. cyt. wyd., s. 2; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 192; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *O przyszłość ruchu młodokaszubskiego*. cyt. wyd., s. 54–55; Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodokaszubskiej*. cyt. wyd., s. 229–231; [bez autora]: *Kaszubi Zachodniopruscy w świetle statystyki rządowej pruskiej 1905 r.* cyt. wyd., s. 34–35, 36, 39.

¹³⁸ Redakcja „GRYFA”: *U schyłku roku*. cyt. wyd., s. 256; Ks. W.: *Gryf w Gdańsku*. cyt. wyd., s. 1–9; [bez autora]: *Dive et impera*. cyt. wyd., s. 33–41; [bez autora]: *Kaszubi Zachodniopruscy w świetle statystyki rządowej pruskiej 1905 r.* cyt. wyd., s. 41–44; [bez autora]: *Ruch młodokaszubski*. cyt. wyd., s. 192–198; Ś. Sudomski [A. Majkowski]: *Wybory do sejmiku Rzeszy niemieckiej w roku 1912 na kaszubskim Pomorzu*. cyt. wyd., s. 113–117; [bez autora]: *Zielony wywłaszczyciel*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 6, ss. 161–168; [bez autora]: *Zwycięstwo hakatyizmu nad nauką*. cyt. wyd., s. 289–294.

Ceynowa, Ramułt, Lorentz, Derdowski, Prajs, Brückner, Karnowski, Majkowski). Nauka ta miała dostarczyć wiedzy prawdziwej, bo usankcjonowanej metodą naukowego – czyli obiektywnego – badania świata, i jednocześnie została ona zredukowana do wiedzy pozytywnej, a więc takiej, która wskazywać będzie możliwą do osiągnięcia, waloryzowaną dodatkowo zmianę. Kłopot Młodokaszubów wiązał się nie z kwestią politycznego wymiaru nauki, ale z kłopotliwością wieloznacznego nadmiaru jej rezultatów, wobec zakładanej przez nich jedności tego, co kaszubskie z tym, co polskie. Germanizacja – jako szczególnie niebezpieczna polityka kulturowa – wymusiła sytuację, w której jednocześnie odczuwana „sercem” przez Kaszubów kaszubskość i polskość potrzebowała jednoznacznej argumentacji dla politycznego przetrwania. Było to szczególne wyzwanie wobec braku jakiejkolwiek teoretycznej wiedzy (filozoficznej, naukowej czy politycznej) podejmującej problematykę tożsamości dwukulturowej i dwujęzykowej. W tej sytuacji argumentacji musiała dostarczyć konkretna wiedza językoznawcza, a jej prawdziwość (wobec istniejącej wielości, o czym pisałam wyżej) musiała być potwierdzona aktem politycznego wyboru, a nie metodami dociekań naukowych: nie szło tu więc o dochodzenie/dociekanie prawdy, ale o wybór prawy (Karnowski, Majkowski). W ten to sposób Młodokaszubi uzyskali dostęp do wiedzy unaukowionej, która równocześnie potwierdzała i opisywała teraźniejszy, przeszły i przyszły świat kulturowy. Znaczące dla wybranej wizji świata kwestie polityczne i pedagogiczne były sankcjonowane przy użyciu metod typowych dla logiki formalnej: „coś” było „na tak” lub było „na nie”; albo „coś” było „prawdą”, albo „fałszem”. W konsekwencji Młodokaszubi mogli zrekonstruować szeroki program edukacyjny, który gwarantowałby realizację zawartej w ich myśli (ideologii) wizji świata, gdyż ta wizja świata (ideologia) stanowiła „uzwyczajniony” cel działań edukacyjnych¹³⁹.

Zakończenie

Wydaje się, że myśl młodokaszubska stanowi punkt węzłowy etnicznej biografii Kaszubów. Jest ona wyrazem kulturowego rozwoju idei regionalizmu kaszubskiego i potwierdza Herderowską tezę, że każde jestestwo posiada własny świat, i to wewnątrz tego świata wytworzony powinien być typowy dla niego wzorzec. W Herderowskim rozumieniu Młodokaszubi byłiby za-

¹³⁹ Kwestie ideologiczności i naukowości pedagogiki podejmuje Andrea Folkierska. A. Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa 1990, UW.

tem „ludźmi kultury” i sami chcieli, aby „Kaszubi byli ludźmi kultury”: w ich myśleniu świat jest kulturową ciągłością, a człowiek jest jej wytworem, ale i wytwórcą. Człowiek jest jestestwem wytwarzanym i tworzącym, a tym, co różni ludzi i wspólnoty, jest wyłącznie treściowy (jakościowy) wymiar ich dziejącego się świata-kultury. Młodokaszubi dostrzegali nie tylko polityczny aspekt kulturowego przetrwania, rozpoznali oni również, że kultura jest procesem, w którym splatają się wychowanie, kształcenie, terapia, antropologia, ekonomia, historia, tradycja itp. I choć w tekście skupiałam się na pedagogiczności i polityczności kultury, to często nie sposób w działaniu i myśleniu precyzyjnie rozerwać przywołanych aspektów, i orzec: to jest „pedagogiczne”, a to „polityczne”, a to znów „antropologiczne”. Istotne chyba jest to – co myśl młodokaszubska zdaje się potwierdzać – że świadomość istnienia wskazanych zakresów pozwala człowiekowi na (roz)budzenie świadomości posiadania własnej kultury, języka i świadomości bycia uczestnikiem i wytwórcą całości kultury, jako całości świata. Bo to przecież wychowanie – po Herderowsku – ma włączać człowieka w kulturową jedność świata, która powinna istnieć i tworzyć się na prawie wewnętrznie zróżnicowanej całości.

Myśl młodokaszubska jest węzłowa w tym sensie, że wraz z wyrażeniem aktu woli przynależności do państwa i narodu polskiego w pewien polityczny sposób domyka myślenie Ceynowy. I wraz z wypowiedzeniem politycznego aktu woli przynależności do państwa i narodu polskiego otwiera nowy rozdział myślenia o regionie w kooperacji z państwem, w taki sposób, by nie było to zagrażające dla kultury regionu i kultury państwa. Równocześnie ujawnia się tu myślenie o kulturze państwa: to, co ogólne (państwowe), tworzone jest z tego, co partykularne (swojskie/regionalne). Można by zatem przyjąć, że to nie „zasada krwi” (związki plemiennie-szczepowe) buduje to, co ogólne, ale to „idea kultury” stanowi o jedności państwa. Gdyby uogólnić myślenie Młodokaszubów, można by przyjąć, że regionalizm – jako ruch myślowy i praktyczny – zawsze dzieje się w administracyjnym odrębnie państwa. Separatyzm zmierza do zmian administracyjnych. I regionalizm, i separatyzm dążą do dogłębnego i wnikliwego poznania regionu oraz państwa. Regionalizm jednak wykorzystuje uzyskaną wiedzę, by współtworzyć przy współodpowiedzialności regionu i państwa przestrzeń wspólnego życia teraźniejszego i przyszłego. I jednocześnie tak zagospodarowuje przeszłość, by to, co boleśnie rozłączne, stało się za pośrednictwem „terapeutycznej edukacji” nauką dla tego, co w teraźniejszości i przyszłości będzie krytycznie łączyć. Separatyzm potrzebuje wiedzy, by rozłączyć region i państwo, gdyż dostępna wie-

dza dostarczać powinna argumentów dla przekonania, że wspólne życie teraźniejsze i przyszłe jest niemożliwe. Przeszłość dostarczać powinna bolesnych doświadczeń, które uzasadniać będą konieczność wytworzenia i utrzymania rozdzielności. Rany są zatem potrzebne, gdyż przypominają o krzywdzie historycznej, nie mogą więc zostać zabliznione ani przez czas, ani za pomocą terapeutycznej edukacji.

Pozostając nadal w pewnym uogólnieniu myśli: edukacji regionalnej nie można zatem banalizować przez sprowadzanie jej wyłącznie do zajęć o wytworach ludowych danego regionu. Tak myślane i realizowane działanie nie jest edukacją regionalną w krytycznym tego słowa znaczeniu. Jak pokazuje ten tekst, regionalizm i edukacja regionalna są nierozzerwalnie związane z pedagogicznością i politycznością kulturowego bycia człowieka w świecie. Nie można też edukacji regionalnej „uprawiać” w rozłączeniu z edukacją międzykulturową czy w rozerwaniu z namysłem nad kulturą jako równoprawną wielością. Polityczne uznanie faktu wielokulturowości – gdzie wszystkie kultury są sobie równe, a każda z nich wytwarza właściwy sobie wzorzec – zdaje się warunkiem koniecznym dla możliwości zaistnienia koncepcji regionalizmu i szeroko rozumianej (krytycznej) edukacji regionalnej.

I jednocześnie trzeba chyba pamiętać o tym, że separatyzm jest inną stroną tego, co zwykle się nazywać regionalizmem...

Bibliografia

- [bez autora]: Jaka jest doktryna arystokracji. „Demokrata Polski. Pismo polemiczne” 1838, t. 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku).
- [bez autora]: *Niewolnictwo w Polsce. Licytacja na duszę Józefa Markowskiego*. „Demokrata Polski. Pismo polemiczne” 1838, t. 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku).
- [bez autora]: *Nowe plany arystokracji*. „Demokrata Polski. Pismo polemiczne” 1838, t. 2 (od 7 listopada 1838 do 27 stycznia 1840 roku).
- [bez autora]: *Arystokracja i emancypacja ludu w Polsce. O emancypacji ludu w Polsce*. „Demokrata Polski. Pismo polemiczne” 1840, t. 3 (od 14 lutego 1840 do 21 maja 1841 roku).
- [bez autora]: *Dive et impera*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 2.
- [bez autora]: *Kaszubi Zachodniopruscy w świetle statystyki urzędowej pruskiej 1905 r.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 2.

- [bez autora]: *Odrodzenie Kaszub.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 3.
- [bez autora]: *Ruch młodokaszubski.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 7.
- [bez autora]: *O czytelnię i zbiory ludoznawcze.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 4–5.
- [bez autora]: *Zielony wywłaszczyciel.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 6.
- [bez autora]: *Zwycięstwo hakatyizmu nad nauką.* „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 10.
- Bauman Z.: *Prawodawcy i tłumacze.* Warszawa 1998, IFiS PAN.
- Bénétón Ph.: *Histoire de mots: culture as civilization.* Paris 1975, Presses de la foundation nationale des sciences politiques.
- Brückner A.: *Dzieje języka polskiego.* Lwów – Warszawa 1913, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Składy Głównie w Księgarniach: Gubrynowicza i Syna we Lwowie, Gebethnera J. Wolffa w Warszawie [Wydanie pierwsze: Lwów – Warszawa 1906 r.].
- Cenôva F. dr. [F. Ceynowa]: *Zvéczaje é wòbéczaje Kaszébškosłovjnskjèho narodé.* „Skòrb Kaszébškosłovjnskjè mòvé”, Pjrszè xęg pjszi seszét. Svjecè 1866, Czòrnoxężnik J. Hauffe.
- Cenôva F. dr., Wòjkasin ze Sławòszéna [F. Ceynowa]: *Rozmòva Kaszèbé s Pòlòchè.* „Skòrb Kaszébškosłovjnskjè mòvé”, Pjrszè xęg drégj seszét. Svjecè 1868, Czòrnoxężnik J. Hauffe.
- Černý J. M.: *Slovanský sjezd v Praze roku 1848. Na památku čtyřicetiletou vypravuje a dokládá příslušnými akty.* Praha 1888, Nakladatel M. Knapp.
- Chaciński J.: *Z zagadnień polityki narodowej.* „Prąd. Miesięcznik Społeczny i Literacko Naukowy” 1910, R. 2, nr 6.
- Derdowski H.J.: *Ô panu Czòrlińszcim, co do Pùca pò sècè jachòł.* Opr. J. Samp, J. Treder, E. Gołąbek. Gdańsk 2007, Wydawnictwo Instytutu Kaszubskiego.
- Dupkala R.: *„Filozofia humanitaryzmu” Herdera i jej oddźwięk na Słowacji w twórczości J. Kollara i P.J. Šafarika.* W: M. Heinz, M. Potępa, Z. Zwoliński (red.): *Rozum i świat. Herder i filozofia XVIII, XIX i XX wieku.* Warszawa 2004, Wydawnictwo Genesais.
- Folkierska A.: *Pytanie o pedagogikę.* Warszawa 1990, UW.
- Herder J. G.: *Dziennik z mojej podróży z roku 1769.* Olsztyn 2002, Wydawnictwo Wspólnoty Kulturowej „Borussia”.

- Herder J. G.: *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. W: T. Naumowicz (wybór i opr.): *Państwo a społeczeństwo. Wizje wspólnot niemieckich od oświecenia do okresu restauracji*. Poznań 2001, Wydawnictwo Poznańskie.
- Herder J. G.: *Narody słowiańskie* W: J. G. Herder: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 3. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga.
- Herder J. G.: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 1. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga.
- Herder J. G.: *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. Wilno 1838, Nakład i druk: T. Glücksberga.
- Herder J. G.: *Rozprawa o pochodzeniu języka*. W: J. G. Herder: *Wybór pism*. Wybór i opr. T. Namowicz. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Herder J. G.: *Wyjątki z listów o Osjanie i pieśniach dawnych ludów*. W: J. G. Herder: *Wybór pism*. Wybór i opr. T. Namowicz. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Hinrichs W.: *Do realiów! Nowoczesne boje o „wyższe stanowisko”. Herder jako prekursor indywidualistycznej filozofii i pedagogiki, jak również filozofii i pedagogiki kultury*. W: M. Heinz, M. Potępa, Z. Zwoliński (red.): *Rozum i świat. Herder i filozofia XVIII, XIX i XX wieku*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Genesais.
- Janowicz [J. Karnowski]: *Nowe prądy na Kaszubach*. „Prąd. Miesięcznik Społeczny i Literacko-Naukowy” 1910, R. 2, nr 6.
- Janowicz [J. Karnowski]: *Wcielenie idei młodo-kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 8.
- Janowicz [J. Karnowski]: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 4–5 (cz. 1).
- Janowicz [J. Karnowski]: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 7 (cz. 2).
- Janowicz [J. Karnowski]: *Zdania o stosunku językowym ludności kaszubskiej do polskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 9 (cz. 3).
- Janowicz [J. Karnowski]: *Zdania o stosunku ludności kaszubskiej do polskiej pod względem językowym*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 12 (cz. 4).
- Karnowski J.: *Moja droga kaszubska*. Gdańsk 1981, Wydawnictwo Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Oddział Miejski w Gdańsku.

- Kollár J.: *O literackiej wzajemności między różnymi szczepami i narzeczaniami narodu słowiańskiego (Peszt 1837)*. W: J. Kollár: *Wybór pism*. Wrocław 1954, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ks. W.: *Gryf w Gdańsku*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 1–2.
- Labus T.: *Recepcja poglądów Herdera w Europie Wschodniej i Południowo-Wschodniej*. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7 (248).
- Laclau E.: *Emancypacje*. Wrocław 2004, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lorentz F.: *Obszar mowy kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 4.
- Moraczewski J.: *Opis pierwszego Zjazdu Słowiańskiego*, Poznań 1848, Nakładem N. Kamińskiego i Spółki.
- Nitsch K.: *Charakterystyka porównawcza dyalektów zachodnio-pruskich*. „Rocznik Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 1906, Tom XIII.
- Nitsch K.: *W sprawie pisowni kaszubskiej*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1910, nr 1.
- P.W.: *Smutnô prôwda*. „Klëka” 1938, R. 2, nr 7.
- Prajs P.I.: *Rzecz o języku kaszubskim*, W: Wojkasen [F. Ceynowa]: *Kile słów wó Kaszebach e jich zemji. Tudzież rzecz o języku kaszubskim ze zdania sprawy Prajsa*. Kraków 1850, Nakładem Księgarni i Czcionarni pod Sową.
- Ramułt S.: *Słownik języka pomorskiego czyli kaszubskiego*. Kraków 1893, Wydawnictwo Akademii Umiejętności.
- Ramułt S.: *Statystyka ludności kaszubskiej*. Kraków 1899, Wydawnictwo Akademii Umiejętności.
- Redakcja „GRYFA”: *Nasz program*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1908, nr 1.
- Redakcja „GRYFA”: *U schyłku roku*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1909, nr 9.
- Roppel L.: *Dr Florian Ceynowa na miarę słowiańską. Dwa listy Cenôvy do Ramuлта*. „Klëka” 1939, nr 3.
- Stanisław [F. Ceynowa]: *Wuwagi nad mówą kaszebską*, W: Stanisław [F. Ceynowa]: *Trze rosprawy voros Wojkasen [F. Ceynowa]: Kile słów wó Kaszebach e jich zemji*. Kraków 1850, Nakładem Księgarni i Czcionarni pod Sową.
- Sudomski Ś. [A. Majkowski]: *O przyszłość ruchu młodokaszubskiego*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 3.

- Sudomski Ś. [A. Majkowski]: *Pole Gryfa*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 9.
- Sudomski Ś. [A. Majkowski]: *Wybory do sejmu Rzeszy niemieckiej w roku 1912 na kaszubskim Pomorzu*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 5.
- Sudomski Ś. [A. Majkowski]: *Zjazd młodokaszubów*. „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich” 1912, nr 7.
- Ułaszyn H.: *Dzieje języka polskiego Brücknera*. „Rocznik Slawistyczny” 1908, t. 1.
- Wójkasin [F. Ceynowa]: *Kaszebj do Pólochov*. „Szkoła Narodowa” 1850, nr 10.

**‘Young Kashubians’ – a cultural phenomenon.
A contribution to reflection on regional education¹⁴⁰**

Summary

What has been attempted in this study is recognizing what basically the cultural phenomenon of ‘Young Kashubians’ was and what its consequences were for shaping the Kashubian idea of regionalism and how it could enrich reflection on regional education in general. The authoress puts forward the thesis that the Young-Kashubian thought constitutes the key junction in the ethnic biography of Kashubians as it is a sign of the cultural development of the idea of Kashubian regionalism. This also confirms Herder’s thesis that each being has its own world and it is inside this world where the typical model of this being should be created. Regionalism and education are inseparable from pedagogical and political character of man’s cultural being in the world.

Key words: culture, regional culture, regional education, intercultural education ‘Young Kashubians’

Translated by Agata Cienciała

¹⁴⁰ The presented text is a draft fragment of the book: *Fenomeny kultury kaszubskiej. Studium edukacji regionalnej /Phenomena of Kashubian Culture. A Study on Regional Education/* (also a draft title).

AGATA ŚWIDZIŃSKA

Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie

Streszczenie: Artykuł jest omówieniem dwóch sposobów włączania i rozwijania zadań edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie. Pierwszy – dotyczy praktycznych działań prowadzonych w szkołach na różnych poziomach kształcenia, a drugi – koncepcji studiów podyplomowych w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej realizowanych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Stanowi on również refleksję nad możliwościami wykorzystania potencjału kultury lokalnej (materialnej, symbolicznej, społecznej) do tworzenia autorskich projektów szkolnych i programów nauczania realizujących cele edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: kultura lokalna, edukacja regionalna, kształcenie międzykulturowe

Wprowadzenie

Od połowy ubiegłej dekady wyraźnie zaznaczył się ważny trend w funkcjonowaniu szkół związany z ich uczestnictwem w projektach finansowanych ze źródeł unijnych. Wsparcie dotyczyło i nadal dotyczy ogromnego wachlarza możliwości: od tworzenia nowej bazy dydaktycznej czy sportowej, poprzez wyposażanie pracowni tematycznych, jak też realizację działań wyrównujących braki edukacyjne czy wychowawcze uczniów. Słowo „projekt” na stałe weszło do słownika myślenia o edukacji (na różnych poziomach – przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja itd. i wielu obszarach), a w konsekwencji planowania nowatorskich edukacyjnych rozwiązań. Sprzyjała im poszerzająca się równolegle oferta nieodpłatnego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza z terenów wiejskich i miejsko-wiejskich, gwarantując wszechstronne podnoszenie i doskonalenie kompetencji.

Strategia „myślenia i działania projektowego” została spożytkowana w Instytucie Pedagogiki w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie celem utworzenia studiów podyplomowych „Nauczyciel europej-

ski – studia podyplomowe w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej”¹. Podstawowym przyczynkiem do powołania tej formy kształcenia był zdiagnozowany problem niskich kompetencji międzykulturowych nauczycieli województwa lubelskiego.

Nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli Lubelszczyzny uznano za istotne z kilku powodów:

- wejścia Polski w struktury unijne i wynikającymi stąd procesami integracji,
- historycznej wielokulturowości Lublina i województwa lubelskiego,
- regionalnym zróżnicowaniem kulturowym (np. ziemia chełmska, zamojska, bialska),
- obecności cudzoziemców wynikającej z napływu uchodźców i studentów cudzoziemskich,
- intensywnych kontaktów kulturalnych z Ukrainą.

Te czynniki stworzyły i tworzą ogromny potencjał do realizowania zadań edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej na podstawie doświadczenia kulturowego otoczenia. Należy w tym miejscu podkreślić, że Lubelszczyzna współcześnie² – zdaniem socjologów – nie może być traktowana jako twór historyczny czy nawet geograficzny. W związku z wprowadzeniem 1 stycznia 1999 roku nowych granic województwa lubelskiego można wyróżnić takie subregiony, jak: Wyżyna Lubelska, Południowe Podlasie, Powiśle Lubelskie, Chełmszczyzna i Zamojszczyzna.

Realizacja studiów podyplomowych miała również ogromną wartość badawczą. Poprzez narracje uczestników pozwoliła na zebranie opinii o przyczynach niskich kompetencji międzykulturowych nauczycieli województwa lubelskiego oraz skali wykorzystania treści edukacji regionalnej, europejskiej i międzykulturowej w szkołach.

¹ Szerzej o organizacji i realizacji studiów podyplomowych „Nauczyciel europejski – studia podyplomowe w zakresie edukacji regionalnej, europejskiej i międzykulturowej” w moim artykule: *Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków 2011, Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 261–277.

² M. Dziekanowska: *Tożsamość regionalna mieszkańców Lubelszczyzny. Raport z badań*. W: M. Dziekanowska, J. Styk (red.): *Region w koncepcjach teoretycznych i diagnozach empirycznych*. Lublin 2008, Perfecta info, s. 147–194.

1. „Nauczyciel europejski” – cel kształcenia

Koncepcja kształcenia na studiach podyplomowych opierała się na stworzeniu takiej przestrzeni oddziaływań, w której możliwe będzie optymalne nabycie przez nauczycieli kompetencji z obszarów edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.

Przyjęto za Jerzym Nikitorowiczem, że edukacja europejska to „[...] kształcenie i wychowanie ludzi, którzy realizują i będą realizować ideały zintegrowanej Europy. Byłoby to przygotowanie profesjonalistów, którzy ceniliby wartości prawa europejskiego, wspólnego rynku, wspólnych instytucji, zasad demokracji i społeczeństwa europejskiego”³. Celem tej edukacji jest „[...] ukształtowanie nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem różnicowania kulturowego”⁴. Z kolei celem konstruowania programów edukacji regionalnej „jest budowa Europy »małych« ojczyzn przez rozpoznanie i rekultywację kultur lokalnych sytuowanych w kontekście kultur europejskich, wspomaganie procesów emocjonalnej identyfikacji uczących się ze środowiskiem lokalnym i otaczającym regionem, wspomaganie poczucia tożsamości narodowej, upowszechnianie wiedzy o specyficznych problemach i potrzebach danego regionu, pobudzenie samorządności, aktywności społecznej, kulturalnej i obywatelskiej jego mieszkańców”⁵. Edukacja międzykulturowa natomiast tworzy platformę dialogu dla świadomego wartości własnego regionu obywatela Europy.

Zamysł połączenia w jedną ścieżkę kształcenia trzech obszarów edukacji: europejskiej, regionalnej i międzykulturowej opierał się na przekonaniu o ich nierozłączności i współzależności. Zespolecie edukacji europejskiej – wspomagającej procesy integracji europejskiej z edukacją regionalną – eksponującą kulturowe różnicowanie regionów oraz edukacji międzykulturowej – nastawionej na rozumienie i wyjaśnianie interakcji między kulturami, służy wzajemnemu uzupełnianiu, wzbogacaniu i podtrzymywaniu różnorodności kulturowej. Edukacji międzykulturowej nadano tu wartość nadrzędną, gdyż

³ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 240.

⁴ Tamże, s. 237.

⁵ K. Błeszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”. T. XVII, cz. I. Białystok 2011, UwB, s. 45.

wprowadza możliwości życia poza spektrum własnej kultury, a tym samym lepszego zrozumienia roli historii i życia we wspólnych kontekstach tworzenia znaczeń i zachowań.

2. Określenie kompetencji międzykulturowych nabywanych w trakcie studiów

Kompetentny nauczyciel w wymiarze europejskim to taki, który, ogólnie ujmując, posiada wiedzę i umiejętności związane z procesem uczenia się/nauczania oraz predyspozycje do kształtowania postaw uczniowskich⁶. W ramach tych głównych kryteriów wymienia się szczegółowe warunki, którymi winien się wykazać na wszystkich poziomach kształcenia bez względu na specyfikę przedmiotu, który prowadzi. Jedną z głównych idei realizowanych przez edukację jest zachowanie tożsamości kulturowych przy jednoczesnym szacunku dla „Inności”. Dokumenty unijne wspierają podtrzymywanie i rozwijanie bogactwa Europy, jakim jest kulturowa różnorodność. Na europejski ideał wychowania składają się m.in. następujące elementy:

- „wychowanie człowieka do demokracji i umiejętności korzystania z praw człowieka, nabywanie świadomości obywatelskiej,
- edukacja dla pokoju, kształtowanie uczuć szacunku i przyjaźni między narodami,
- wychowanie w duchu tolerancji rasowej, społecznej, religijnej, politycznej, otwartości na „Innych”, wzajemnej informacji, porozumienia, dialogu, pomocy w sytuacjach zagrożenia rozwoju człowieka,
- ochrona kultur rodzimych, przeciwstawianie się niebezpieczeństwom wynikającym z kultury masowej i narzuconej, (...)”⁷.

Kompetencje międzykulturowe⁸ potraktowano bardzo szeroko: jako zespół kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, służące nauczycielom do efektywnego wspierania uczniów w procesie socjalizacyjnym (enkulturacyjnym).

⁶ M. Sielatycki: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Trendy. Uczenie się w XXI wieku” 2005, nr 3, s. 7.

⁷ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 240.

⁸ K. Błęszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII, cz. I. cyt. wyd., s. 42–43.

Przy określaniu kompetencji międzykulturowych nauczycieli założono, że ich praca ma znamiona twórczości i nastawiona jest na interakcyjność. Przy tak intensywnie zmieniającej się rzeczywistości nie wystarcza już posiadanie pewnych cech psychofizycznych, intuicji i doświadczenia, lecz niezbędny jest odpowiedni układ wiadomości i umiejętności uzyskanych po ukończeniu pewnego cyklu kształcenia. Do tworzenia ram ogólnych umiejętności nauczycieli posłużyła typologia kwalifikacji animatora kultury Opaschowskiego⁹. Wydaje się, że jest ona we wszystkich obszarach adekwatna do roli, jaką współcześnie mają pełnić nauczyciele. Są to:

- umiejętności umożliwiania komunikacji,
- umiejętności wyzwalania twórczości,
- umiejętności społeczno-integracyjne,
- umiejętności ułatwiania uczestnictwa i współdziałania w życiu kulturalnym¹⁰.

Takie podejście oddawało perspektywę zdobywania wiedzy z wyżej określonych obszarów i kształtowania u ucznia (uczniów) postaw aktywnych wobec świata, siebie i innych ludzi. Nie bez znaczenia na myślenie o kształceniu nauczycieli miał fakt długoletniej współpracy z ekspertami w zakresie pedagogiki kultury, animacji społeczno-kulturalnej, marketingu w działalności kulturalnej i zarządzania kulturą¹¹.

Wobec przyjęcia takiej perspektywy założono, że w programie studiów ważne będą przedmioty odnoszące się do następujących grup umiejętności:

- umiejętności diagnozowania potrzeb, zdolności, motywacji i możliwości uczniów i grup ze środowiska lokalnego; problemów środowiska lokalnego i jednostek dyskryminowanych; krytycznej oceny efektów prowadzonych działań,
- umiejętności komunikacyjne – prowadzenie dialogu, nawiązywania interakcji, zaciekania uczniów/społeczności lokalnych Innością i mó-

⁹ E. Dąbrowska: *Osoba animatora i koncepcja jego kształcenia*. W: J. Gajda, W. Żardecki (red.): *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin 2001, UMCS, s. 130–131.

¹⁰ A. Świdzińska: *Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. cyt. wyd., s. 265–266.

¹¹ W tym miejscu chcę podkreślić rolę Koleżanek i Kolegów z Zakładu Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie: dr. hab. Dariusza Kubinowskiego prof. UMCS, dr Barbary Jedlewskiej, dr. Wojciecha Bobrowicza, dr Urszuli Bylicy i mgr. Bartosza Dąbrowskiego, których merytoryczne uwagi pomogły mi w nadaniu ostatecznego kształtu omawianym studiom podyplomowym.

wienia o Inności; wyrażania własnych poglądów w sposób nieraniący uczuć; komunikowania się w sposób werbalny i niewerbalny z jednostkami i grupami,

- umiejętności organizacyjne związane z doбором treści, form, metod i środków do działania w środowisku lokalnym i w kontaktach międzykulturowych; doбором współpracowników, instytucji i organizacji wspierających; doбором adekwatnych form promocji podjętych działań; stosowaniem strategii marketingowych w kulturze i edukacji,
- umiejętności pedagogiczno-psychologiczne związane z praktycznym zastosowaniem nabytej wiedzy z zakresu metodyk: edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej we wdrażaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych; stosowania wiedzy psychologicznej w międzykulturowych interakcjach¹².

Kompetencje, które powinien nabyć uczestnik studiów podyplomowych w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej, sformułowano jako efekty kształcenia, które należy traktować jako propozycję, wymagającą dalszego udoskonalania.

W zakresie wiedzy nauczyciel, który ukończył studia:

- zna podstawową terminologię kulturową, społeczną i edukacyjną odnoszącą się do teorii i praktyki edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej oraz zarządzania działalnością kulturalną,
- ma uporządkowaną wiedzę podstawową z zakresu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, właściwych dla edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej, zorientowaną na zastosowanie praktyczne,
- zna i rozumie różne koncepcje edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej,
- ma podstawową wiedzę o systemie oświaty polskiej i europejskiej oraz instrumentach wdrażania działań praktycznych,
- ma podstawową wiedzę o wybranych strukturach i instytucjach społecznych oraz rodzajach więzi społecznych, w tym regionalnych i międzykulturowych,
- ma elementarną wiedzę z zakresu zarządzania humanistycznego, w tym kulturą regionu, oraz współczesnego marketingu, w szczególności w sferze kultury i edukacji,

¹² A. Świdzińska: *Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. cyt. wyd., s. 266.

- ma podstawową wiedzę o teorii i praktyce animacji kulturalnej, w tym szczególnie w zakresie animacji regionu,
- ma podstawową wiedzę o metodyce działalności regionalnej, europejskiej i międzykulturowej, w szczególności w zakresie animatorskim i menedżerskim,
- ma podstawową wiedzę o sposobach prowadzenia studiów i badań humanistycznych oraz społecznych, w szczególności o odbiorcach kultury regionalnej i diagnozowaniu ich potrzeb,
- ma podstawową wiedzę z zakresu wybranych obszarów aktywności człowieka na rzecz praw człowieka,
- ma wiedzę o procesach integracji, także w obszarze prawa oświatowego i polityki kulturalnej państw europejskich i Polski,
- ma wiedzę na temat wspólnot lokalnych oraz ich organizacji, w tym szczególnie oświatowych i kulturalnych,
- zna rolę przepisów prawa oraz ekonomicznych prawidłowości rządzących sferą kultury,
- ma wiedzę na temat psychologicznych aspektów kontaktów międzykulturowych w sferze jednostkowej i grupowych,
- ma wiedzę na temat znaczenia dziedzictwa kulturowego regionu i Europy dla społeczeństwa,
- ma wiedzę o normach politycznych, prawnych i kulturowych,
- zna warunki i formy uczestnictwa w życiu społecznym na różnych jego poziomach i kulturowych obszarach,
- dysponuje wiedzą o relacjach zachodzących pomiędzy instytucjami uczestniczącymi w procesach komunikowania międzykulturowego, w tym oświatowych i kulturalnych,
- ma wiedzę o roli człowieka w życiu społecznym i kulturowym oraz jego interakcjach z najbliższym otoczeniem w procesie rozwoju cywilizacyjnego,
- ma wiedzę na temat roli mediów i komunikacji społecznej w warunkach społeczeństwa informacyjnego, w tym roli stereotypów i uprzedzeń,
- ma podstawową wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania w kontekście procesów międzykulturowych,
- ma wiedzę z zakresu psychologii międzykulturowej i metodyki edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu.

W zakresie umiejętności nauczyciel, który ukończył studia:

- potrafi analizować i wyjaśniać zachowania człowieka oraz grup społecznych w interakcjach międzykulturowych,
- umie analizować i wyjaśniać mechanizmy funkcjonowania wspólnot lokalnych oraz grup kulturowych (np. naród, grupa etniczna),
- umie określić rolę edukacji i kultury w życiu społeczeństwa,
- potrafi wykorzystywać metody i techniki badawcze do analizy zjawisk społecznych w różnych kontekstach kulturowych i edukacyjnych,
- umie wskazać założenia różnych koncepcji i nurtów edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej oraz ocenić konsekwencje ich realizacji,
- posiada umiejętność występowania publicznego, dobiera rzeczowe argumenty i swobodnie formułuje odpowiedź na krytykę,
- wskazuje specyfikę różnych nurtów w obszarze edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej oraz dostrzega ich wpływ na praktykę oświatową i działalność kulturalną,
- posiada umiejętność prognozowania zjawisk na poziomie ogólnym oraz zagrożeń dla relacji międzykulturowych,
- wykorzystuje wskazania systemów aksjologicznych, reguł i norm kulturowych do poznania i oceny rzeczywistości społecznej,
- umie analizować i oceniać proces nabywania kompetencji kulturowych przez uczniów oraz dostrzegać ich implikacje w działalności edukacyjnej i kulturalnej,
- wyszukuje, analizuje, ocenia, selekcjonuje i wykorzystuje informacje ze źródeł i literatury przedmiotu,
- wskazuje i wyjaśnia zasady oraz wartości społeczeństwa obywatelskiego,
- potrafi docenić cywilizacyjny dorobek człowieka ze szczególnym uwzględnieniem kultury regionalnej i europejskiej,
- potrafi aktywnie i świadomie uczestniczyć w życiu społeczno-kulturalnym regionu oraz w dyskursie publicznym,
- dostrzega i ocenia społeczne oczekiwania dotyczące roli instytucji społeczno-kulturalnych oraz zagrożenia płynące z różnicy kulturowych etnosów,
- dostrzega relacje między edukacją europejską, regionalną i międzykulturową a zjawiskami historycznymi, ekonomicznymi, społecznymi, kulturowymi i ideologicznymi,

- analizuje i ocenia treści przekazu medialnego oraz posiada umiejętność przygotowania wystąpienia publicznego,
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej,
- wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów z zakresu edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej,
- potrafi umiejętnie komunikować się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej (uczniami podczas zajęć z zakresu edukacji europejskiej, międzykulturowej i regionalnej), jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces.

W zakresie postaw (kompetencji społecznych) nauczyciel, który ukończył studia:

- jest przygotowany do uczestniczenia w życiu publicznym oraz kreowania różnych form aktywności edukacyjnej i kulturalnej,
- jest świadomy znaczenia dziedzictwa kulturowego do interpretacji wydarzeń życia publicznego,
- ma potrzebę dalszego uzupełniania wiedzy oraz poszerzania i doskonalenia umiejętności,
- posiada ogólne przygotowanie do pracy w lokalnych społecznościach (organizacjach kulturalnych, fundacjach) i instytucjach edukacyjnych w zakresie wdrażania i zarządzania projektami kulturowo-edukacyjnymi,
- zachowuje się w sposób profesjonalny i etyczny w pracy zawodowej oraz publicznej działalności kulturalnej,
- jest przygotowany do kierowania zespołami ludzkimi, szczególnie uczniami, przy realizacji zadań edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej,
- jest przygotowany do aktywności w środowisku lokalnym, ma świadomość konieczności dostosowywania się do warunków kulturowych regionu i doskonalenia kwalifikacji zawodowych,

- uznaje i szanuje różne punkty widzenia determinowane odmiennym podłożem kulturowym, społecznym i ideologicznym,
- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności,
- jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.

Kompetencje te zawarto w poszczególnych modułach przedmiotowych realizowanych w czasie dwóch semestrów w ramach 270 godzin dydaktycznych¹³.

3. Studia podyplomowe jako dialog o edukacji międzykulturowej w szkole

Studia podyplomowe umożliwiły spotkanie nauczycielek i nauczycieli z różnych miejsc Lubelszczyzny. Uczestnicy byli nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkole zawodowej i liceach. Posiadali zróżnicowane doświadczenie w realizacji projektów czy działań z obszaru edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej.

Wspólne zajęcia stworzyły przestrzeń dzielenia się wiedzą o lokalnych różnicach kulturowych, doświadczeniami z pracy w realizacji projektów w szkołach i lokalnych społecznościach, pomysłami, jak lepiej wykorzystać potencjał regionu do działań międzykulturowych. Prowadzone dyskusje, głównie w ramach przedmiotów *Edukacja regionalna z metodyką*, *Edukacja międzykulturowa z metodyką*, *Edukacja europejska z metodyką* i *Seminarium dyplomowe*, zaowocowały ogólną diagnozą stanu i zakresu realizacji celów edukacji międzykulturowej w szkołach w oparciu o kulturę materialną, symboliczną i społeczną „małej ojczyzny” na Lubelszczyźnie. W narracjach nauczycieli przebiegał wątek potrzeby uznania mocy kultury w konstruowaniu naszej rzeczywistości.

¹³ Szczegółowe omówienie programów zajęć zawarto w opracowaniu A. Świdzińskiej: *Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. cyt. wyd., s. 270–273.

Zebrane informacje i opinie stały się źródłem wiedzy, obejmującej następujące zagadnienia:

1. Realizacja zagadnień problematyki szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej w szkołach Lubelszczyzny była przede wszystkim wynikiem:
 - pojawienia się dzieci uchodźców (od 2005 roku w ośrodkach dla cudzoziemców prowadzonych poza dużymi miastami, tj. Lublinem i Łukowem),
 - możliwości finansowania pomysłów na rzecz procesów integracyjnych, które w większości dotyczyły rewitalizacji kultury lokalnej poprzez „odkrywanie” historycznej wielokulturowości miejsca,
 - wejścia Polski w struktury unijne, a co za tym idzie, tworzenia Klubów Europejskich i nawiązania kontaktów ponadnarodowych w ramach szkół partnerskich lub podjęcia projektów partnerskich.
2. W województwie lubelskim – w opinii nauczycieli – pomoc merytoryczną w zakresie edukacji międzykulturowej oferują przede wszystkim organizacje pozarządowe (m.in. lokalne: Homo Faber, Stowarzyszenie „Dla Ziemi” oraz Polska Akcja Humanitarna, Centrum Edukacji Obywatelskiej), które we współpracy ze szkołami wdrażają większość projektów skierowanych na budowanie społeczeństwa obywatelskiego w zróżnicowanym kulturowo świecie. Nauczycielom brakuje wsparcia ze strony samorządów, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Kuratorium Oświaty. Wsparcie to rozumiane jest jako wsparcie finansowe oraz egzekwowanie realizacji programów międzykulturowych, europejskich czy regionalnych od dyrektorów szkół oraz przygotowanie poradników metodycznych.
3. Istniejący w podstawie programowej zapis umożliwiający włączanie zadań edukacji międzykulturowej¹⁴ przekłada się na konkretne programy

¹⁴ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 roku, opublikowana w dniu 15 stycznia 2009 roku w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność [...], gotowość do uczestnictwa w kulturze. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”.

wychowawcze szkoły, jeśli są w nich uczniowie cudzoziemscy. Sytuacja powoli ulega zmianie, ale dalej większość nauczycieli nie dostrzega wagi kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów, bądź są one zawężane do kształtowania tożsamości regionalnej. Podstawowym rozwiązaniem jest napisanie projektu i pozyskanie funduszy. Jednakże wraz z jego zakończeniem kończą się również pieniądze na warsztaty, wycieczki czy materiały.

4. Nauczycielom brakuje wiedzy o szkołach realizujących projekty z zakresu edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej. Chcieliby mieć możliwość wspólnych spotkań i wymiany doświadczeń.
5. Nauczycielom brakuje wiedzy na temat publikacji o tematyce edukacji regionalnej i międzykulturowej. Nie korzystają ze źródeł internetowych, gdzie dostępne są materiały wymagające niewielkiej modyfikacji i adaptacji do lokalnych uwarunkowań kulturowych.
6. Nauczyciele nie wykorzystują lokalnych zasobów kultury materialnej, aby tworzyć wokół nich narrację o historii regionu. W większości szkół organizowane wycieczki nie mają przemyślanego celu edukacyjnego.
7. Nauczycielom brakuje krótkich form szkoleniowych, dzięki którym mogliby uzupełniać swoją wiedzę i podnosić umiejętności.

Opinie nauczycieli o poziomie i zakresie funkcjonowania idei edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie dały impuls do prowadzenia dalszych analiz problemu kształtowania kompetencji międzykulturowych nauczycieli i uczniów na Lubelszczyźnie. Wstępna analiza działalności szkół uwzględniająca kulturowe różnicowanie regionu, Europy, świata wskazuje, że aktywne w tym obszarze są głównie szkoły w dużych miastach. Wynika to m.in. z faktu włączania się szkół w szersze przedsięwzięcia kulturalne cyklicznie prowadzone przez znane instytucje kultury. Małe szkoły wiejskie – dzięki aktywności swoich nauczycieli – starają się je organizować w miarę możliwości finansowych i logistycznych.

Należy podkreślić, że nauczyciele – pomysłodawcy „projektów” – są osobami aktywnie realizującymi swój zawód i poczucie misji. Poszukują wiedzy, nowych umiejętności i rozwiązań metodycznych, kontaktów do budowania sieci wsparcia i wymiany doświadczeń. Wdrażając swoje pomysły, aktywnie uczestniczą w życiu kulturalnym lokalnej społeczności, są animatorami działalności kulturalnej i wolontariackiej. Ale często czują się przeciążeni indywidualną odpowiedzialnością za podjęte przez siebie działania i nie znajdują zrozumienia, a co za tym idzie, wsparcia u swoich przełożonych

i kolegów. Ten stan rzeczy wynika również z ilości zadań stawianych obecnie nauczycielom, co często artykułowano w trakcie dyskusji. Zdaniem nauczycieli, kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów będzie miało miejsce nadal, jeśli włączą oni wypracowane metody i formy edukacji międzykulturowej na stałe do swojego programu wychowawczego. Zwracają uwagę również na pojawiające się poczucie zwątpienia i braku wiary we własne pomysły, które często hamuje rozwój indywidualnych koncepcji pracy z uczniami.

Wśród propozycji rozwiązań, które pojawiły się w wyniku dyskusji, należy wskazać:

- przyjęcie perspektywy „mezo” – lokalnej różnorodności kulturowej, w tym obecności cudzoziemców – obejmującej diagnozę potencjału kultury regionu i wypracowanie na tej podstawie długofalowych strategii edukacyjnych,
- zdiagnozowanie dotychczasowego stanu wiedzy, działań pomocowych i osiągniętych już efektów w celu implementacji,
- budowanie bazy „dobrych praktyk” – efektów osiąganych w wyniku działalności instytucji (w tym szkół) i organizacji pożytku publicznego,
- stworzenie ciała koordynującego działalność nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej zmierzającą do integracji tego środowiska.

Podsumowanie

Studia „Nauczyciel europejski – studia podyplomowe w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej” zostały uruchomione dzięki pozyskaniu finansowego wsparcia UE. Istniejąca ścieżka komercyjna tych studiów nie funkcjonuje z powodu niskiego zainteresowania problematyką (nie ma formalnego wymogu posiadania kompetencji przez nauczycieli w tym zakresie) oraz koniecznością ich indywidualnego finansowania przez zainteresowanych.

Realizacja tej formy kształcenia wymagała wskazania nabywanych przez nauczycieli kompetencji, które określono jako międzykulturowe. W oparciu o istniejącą teorię w zakresie edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej¹⁵ skonstruowano 22 efekty kształcenia w zakresie wiedzy, 20 w zakre-

¹⁵ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Le-

sie umiejętności i 11 w zakresie kompetencji personalnych i społecznych. Jest to autorska propozycja, która wymagać będzie doskonalenia czy adaptacji, choćby ze względu na przyjęcie innej perspektywy w konstruowaniu kwalifikacji nauczyciela niż animacja społeczno-kulturalna.

Nauczyciele, którzy realizowali studia podyplomowe „Nauczyciel europejski”, kierowali się potrzebą rozwoju swoich zainteresowań: chęcią pogłębienia posiadanej wiedzy, potrzebą nabycia nowych umiejętności i rozwiązań metodycznych, nawiązania kontaktów. 80% z nich realizowało już projekty z zakresu edukacji regionalnej, międzykulturowej lub europejskiej.

Spotkania nauczycieli w trakcie studiów można określić jako nieustanny „dialog kultur”. Wymiana wiedzy, doświadczeń i pomysłów aktywizowała grupę nie tylko w trakcie zajęć, ale przekładała się na podejmowane w szkołach inicjatywy edukacyjne (lekcje tematyczne, konkursy, projekty integracji społeczności lokalnej, poznanie kultury materialnej i symbolicznej regionu).

Był to również wartościowy czas zbierania informacji i opinii nauczycieli na temat realizacji zadań edukacji międzykulturowej w szkołach Lubelszczyzny. Potwierdził się niski poziom kompetencji nauczycieli warunkowany głównie niechęcią do podejmowania nowych wyzwań oraz tzw. „brakiem przymusu” w tym zakresie.

Szkoły na Lubelszczyźnie, głównie wiejskie i z małych miast, poszerzają programy kształcenia i wychowania o zagadnienia edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej, ale jest to wynikiem zaangażowania świadomych takiej potrzeby nauczycieli bądź realizacji projektu współfinansowanego ze środków unijnych (często przy współpracy z instytucjami pożytku publicznego).

Problem niskiego poziomu kompetencji międzykulturowych nauczycieli, a w związku z tym również ich uczniów, w województwie lubelskim wymaga dalszych badań. Ich celem będzie diagnoza obecnego stanu i jego przyczyn, określenie mocnych i słabych stron nabywania kompetencji międzykulturowych poprzez analizę przypadków (szkół, nauczycieli, uczniów) oraz opracowanie strategii ich kształtowania w oparciu o potencjał kultury materialnej, symbolicznej i społecznej Lubelszczyzny.

Bibliografia

- Błęszyńska K.: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII, cz. I. Białystok 2011, UwB.
- Dąbrowska E.: *Osoba animatora i koncepcja jego kształcenia*. W: J. Gajda, W. Żardecki (red.): *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin 2001, UMCS
- Dziekanowska M.: *Tożsamość regionalna mieszkańców Lubelszczyzny. Raport z badań*, W: M. Dziekanowska, J. Styk (red.): *Region w koncepcjach teoretycznych i diagnozach empirycznych*. Lublin 2008, Perfecta info.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP.
- Sielatycki M.: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Trendy. Uczenie się w XXI wieku” 2005, nr 3.
- Świdzińska A.: *Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków 2011, Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Selected contexts of intercultural education in the region of Lublin

Summary

What the article explores are two ways of introducing and developing the tasks of intercultural education in Lublin area. The first concerns practical activities conducted in schools at different levels of education. The second way deals with the concept of post-graduate studies in European, regional and intercultural education, carried out in the Institute of Pedagogy of the Maria Curie-Skłodowska's University. The study also contains reflection on possible applications of the po-

tentialities of the local (material, symbolic, social) culture in constructing authorial school projects and curricula which fulfill the aims of intercultural education.

Key words: local culture, regional education, intercultural education

Translated by Agata Cienciała

FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

Wykorzystanie wiedzy i umiejętności zdobytych w Kole Naukowym Edukacji Międzykulturowej w pracy zawodowej absolwentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego

Streszczenie: Artykuł przedstawia powstanie i działalność Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, organizacji studenckiej istniejącej od dziewięciu lat na cieszyńskim Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Udział studentów w konferencjach naukowych, projektach międzynarodowych i podejmowane przez nich inicjatywy pozwalają poszerzać wiedzę i zdobywać umiejętności społeczne (w tym międzykulturowe), organizacyjne, menedżerskie, a także naukowe. Okazują się one przydatne w dalszej pracy zawodowej, przez co wielu członków KNEM po studiach zostaje cenionymi przez pracodawców specjalistami.

Słowa kluczowe: organizacje studenckie, koła naukowe, samokształcenie

Wprowadzenie

Możliwość zrzeszania się w uczelnianych organizacjach studenckich jest jednym z podstawowych praw studentów zapisanych w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku o Prawie o szkolnictwie wyższym¹. Znajduje to odzwierciedlenie w regulaminach wewnętrznych uczelni². Do takich organizacji należą: koła naukowe, zespoły artystyczne i sportowe, a także stowarzyszenia działające

¹ Art. 4. Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

² Np.: § 6., pkt 3. Regulaminu studiów w Uniwersytecie Śląskim. Załącznik do Uchwały nr 127 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 24 kwietnia 2012 r.; § 10, pkt. 7–8 Regulaminu studiów Uniwersytetu w Białymstoku, Załącznik do Uchwały nr 1225 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 25 kwietnia 2012 r.

w uczelniach. Ich działalność może być finansowana lub współfinansowana przez organy uczelni. Studenckie koła naukowe są miejscem rozwijania zainteresowań, poszerzania wiedzy, samokształcenia oraz zdobywania wielu cennych umiejętności.

Cieszyński Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach od początku lat 90. XX wieku jest miejscem rozwoju edukacji międzykulturowej. Ukazująca się od 1992 roku pod redakcją Tadeusza Lewowickiego seria wydawnicza *Edukacja Międzykulturowa* liczy już 50 tomów. Tradycją stały się jesienne konferencje naukowe w Cieszynie i Ustroniu, w których uczestniczą badacze i praktycy edukacji międzykulturowej z całej Polski, a także z zagranicy. Jednocześnie od lat 90. cieszyńscy studenci pedagogiki realizują zagadnienia z zakresu wielokulturowości i międzykulturowości w ramach takich przedmiotów, jak: pedagogika ogólna, współczesne kierunki pedagogiczne, pedagogika porównawcza³. Od 2002 roku do programu studiów wybranych specjalności pedagogiki wpisane są przedmioty z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

Przytoczone powyżej fakty (wybrane spośród wielu innych i przedstawione bardzo skrótowo) świadczą o atmosferze budowanej przez pracowników naukowo-dydaktycznych Katedry, a później Zakładu Pedagogiki Ogólnej, na przestrzeni wielu lat. Powołanie studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej (KNEM) w tak sprzyjających warunkach wydaje się rzeczą naturalną. Jak zwraca uwagę Alina Szczurek-Boruta, jedna z opiekunek naukowych KNEM, jego „działalność jest przedłużeniem, przejawem, a zarazem i pozytywnym efektem kształcenia w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej”⁴.

Powstanie i działalność Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej zostało zarejestrowane w styczniu 2004 roku, lecz pierwsze spotkania grupy założycielskiej miały miejsce

³ A. Szczurek-Boruta: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 177.

⁴ Tamże, s. 176–177.

już w pod koniec poprzedniego roku, a ich tematyka nie koncentrowała się wyłącznie wokół spraw formalnych związanych z założeniem nowej organizacji studenckiej. W grudniu 2003 roku zaproszono Małgorzatę Kiereś, kierownika Muzeum Beskidzkiego w Wiśle, z gościnnym wykładem na temat pielęgnowania lokalnych tradycji bożonarodzeniowych, a także zorganizowano spotkanie opłatkowe integrujące jedenastoosobową grupę studentów pedagogiki z różnych lat i specjalności oraz opiekunki naukowe Koła – Alinę Szczurek-Borutę i Barbarę Grabowską.

Celem KNEM jest rozwijanie wiedzy i zainteresowań na temat edukacji międzykulturowej. Jest on realizowany poprzez następujące zadania:

- organizowanie sesji naukowych,
- uczestniczenie w konferencjach naukowych i seminariach,
- nawiązywanie współpracy z innymi kołami naukowymi zajmującymi się podobną tematyką na terenie całego kraju,
- prowadzenie badań naukowych⁵.

W początkowym okresie działalności młoda organizacja nie posiadała żadnych środków finansowych, niemniej jednak działała już dość prężnie. W styczniu 2004 roku dwie członkinie wybrały się do Milówki na Przegląd Zespołów Kolędniczych i Obrzędowych „Żywieckie Gody”. Później odbyły się spotkania z Anielą Różańską, Jolantą Suchodolską, ks. Janem Byrtem oraz ponowne spotkanie z Małgorzatą Kiereś. Poszerzane w ten sposób horyzonty i zagłębianie się w ideę międzykulturowości niewątpliwie wpłynęło na dalszą aktywność studentów.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2004/2005 członkowie KNEM podejmowali wszystkie typy zadań, jakie wyznaczyli sobie w regulaminie:

- nawiązali współpracę z Kołem Naukowym Edukacji Międzykulturowej działającym na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku;
- przeprowadzili cykl zajęć warsztatowych na temat tolerancji w szkołach podstawowych i gimnazjach w Cieszynie, Dębowcu, Radlinie i Suszcu;
- prowadzili badania sondażowe dotyczące postaw dzieci i młodzieży wobec szeroko rozumianej Inności;
- zorganizowali konferencję naukową pt. „Tolerancja – jak uczyć siebie i innych”, w której wzięły udział przedstawicielki białostockiego Koła:

⁵ Regulamin KNEM, http://knem.us.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55 (21.01.2013).

Emilia Ksepka i Agnieszka Sobocin. Co należy podkreślić – podczas konferencji zaprezentowano wyniki prowadzonych zespołowo badań sondażowych;

- wzięli udział w programie „Wielokulturowa Europa” organizowanym przez Instytut Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie we współpracy z British Council.

W pierwszym roku działalności utworzona została strona internetowa KNEM oraz logo przedstawiające wyciągnięte ku sobie ręce ludzi różnych ras na tle globu ziemskiego. Początkowe inicjatywy wiązały się z opanowaniem wielu zawiłości dotyczących funkcjonowania w przestrzeni finansowo-administracyjnej uczelni i podmiotów gospodarczych, z którymi Koło współpracowało, korzystając z ich usług, kupując potrzebne artykuły lub prosząc o sponsoring.

Do najstarszych tradycji KNEM należą imprezy andrzejkowe i mikołajkowe organizowane w przedszkolach, szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Zawsze miały one wymiar międzykulturowy. Już od dziewięciu lat studenci zachęcają dzieci do świadomego kultywowania tradycji regionalnych oraz przybliżają zwyczaje bożonarodzeniowe innych państw. Utrwaliła się również tradycja corocznych spotkań opłatkowych członków i opiekunów Koła, które pomagają budować atmosferę bliskości i zaufania w grupie.

W kształtowaniu klimatu organizacyjnego⁶ KNEM znaczącą rolę odgrywa sposób sprawowania opieki naukowej, który nie ogranicza spontanicznej aktywności studentów. Opiekunki nie narzucają kierunku i metod działań, lecz jedynie wspierają członków organizacji w realizacji celów – zarówno tych wpisanych do regulaminu, jak i indywidualnych aspiracji. Oznacza to pomoc w przechodzeniu od fazy pomysłu, poprzez projektowanie działań, aż po jego realizację i zakończenie.

Większość podejmowanych inicjatyw wymaga zaangażowania wielu osób, dlatego bardzo ważna jest umiejętność współpracy w grupie i pełnienia w niej różnych funkcji – osoba będąca koordynatorem jednego projektu, w innym jest odpowiedzialna za wybrane zadanie. Nastawienie członków Koła na współpracę, a nie na rywalizację, przekłada się na sposób funkcjonowania w środowisku akademickim. Część przedsięwzięć jest realizowanych wspólnie z innymi organizacjami studenckimi i jednostkami organizacyjnymi

⁶ G. Wudarzewski: *Konceptualizacja pojęć „kultura organizacyjna” i „klimat organizacyjny”*. „Zeszyty Naukowe WSB we Wrocławiu” 2005, nr 5, s. 343.

Wydziału. Czasami efekty współpracy znacznie przewyższają początkowe założenia inicjatorów, czego przykładem może być akcja „Cztery łapy w Twoich rękach”, która miała być jednodniową konferencją naukową na temat dobrostanu zwierząt, a rozrosła się w ponadmiesięczny ciąg różnych imprez⁷.

Aktualnie do KNEM należy prawie 30 osób. Liczba członków zmieniała się od chwili założenia organizacji, lecz nigdy jej działalność nie została zawieszona z powodu braku następców, co jest częstym problemem organizacji studenckich, wynikającym między innymi z krótszego niż dawniej okresu studiów. Intensywne i bardzo różnorodne działania studentów można ująć w sześciu obszarach aktywności:

1. organizowanie konferencji naukowych – często połączonych z towarzyszącymi wydarzeniami kulturalnymi (wystawy fotograficzne, pokazy filmów, imprezy tematyczne w klubie studenckim),
2. udział w konferencjach naukowych – przywilejem członków KNEM jest możliwość udziału we wspomnianych wcześniej jesiennych konferencjach w Cieszynie i Ustroniu, lecz uczestniczą oni również w sesjach naukowych w wielu innych ośrodkach akademickich (w Białymstoku, Krakowie, Raciborzu, Bielsku-Białej i in.),
3. udział w projektach międzynarodowych (np. polsko-litewski projekt „Trudne rozmowy o Czesławie Miłoszu – dialog, tolerancja, partnerska współpraca” finansowany przez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, polsko-litewsko-białoruskie warsztaty dla młodzieży we Wrocławiu i w Lipsku),
4. prowadzenie zajęć z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej w szkołach, przedszkolach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
5. prowadzenie badań naukowych (np. badanie postaw studentów różnych uczelni i różnych kierunków wobec Amerykanów, Czechów, Francuzów, Romów i Żydów w ramach kilkuletniego projektu „Poznajmy Innego”),
6. organizowanie imprez charytatywnych na rzecz słabszych i potrzebujących.

Działalność w kole naukowym pozwala uzupełniać wiedzę zdobywaną podczas obligatoryjnych zajęć dydaktycznych, nabywać umiejętności praktyczne oraz kształtować charakter i światopogląd studenta. Od jego osobi-

⁷ Więcej nt. akcji: M. Milewska: *Konferencja podsumowująca akcję „Cztery łapy w Twoich rękach”*. „Gazeta Codzienna” 9.01.2013, <http://gazetacodzienna.pl/arttykul/kultura/konferencja-podsumowujaca-akcje-cztery-lapy-w-twoich-rkach> (21.01.2013).

stego zaangażowania zależy, na ile z możliwości tych skorzysta. Dziewięć lat działalności KNEM pozwala już wysnuć pewne wnioski na temat przydatności doświadczeń zdobytych w organizacji w pracy zawodowej absolwentów.

Losy członków KNEM po ukończeniu studiów

W latach 2004–2010 do KNEM należały łącznie 63 osoby (wg spisów zamieszczonych w kronice oraz na stronie internetowej⁸). Większość była związana z organizacją przez kilka lat. Prawie połowa pozostaje w kontakcie z opiekunkami i/lub byłymi członkami KNEM, co pozwoliło uzyskać informacje o ich rozwoju zawodowym.

Okres poszukiwania pracy po studiach był dla byłych członków Koła dość krótki (max. 6 miesięcy) lub nie występował wcale. Miejsca zatrudnienia większości absolwentów są zgodne z ich wykształceniem. Są to:

- ośrodki pomocy społecznej (praca w charakterze pracowników socjalnych),
- świetlica środowiskowa Caritas (wychowawca pełniący funkcję kierownika świetlicy),
- ognisko wychowawcze (w charakterze wychowawcy),
- warsztaty terapii zajęciowej (na stanowisku terapeuty),
- zakłady karne (w charakterze wychowawców),
- gminny ośrodek kultury (jako kierownik i choreograf zespołu regionalnego),
- szkoły wyższe (jako pracownicy naukowo-dydaktyczni),
- liceum (na stanowisku pedagoga szkolnego),
- gimnazjum (w charakterze sekretarki),
- szkoły podstawowe (jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej),
- przedszkola – publiczne, prywatne oraz jedno prywatne przedszkole anglojęzyczne w Warszawie (jako nauczyciele wychowania przedszkolnego).

Pięć osób należących kiedyś do KNEM pisze aktualnie prace doktorskie – trzy z nich są pracownikami uczelni, jedna wychowawcą w zakładzie karnym, jedna pracownikiem socjalnym. Trzy osoby po studiach wyjechały za granicę. Dwie prowadzą działalność prywatną. Dwie z własnej woli podjęły pracę w Polsce w zawodach innych niż wyuczony: jedna jest zatrudniona w zawodowej straży pożarnej, jedna w restauracji na stanowisku kierowniczym.

⁸ Strona KNEM: <http://www.knem.us.edu.pl/> (21.01.2013).

Absolwenci, którzy byli wcześniej aktywnymi członkami organizacji studenckich, mają większe doświadczenie w pracy z różnymi grupami wiekowymi u początku rozwoju zawodowego, przez co lepiej znają swoje predyspozycje i ograniczenia, a to z kolei pomaga im uniknąć przynajmniej niektórych porażek. Do umiejętności zdobywanych i doskonalonych w KNEM można zaliczyć:

- **umiejętności organizacyjne** – przechodzenie od fazy pomysłu, przez projekt, po jego realizację,
- **umiejętności menedżerskie** – zarządzanie zespołem ludzi oraz środkami finansowymi, które na ogół są niewystarczające, a sposób ich wydawania obwarowany wieloma przepisami,
- **umiejętność pracy w zespole** – odnajdywanie się zarówno w roli szatniarza, jak i prelegenta, rozumienie, że każda funkcja jest tak samo ważna dla sukcesu zespołu,
- **umiejętność podejmowania wyzwań** – mierzenie się nawet z bardzo trudnymi zadaniami i doprowadzanie ich do końca, udział w konkursach, pozyskiwanie funduszy na działalność spoza uczelni,
- **umiejętności społeczne** – efektywne prowadzenie rozmów z wieloma osobami, od których zależy powodzenie określonego przedsięwzięcia; rozumienie ich stanowiska, sztuka argumentacji, a także umiejętność radzenia sobie z bezpodstawnymi zarzutami,
- **umiejętności naukowe** – z pewnością większe niż u studentów, którzy nie działają w kołach naukowych, a przydatne nie tylko przyszłym doktorantom; prawidłowe przeprowadzenie badania socjometrycznego wśród uczniów lub zdiagnozowanie środowiska lokalnego przez ośrodek pomocy społecznej również wymaga takich umiejętności.

Najbardziej aktywni działacze organizacji studenckich (kilka członków KNEM należało jednocześnie do innych zrzeszeń) byli podczas studiów obciążeni wieloma dodatkowymi obowiązkami, które wynagradzała im własna satysfakcja i uznanie części środowiska. Kilka osób (wymienionych w tabeli 1) zostało wyróżnionych prestiżową nagrodą, jaką jest Stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jednak zdecydowana większość (53 osoby) takiej nagrody nie otrzymała. Zastanawiać może wobec powyższego, czym kierują się studenci zapisujący się do Koła. Z potocznych rozmów prowadzonych podczas spotkań wynika, że większość zapisała się ze względów towarzyskich (namówiona przez dobrych znajomych) oraz dlatego, że w Kole działa się coś ciekawego. Nabywanie wiedzy i umiejętności poprzez dobro-

wolne działanie może odbywać się w sposób nie do końca uświadomiony, lecz zawsze daje trwałe efekty. Pracodawcy cenią byłych członków KNEM za kreatywność i samodzielność, a oni sami nie obawiają się trudnych zadań (np. pisanie projektów i rozliczania ich), z którymi nie raz przyszło im się zmierzyć już w trakcie studiów.

Tabela 1. Stypendyści ministra nauki i szkolnictwa wyższego należący do KNEM

Rok akademicki, w którym przyznano stypendium	Imię i nazwisko	Przynależność do organizacji studenckich
2005/2006	Katarzyna Jas	KNEM
	Magdalena Książek	KNEM
2007/2008	Aleksandra Gancarz	KNEM
	Katarzyna Gebel	KNEM
	Agnieszka Gozdek	KNEM
2008/2009	Irena Foks	KNEM
	Justyna Jabłeka	KNEM
2009/2010	Karolina Kania	KNEM, Studenckie Koło Naukowe Etnologów, Międzywydziałowy Zespół Folkowy „FolkUŚ”
	Sabina Kamińska	KNEM Studenckie Koło Naukowe Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej
	Monika Michalak	KNEM Studenckie Koło Naukowe Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej

Zakończenie

Działalność w organizacji studenckiej ma mnóstwo zalet, lecz mimo to wciąż niewielki odsetek ogółu wszystkich studentów decyduje się na ten krok. Ożywienie w tej dziedzinie przyniosły zmiany w sposobie przyznawania stypendiów. Odkąd stypendium naukowe przyznawane wyłącznie na podstawie średniej arytmetycznej ocen zastąpiono przez stypendium rektora, którego kryteria poszerzono o osiągnięcia naukowe⁹, liczba członków organizacji studenckich wzrosła. Formalne i nieformalne grupy żaków organizują od 2012 roku zdecydowanie więcej konferencji naukowych, problemem jednak jest to, że czasami stwarzają one tylko pozory rzeczywistej, spontanicznej ak-

⁹ § 19, ust. 1. pkt. 6. Regulaminu ustalania wysokości, przyznawania i wypłacania świadczeń pomocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Śląskiego, Załącznik nr 3 do zarządzenia nr 99 Rektora UŚ z dnia 3 sierpnia 2012 r.

tywności studentów, która wynikałaby z ich autentycznej ciekawości poznawczej. Instrumentalne podejście do działalności w kołach naukowych zabija ich najgłębszą ideę zorientowaną – w moim przekonaniu – na autoteliczność kształcenia i samorozwoju. Wprawdzie nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym oddaliła widmo tzw. luki pokoleniowej grożącej przerwaniem ciągłości organizacji, lecz obecna sytuacja stawia opiekunom nowe zadania. Wśród studentów zapisujących się dziś do kół naukowych są zarówno pasjonaci wiedzy, jak i ludzie walczący o stypendialne laury, nadrabiający niekiedy bylejąkość działań ich liczbą. Zadaniem opiekuna naukowego jest w tej sytuacji wydobywanie tego, co najlepsze ze studentów instrumentalnie nastawionych do kół naukowych, wiara w możliwość zmiany ich nastawienia oraz nadzieja, że kiedyś zdobywanie wiedzy i umiejętności będzie dla nich taką samą przyjemnością jak dla pasjonatów. Wiara w człowieka i nadzieja na pozytywną zmianę nie powinny opuszczać pedagogów, ponieważ – jak pisze Marek Rembierz: „Jeśli doświadcza się w pedagogice braku nadziei, to wzmagają się wówczas bierność i apatia, wręcz marazm, bowiem ludzi zaczyna się postrzegać jedynie jako »beznadziejne przypadki«, które nie rokuja jakiegokolwiek poprawy. Stan beznadziei unicestwia sensowną teorię i praktykę pedagogiczną”¹⁰.

Bibliografia

- Milewska M.: *Konferencja podsumowująca akcję „Cztery łapy w Twoich rękach”*, „Gazeta Codzienna” 9.01.2013, <http://gazetacodzienna.pl/arttykul/kultura/konferencja-podsumowujaca-akcje-cztery-lapy-w-twoich-rkach> (21.01.2013).
- Regulamin KNEM http://knem.us.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55 (21.01.2013).
- Regulamin studiów Uniwersytetu w Białymstoku, Załącznik do Uchwały nr 1225 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 25 kwietnia 2012 r.
- Regulamin studiów w Uniwersytecie Śląskim, Załącznik do Uchwały nr 127 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 24 kwietnia 2012 r.
- Regulamin ustalania wysokości, przyznawania i wypłacania świadczeń po-

¹⁰ M. Rembierz: *Bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne. Od rozpoznania patologii do kształtowania podmiotowości*. „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1 (37), s. 103–104.

- mocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Śląskiego, Załącznik nr 3 do zarządzenia nr 99 Rektora UŚ z dnia 3 sierpnia 2012 r.
- Rembierz M.: *Bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne. Od rozpoznania patologii do kształtowania podmiotowości*. „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1 (37).
- Strona KNEM: <http://www.knem.us.edu.pl/> (21.01.2013).
- Szczurek-Boruta A.: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
- Wudarczewski G.: *Konceptualizacja pojęć „kultura organizacyjna” i „klimat organizacyjny”*. „Zeszyty Naukowe WSB we Wrocławiu” 2005, nr 5.

Application of the knowledge and skills acquired in the Science Club of Intercultural Education in professional work of the graduates of the Faculty of Ethnology and Education at the University of Silesia

Summary

The article presents the foundation and activity of the Science Club of Intercultural Education, a students' organization which has existed for nine years at the Faculty of Ethnology and Education of the University of Silesia in Katowice. Students' participation in academic conferences or international projects and the initiatives which they undertake allow for broadening the knowledge and for acquiring social (also intercultural), organizational, managing and scientific skills. They turn out to be useful in further professional career, therefore after graduation many club members become specialists who are highly valued by employers.

Key words: student organizations, science clubs, self-education

Translated by Agata Cieniałą

KATARZYNA W. CZEPIEL

Wyznaczniki poczucia tożsamości regionalnej mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego

Streszczenie: Autorka artykułu dokonuje próby opisu wyznaczników tożsamości mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego – regionu na pograniczu śląsko-małopolskim – ze szczególnym uwzględnieniem jego stolicy – Sosnowca. Do opisu tożsamości wykorzystuje Tadeusza Lewowickiego Teorię Zachowań Tożsamościowych, w której wyróżniono sześć obszarów uwarunkowań tożsamości i zachowań tożsamościowych. Autorka podkreśla, że nie bez znaczenia dla kształtowania się tożsamości regionalnej mieszkańców Sosnowca jest fakt zamieszkiwania na pograniczu śląsko-zagłębiowskim oraz historyczne podziały ziem polskich z czasów rozbiorów. Historyczne i geograficzne uwarunkowania przyczyniły się do powstania antagonizmów między Ślązakami i Zagłębiakami, które – w założeniu autorki – mogą przyczyniać się do wzmacniania tożsamości mieszkańców Zagłębia.

Słowa kluczowe: tożsamość kulturowa, tożsamość regionalna, Zagłębie Dąbrowskie, pogranicze, obcość kulturowa, stereotypy

Przełom XX i XXI wieku to okres odradzania się regionalizmu oraz wzmożonej dyskusji na temat tożsamości człowieka. Renesans kultur regionalnych rozpoczął się w Europie Zachodniej w latach 60. ubiegłego stulecia, w Polsce dopiero po przemianie ustrojowej. W okresie państwa socjalistycznego problematyka regionalna była ograniczana, celem władz była szeroko posunięta unifikacja. Odrębności regionalne były minimalizowane, a nawet zwalczane. Komunistyczny projekt unifikacji życia społecznego „obejmował m.in. ujednolicenie kultury narodowej, narzucenie jej zestandaryzowanych wzorców na całym obszarze kraju, eliminację wpływów niezależnych od państwa instytucji, w szczególności Kościoła katolickiego. W wymiarze regionalnym ograniczał drastycznie samorządność, pozostawiając zaledwie jej pewne formy na poziomie lokalnym, reduktował regionalne życie polityczne do aspektu polityki ogólnokrajowej oraz zawężył uprawomocnioną

kulturę regionalną do sfery mało znaczącej folklorystyki i zatwierdzonych na szczeblu centralnym mitów historycznych zgodnych z ideologicznymi schematami”¹.

Wraz z odradzaniem się regionalizmu zaczęła pojawiać się w dyskursie społecznym problematyka tożsamości regionalnej. Jednym z zasadniczych stało się pytanie o to, „w jakim stopniu tożsamości regionalne tworzone mogą czy powinny być »od podstaw«, w jakim zaś stopniu powinny oparte być na istniejących wcześniej tradycjach kulturowych, uwarunkowaniach historycznych itp.”² Co tworzy ową tożsamość? Czy samo przywiązanie emocjonalne do regionu może świadczyć o silnej identyfikacji regionalnej, czy nieodzowne będą tu także komponenty: poznawczy i behawioralny? T. Lewowicki³, pisząc o poczuciu tożsamości narodowej młodzieży zaolziańskiej, zauważa, że kwestie tożsamościowe uległy przeobrażeniom i porównywanie ich z ujęciami tradycyjnymi może prowadzić do wniosków, że dotychczasowy model tożsamości załamuje się. Poczucie tożsamości, które niegdyś opierało się na wszystkich trzech wymienionych przeze mnie komponentach, w dzisiejszych czasach może istnieć bez któregoś z nich. Lewowicki stawia hipotezę, że poczucie tożsamości podtrzymywane jest współcześnie bardziej w warstwie emocjonalnej niż w warstwie wiedzy i przekonań o ważnej roli tej wiedzy, a udział w kulturze „staje się coraz bardziej nawykowy niż świadomy, celowy, racjonalny i oparty na znajomości tradycji kulturowej”⁴.

Nie ulega wątpliwości, że w budowaniu poczucia tożsamości człowieka bardzo ważnym elementem jest identyfikacja z regionem. Jest ona podstawą kształtowania i rozwijania tożsamości kulturowej, rozumianej jako tożsamość otwarta, będąca wynikiem indywidualnego, świadomie przemyślanego wyboru wartości. Jerzy Nikitorowicz pisze, iż bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna), bez wyraźnego samookreślenia własnej odrębności powstają trudności w nabywaniu tożsamości otwartej. Region jest źródłem tego, co w tożsamości kulturowej człowieka jest mu najbliższe, co stanowi element codziennych

¹ T. Zarycki: *Wybrane dylematy budowy tożsamości regionalnej*. W: A. Kasińska-Metryka, R. Miernik (red.): *Tożsamość województwa świętokrzyskiego w kontekście kraju i Unii Europejskiej*. Kielce – Katowice 2008, „Unikat 2”, s. 37.

² Tamże, s. 43.

³ T. Lewowicki: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*. Cieszyn 1994, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 134.

⁴ Tamże, s. 134.

interakcji. W procesie globalizacji pojęcie regionu, *małej ojczyzny*, nabiera coraz większego znaczenia⁵.

Przedmiotem moich zainteresowań naukowych uczyniłam region Zagłębia Dąbrowskiego i jego stolicę, Sosnowiec, którą uznaję za moją *matką ojczyzną*. Region ten jest słabo rozpoznawanym w skali kraju, w ogólnopolskich mediach o ziemiach Zagłębia często mówi się „Śląsk”. I mimo że można ten fakt w pewnym sensie usprawiedliwić położeniem ziem zagłębiowskich na terytorium województwa śląskiego, to wśród mieszkańców regionu wzbudza to ostry sprzeciw i niezgodę na łączne traktowanie jakże różnych, kulturowo i historycznie, grup Ślązaków i Zagłębiaków. Procesy poszukiwania własnej tożsamości przez Zagłębiaków uwarunkowane są wielorako: „skomplikowanymi stosunkami etnicznymi typowymi dla regionu pogranicza, przeszłością historyczną tego obszaru, historią rodzinną, względami ekonomicznymi i siłą powiązań lokalnych”⁶. W literaturze przedmiotu podkreśla się rolę wartości uznawanych za typowe dla Zagłębia: kult pracy, szacunek dla wiedzy i regionu, jego osiągnięć, przywiązanie do tradycji historycznej i politycznej⁷. Czy są to rzeczywiste elementy tożsamości zagłębiowskiej? Czy można doszukać się innych swoistych cech charakteryzujących tożsamość mieszkańców regionu?

Próby opisu wyznaczników poczucia tożsamości mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego, ze szczególnym uwzględnieniem jego stolicy, Sosnowca, dokonam poprzez odwołanie się do Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (TZT). Teoria zakłada, że istnieje kilka obszarów elementów zachowań tożsamościowych, „pozwalających identyfikować tę tożsamość, manifestować ją, zabiegać o trwanie i dobre warunki rozwoju, korzystne przemiany”⁸. Uznaję przyjęcie takiej konstrukcji teoretycznej za zasadne z uwagi na fakt, że jest to pierwsza i jedyna, jak do tej pory, teoria pedagogiczna, która może przybliżyć do lepszego zrozumienia zachowań wyznaczanych przez poczucie tożsamości. Drugim aspektem, który wzię-

⁵ J. Nikitorowicz: *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa 2007, „Żak”, s. 754–756.

⁶ B. Barańska: *Tożsamość regionalna mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego w badaniach empirycznych*. W: M. Barański (red.): *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*. Katowice 2001, UŚ, s. 94.

⁷ Tamże, s. 95.

⁸ T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s.162.

łam pod uwagę przy doborze tej teorii, jest – podkreślana przez autora TZT – możliwość wykorzystania jej w badaniach i studiach służących poznaniu społeczności pograniczy⁹, a za taką społeczność uznaję mieszkańców Sosnowca, żyjących na pograniczu zagłębiowsko-śląskim.

W Teorii Zachowań Tożsamościowych Lewowicki wyróżnia sześć obszarów uwarunkowań tożsamości i zachowań tożsamościowych¹⁰. Pierwszy z nich obejmuje losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy, kwestie państwowej odrębności i niezależności. Drugi to odrębność kultury, języka, obyczaju i religii. Trzeci obszar, zdaniem autora, kojarzony bywa ze swoistą genealogią historyczną postrzeganą niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości (wyobrażenia o swoistych cechach grupy, stereotypy). Czwarty obszar to kondycja gospodarczo-ekonomiczna, standardy życia, pozycja grupy wyznaczana pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną i technologiczną, potęgą kapitału. Piąty obszar dotyczy psychologicznych i socjologicznych koncepcji (teorii) zachowań społecznych, a szósty – kontekstów politycznych, światopoglądowych, społecznych, gospodarczych itd., oddziałujących na życie małych i dużych grup społecznych.

Niniejszy tekst będzie jedynie szkicem, próbą znalezienia i opisu podstawowych elementów tworzących tożsamość zagłębiowską. Posłuży on jednak jako wstęp do badań oraz lepszego poznania i opisanie poczucia tożsamości mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego¹¹. Podstawę do opisu stanowić będą jedynie trzy pierwsze obszary wyróżnione przez Lewowickiego, po pierwsze z uwagi na ograniczoną formę wypowiedzi, po drugie – najsilniej odznaczają się, moim zdaniem, w obrazie mieszkańców regionu.

Losy historyczne, identyfikacja z terytorium i grupą społeczną, odrębność i niezależność

W przypadku Zagłębiaków obszar historii, identyfikacji z terytorium oraz odrębności i niezależności jest niezwykle ważny, ponieważ uwarunkowania

⁹ Tamże, s. 160–164.

¹⁰ Tamże, s. 162–164.

¹¹ Autorka przygotowuje dysertację doktorską pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Aliny Szczurek-Boruty, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dotyczącą poczucia tożsamości mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego.

historyczne i terytorialne w dużej mierze oddziałują na poczucie odrębności mieszkańców regionu. Nie zgadzam się z wypowiedzianymi przez niektórych opiniami, że tożsamość zagłębiowska istnieje tylko w opozycji do silnej tożsamości śląskiej, a bardziej niż przywiązanie do Zagłębia manifestuje się odrębność od Śląska.

Faktem jest, że wiedza mieszkańców Zagłębia o historii regionu jest mała, zwłaszcza wśród osób młodych¹², lecz przyjmując przywołaną już hipotezę Lewowickiego, że poczucie tożsamości może ujawniać się w jedynie warstwie emocjonalnej, nie można bez badań wygłaszać sądów o braku wyznaczników tożsamości zagłębiowskiej. Ponadto warto zauważyć, że przez ostatnie kilka lat regionalne stowarzyszenia i instytucje dokładają wszelkich starań, by wiedzę tę przekazywać mieszkańcom, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Zagłębie Dąbrowskie jest regionem historyczno-geograficznym leżącym na pograniczu obecnych województw śląskiego i małopolskiego, którego współczesne oblicze zostało ukształtowane głównie w XIX wieku i które pod względem etnicznym i językowym przynależy do grupy małopolskiej. Ziemie zagłębiowskie niemal nigdy nie miały nic wspólnego ze Śląskiem, co konsekwentnie podkreślane jest przez regionalistów broniących odrębności Zagłębia. W ciągu ponadtysiącletniej historii Polski tylko trzy razy ziemie Zagłębia należały administracyjnie do Śląska: „po raz pierwszy – po III rozbiórce, kiedy powstał tzw. Nowy Śląsk, drugi – w czasie I wojny światowej, trzeci – od 1939 roku (najpierw III Rzesza, potem województwo nazywane czasem śląsko-zagłębiowskim, czasem stalinogrodzkim, a czasem katowickim). Za każdym razem była to jakaś okupacja”¹³.

Funkcjonują dwie koncepcje dotyczące obszaru, który obejmuje historyczny region. Pierwsza – wąska, do której zalicza się miasta: Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, Będzin, Czeladź i Wojkowice, druga – szeroka, w myśl

¹² Badania diagnozujące ogólny stan wiedzy uczniów zagłębiowskich szkół na temat historii regionu w grudniu 2009 roku przeprowadziło stowarzyszenie regionalne Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego. Szerzej: K. W. Czepiel: *Szkoła jako miejsce kreowania tożsamości regionalnej dziecka – rzecz o edukacji regionalnej w Zagłębiu Dąbrowskim*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 68.

¹³ J. Krajniewski: *Niezwykła granica*. „Nowe Zagłębie” 2009, nr 1, s. 17.

której do Zagłębia Dąbrowskiego przynależą tereny miast Sosnowca i Dąbrowy Górniczej, powiatów: będzińskiego, zawierciańskiego, myszkowskiego i olkuskiego oraz gmina Ożarówce w powiecie tarnogórskim¹⁴.

Za stolicę Zagłębia Dąbrowskiego uważany jest Sosnowiec, który zaistniał na mapach kraju dzięki uruchomieniu w 1859 roku przebiegającej przez miasto linii Kolei Żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej. Terminu „Zagłębie” po raz pierwszy, w połowie XIX wieku, użył Józef Patrycjusz Cieszkowski (ówczesny Naczelnik Zachodniego Okręgu Górniczego w Królestwie Polskim) na oznaczenie terenu eksploatacji węgla kamiennego w Królestwie Polskim, odpowiednio tłumacząc francuskie słowo *bassin*¹⁵. Przyrostek „Dąbrowskie” dodany został później – na przełomie XIX i XX wieku – i pochodzi od wiodącego ośrodka przemysłowego, którym była ówczesna wieś Dąbrowa (od 1916 roku miasto Dąbrowa Górnicza)¹⁶.

Między Zagłębiem Dąbrowskim a Śląskiem przepływa rzeka Brynica, uważana przez mieszkańców obu regionów za granicę. Na znaczenie rzek jako naturalnych granic zwraca uwagę Mirosław Sobecki, pisząc o Niemnie jako symbolu sąsiedztwa Polaków, Litwinów i Białorusinów. Zauważa, że wielkie rzeki europejskie przez wieki odgrywały znaczącą rolę w dynamice kultury, były miejscem spotkań kultur, przestrzenią pogranicza.¹⁷ Podobnie rzecz się ma z Brynicą, bo mimo że nie jest granicą w sensie administracyjnym, to w świadomości mieszkańców pogranicza śląsko-zagłębiowskiego nadal jest symbolem podziałów i przypomina o istniejących dawniej antagonizmach pomiędzy Ślązakami i Zagłębiakami, których echa da się odnaleźć także i dziś.

Jaka jest historia owych podziałów? Jak narodziły się antagonizmy między mieszkańcami obu brzegów Brynicy?¹⁸ Duży wpływ na powstanie kon-

¹⁴ P. Bielecki: *Krótką historia o Zagłębiu Dąbrowskim*. Sosnowiec 2011, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego, s. 1.

¹⁵ J. Przemsza-Zieliński: *Historia Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec 2006, Stowarzyszenie Związek Zagłębiowski, s. 239.

¹⁶ K. W. Czepiel: *Szkoła jako miejsce kreowania tożsamości regionalnej dziecka – rzecz o edukacji regionalnej w Zagłębiu Dąbrowskim*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogiernan (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. cyt. wyd., s. 79.

¹⁷ M. Sobecki: *Niemien – centrum czy peryferia kultury symbolicznej? Kontekst edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, cz. I, s. 115.

¹⁸ Por.: K. W. Czepiel: *Szkoła jako miejsce kreowania tożsamości regionalnej dziecka – rzecz o edukacji regionalnej w Zagłębiu Dąbrowskim*. W: T. Lewowicki, A. Ró-

fliktu miały rozbiory Polski oraz wojny napoleońskie. Tereny Zagłębia od 1807 roku wchodziły w skład Księstwa Warszawskiego, a później Królestwa Polskiego i znalazły się pod rosyjskim panowaniem, Śląsk natomiast należał do Prus¹⁹. Początek XIX wieku przyniósł szybki rozwój górnictwa i intensywną industrializację. Na terenie Zagłębia zaczęła rozwijać się infrastruktura transportowa – w połowie XIX wieku wybudowano linię kolejową warszawsko-wiedeńską, a później iwanogrodzko-dąbrowską. Dynamiczny rozwój regionu spowodował napływ ludności poszukującej pracy i pod koniec XIX wieku tereny Zagłębia stały się najbardziej uprzemysłowioną częścią Królestwa Polskiego, a Sosnowiec nazywano największą wsią Europy. Nie nastąpiła jednak poprawa warunków bytowych mieszkańców regionu, wśród których powszechny był analfabetyzm, będący pokłosiem działań zaborcy. Konflikt między Śląskiem a Zagłębiem zaczął się zaogniać z uwagi na lepszą sytuację robotników na niemieckim Śląsku. Ślązacy, w przeciwieństwie do Zagłębiaków, mogli liczyć na państwowe świadczenia socjalne i mieli lepsze warunki pracy i życia. W związku z tym Zagłębie stało się miejscem wystąpień robotników (zaczęła rozwijać się myśl socjalistyczna), którzy oprócz poprawy warunków życia chcieli też niepodległego państwa polskiego. Tak się stało po 1918 roku, kiedy to region ten wszedł w skład powstałego państwa polskiego. W pierwszych latach po wojnie Zagłębiacy wspierali śląskich powstańców walczących o przynależność do państwa polskiego. Ostatecznie na Śląsku powstało autonomiczne województwo śląskie – tereny bogate, Zagłębie znalazło się natomiast w biednym województwie kieleckim. Okres II wojny nie zażegnał konfliktu, a można nawet powiedzieć, że przyczynił się do jego wzmożenia. Śląsk i Zagłębie zostały wcielone do Rzeszy i pod okupacją niemiecką, to Ślązacy byli w uprzywilejowanej sytuacji – z uwagi na znajomość języka polskiego i niemieckiego zajmowali ważne stanowiska administracyjne. Przez wiele powojennych lat funkcjonował śląsko-zagłębiowski antagonizm, odrębność etniczno-kulturowa. Na Śląsku kultywowany był negatywny obraz Zagłębia i Zagłębiaka, podkreślano wyższość cywilizacyjną

żańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. cyt. wyd., s. 80–81.

¹⁹ Warto dodać, że na terenie dzisiejszego Sosnowca, a dokładnie w dzielnicy Jęzor, w dorzeczu Białej Przemszy, Czarnej Przemszy i Przemszy, znajdował się punkt łączący trzy zabory. To historyczne miejsce nazywane jest Trójkątem Trzech Cesarzy. W miejscu, gdzie stykały się granice Austrii, Rosji i Prus, stoi dziś Obelisk Pamięci o dawnym podziale Europy i jej zjednoczeniu.

mieszkańca Śląska, a niższą – ludności „zza Brynicy”. Uważano, iż Zagłębie to „wylęgarnia komunizmu”. Po II wojnie światowej większość terytorium Zagłębia znalazła się w województwie śląsko-dąbrowskim, potem katowickim i w końcu śląskim. Regiony Zagłębia i Górnego Śląska znalazły się we wspólnej jednostce administracyjnej²⁰.

Odrębność kultury, języka, obyczaju, religii

Dobrawa Skonieczna-Gawlik, etnolożka zajmująca się badaniem tożsamości mieszkańców Zagłębia, podkreśla, że w przeszłości silnie identyfikowali się oni z regionem, a identyfikacja ta opierała się głównie na tradycji i specyficznej kulturze. W dzisiejszych czasach, jej zdaniem, „tożsamość ta wyraża się w inny sposób, np. bardziej aktywną postawą w stosunku do miejsca zamieszkania, współtworzeniem »małej ojczyzny«, przejawianiem nowych inicjatyw kulturalnych”²¹. Dzieje się tak, ponieważ Zagłębie nie ma tak silnych elementów kultury regionalnej jak Śląsk. Specyficzne elementy kultury, tj. obyczaj, język, strój regionalny, symbole są dziś często zapomniane, do tego stopnia, że uważa się, że nigdy ich nie było. Nie jest to jednak prawdą, ponieważ badacze regionu wskazują na istniejące kiedyś specyficzne wyznaczniki tożsamości kulturowej, a działacze regionalni starają się przywracać ich istnienie i propagować elementy kultury regionalnej wśród mieszkańców Zagłębia.

Nie sposób w tak krótkiej formie przekazu dokonać szczegółowej analizy składników kultury zagłębiowskiej, chciałabym jednak zwrócić uwagę na kilka kwestii, które świadczą o odrębności regionu, a mianowicie: język, stroje ludowe, symbole regionu.

Zagłębiacy twierdzą, że specyficzną cechą ich języka jest brak gwary śląskiej, podkreślają, że mówią czystą polszczyzną charakterystyczną m.in. dla środowiska warszawskiego. Wskazują na różnice językowe między Zagłębiem a Śląskiem: „Wszyscy mówimy czysto po polsku. U nas się mówi ładnie

²⁰ Szerzej: P. Bielecki: *Krótką historia o Zagłębiu Dąbrowskim*. cyt. wyd.; J. Przemysza-Zieliński: *Historia Zagłębia Dąbrowskiego*. cyt. wyd.; Z. Woźniczka, P. Celej: *Etos niepodległości*. „Regionalne Studia Polityczne Humanitas” 2010, nr 1; J. Dziadul: *Czerwone i Czarne*, „Polityka” 2011, nr 42 (2829).

²¹ D. Skonieczna-Gawlik: *Kultura duchowa, społeczna i materialna mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego jako wyznacznik tożsamości Zagłębiowskiej*. W: M. Kaczmarczyk, W. Wojtasik (red.): *Tożsamość – Samorządność – Polityka*. Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 55.

i śpiewnie, nie ma naleciałości jak niemieckie słowa Ślązaków, poza tym ich język jest jakiś taki wulgarny”²².

Z twierdzeniem dotyczącym braku specyficznych cech języka Zagłębiaków niezupełnie zgadza się Aldona Skudrzykowa. Jakkolwiek twierdzi, że „język, który słyszymy na ulicach Sosnowca czy innych zagłębiowskich miejscowości, niewiele różni się od jego postaci ogólnopolskiej”²³, to wskazuje jego wyznaczniki, które związane są z językową i dialektalną przynależnością regionu do Małopolski. Jakie elementy języka świadczą o jego małopolskim pochodzeniu? Po pierwsze, wymowa wygłosowego *om* jak *a* (np. *dzięki wielu studenta*) jako wynik hiperpoprawności językowej. Po drugie, wyraźnie obserwowalna u Zagłębiaków, skłonność do redukcji głosek (zamiast *ść* na końcu wyrazu jest *ś* np. *iś*, *kłaś*) i uproszczeń grup spółgłosek – zamiast *trz* wymawiają *cz* (*trzymaj* to *czymaj*), zamiast *drz* – *dź* (*drzwi* to *dźwi*), prowadząca do powstania hiperyzmów, np. *trzysta woda* (zamiast *czysta woda*). Kolejny regionalizm to różny od ogólnopolskiego, choć w normie użytkowej, rodzaj gramatyczny przypisywany niektórym wyrazom np. *taboretka*, *parasolka*, *beretka*, *pora* (warzywo). Ostatnia, jednak niezwykle rozpowszechniona i obecna nawet w języku ludzi wykształconych cecha, to twarde zakończenie czasowników typu *łapę*, *kąpę*, *kłamę*, *chrapę* itp.²⁴

Kolejnym, jednak zapomnianym, elementem kultury zagłębiowskiej jest strój ludowy. Wiedza o nim jest niewielka, a jego opis przysparza trudności, które wynikają z „urywkowych, niepełnych informacji pochodzących ze skromnej literatury, niemal zupełnego braku źródeł archiwalnych i ikonograficznych, niewielu zachowanych oryginalnych detali odzieży, a także ułamkowych już dzisiaj wspomnień starszego pokolenia”²⁵. Niemniej jednak istniał w Zagłębiu Dąbrowskim strój charakterystyczny dla tego regionu, w którym

²² Wypowiedź zaczerpnięta z materiałów dr. hab. prof. UŚ Zygmunta Kłodnickiego z Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, który od lat prowadzi badania dotyczące Goroli i Hanysów oraz ich wzajemnych relacji. Ten cytat, jak i kolejne, które pojawiać się będą w niniejszym artykule, pochodzi z maszynopisu „*Na Śląsk przyjechali Gorole...*” otrzymanego od autora pracy.

²³ A. Skudrzykowa: *Język – istotny składnik tożsamości regionalnej*. W: M. Barański (red.): *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*. cyt. wyd., s. 309.

²⁴ Tamże, s. 308–313.

²⁵ D. Skonieczna-Gawlik: *Stroje ludowe w Zagłębiu Dąbrowskim*, „Nowe Zagłębie” 2009, nr 5, s. 19.

wyróżnić można elementy odzieży typu zachodniego (śląskiego), małopolskiego oraz – głównie w północno-wschodnim Zagłębiu – elementów odzieży częstochowskiej (typ mazowiecki).²⁶

Działacze regionalni zwracali przez lata uwagę na brak uniwersalnych, jednoznacznie kojarzonych z Zagłębiem Dąbrowskim symboli. Wskazują, że istniały wprowadzić kojarzone z regionem obiekty (np. Zamek w Będzinie, Pałac Kultury Zagłębia), instytucje (Teatr Zagłębia) czy graficzne znaki (jak chociażby herb klubu Zagłębie Sosnowiec), ale nie były kojarzone dostatecznie silnie z całym regionem²⁷. Z uwagi na to członkowie stowarzyszenia Forum Dla Zagłębia Dąbrowskiego stworzyli społeczny herb Zagłębia Dąbrowskiego nawiązujący do historii regionu. Celem akcji była integracja mieszkańców Zagłębia i wzmocnienie tożsamości regionalnej poprzez odwołanie się do regionalnych wartości. Herb stworzony został zgodnie z zasadami heraldyki i zawiera elementy wynikające z tradycji przynależności do Małopolski. Herb przedstawia stylizowanego białego (srebrnego) orła królewskiego umieszczonego na tarczy herbowej w kolorze czerwono-zielonym. Górny pas pola tarczy w kolorze czerwonym nawiązuje bezpośrednio do wielowiekowych, kulturowych, gospodarczych i administracyjnych związków z historyczną ziemią krakowską. Dolny pas koloru zielonego symbolizuje historyczny obszar pogranicza i związaną z tym wielokulturowość opartą na tradycji otwartości i tolerancji, jest także jednym z oficjalnych kolorów górniczych²⁸. Herb wywołuje ostatnio sporą dyskusję wśród polityków zagłębiowskich, przez niektórych z nich jest promowany. Coraz częściej bywa używany w regionie, czego przykładem jest umieszczenie herbu na pierwszej stronie tygodnika „Twoje Zagłębie”, zaraz obok tytułu²⁹. Ma też oficjalny *fanpage* na Facebooku.

Drugim obok herbu symbolem, który zaistniał niedawno w regionie, są tzw. „witacze”, czyli tablice informacyjne stawiane przy wjeździe lub wyjeździe z miasta. Sosnowiec doczekał się pięciu witaczy, które stoją od stycznia 2013 roku na granicy z miastami ościennymi. Na witaczach widnieje napis „Zagłębie Dąbrowskie Witamy!” oraz wspomniany społeczny herb regionu. Pomysłodawcą akcji był wiceprezydent miasta Arkadiusz Chęciński.

²⁶ Tamże, s. 19–20.

²⁷ <http://www.herbzaglebia.pl> (30.01.2013).

²⁸ <http://www.zaglebiedabrowskie.org> (30.01.2013).

²⁹ Herb obok tytułu tygodnika „Twoje Zagłębie” zaczął na stałe gościć od numeru 4/2013.

Opisane przykłady pokazują, że coraz bardziej odradza się tożsamość Zagłębiaków. Jest to oczywiście zasługą regionalistów, jednak działania te spotykają się z dużym poparciem społecznym mieszkańców i samorządowców. Początek XXI wieku przyniósł w Zagłębiu rozkwit działalności instytucji promujących region. Zaczęły powstawać regionalne stowarzyszenia promujące m.in. edukację regionalną w szkołach, pojawia się coraz więcej publikacji dotyczących zagłębiowskiej tożsamości, promocję regionu prowadzi także prasa lokalna, jak i sami mieszkańcy (np. na Facebooku). Kulturowych wyznaczników tożsamości zagłębiowskiej jest więcej (np. lewicowa kultura polityczna), nie sposób jednak wszystkich opisać w niniejszym artykule.

Swoista genealogia historyczna postrzegana niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości (wyobrażenia o swoistych cechach grupy, stereotypy)

Obszar ten wiąże się w dużej mierze z tożsamością społeczną człowieka, która definiowana jest jako „zbiór samookreśleń, z pomocą których jednostka opisuje własną osobę, różnicując pomiędzy Ja i Inni Ludzie, w kategoriach My-nie-My (Oni)”³⁰. Tożsamość społeczna tworzy się dzięki kontaktom z innymi. Żyjąc w danej społeczności, identyfikujemy się z nią, z jej wartościami i zasadami, nabywając tym samym tożsamość My. „Nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności), jeżeli nie ma grupy odniesienia, osób znaczących, dziedzictwa kulturowego”³¹. Grupy odniesienia stanowiące w procesie interakcji są elementarnym źródłem tożsamości jednostki, są fundamentem budowania znaczeń i wartości poprzez stanowienie kontekstów, w których owe znaczenia i wartości się aktywują³².

³⁰ Tamże, s. 767.

³¹ J. Nikitorowicz: *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 16.

³² M. Sobecki: *Interakcjonizm symboliczny a edukacja międzykulturowa*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 97.

Procesem leżącym o podstaw formowania się tożsamości społecznej człowieka jest podział na „swoich” i „obcych”. Obcość kulturowa jest czynnikiem wspierającym utożsamianie się z własną grupą i dystansowanie się wobec obcych. Podział ten utrwała się w kulturze, jest w niej przechowywany i przez nią przekazywany. Stanowi również podstawę kształtowania się kultury. Może to prowadzić do delegitymizacji obcych, czyli oceniania ich skrajnie negatywnie, a nawet zupełnego braku akceptacji³³.

W związku z powyższym w sytuacji styku dwóch kultur dochodzić może do społecznych kategoryzacji i tworzenia się stereotypów. Taka sytuacja wyraźnie widoczna jest na pograniczu śląsko-zagłębiowskim, dlatego chciałabym się skupić właśnie na stereotypach, które tam funkcjonują. Wśród starszych pokoleń wciąż istnieje sporo stereotypów, młodzi ludzie również podkreślają podziały na „swoich” i „obcych”, tyle że częściej w żartach. Mówi się, że aby jechać „za granicę” – np. z Katowic do Sosnowca czy na odwrót – należy mieć paszport.

Przytoczę kilka przykładów zaczerpniętych z przywołanej już pracy Zygmunta Kłodnickiego dotyczącej Goroli i Hanysów, w której autor cytuje liczne wypowiedzi, pokazujące, jak wzajemnie postrzegają siebie Zagłębiacy i Ślązacy. Skupię się jedynie na funkcjonujących na Śląsku stereotypach Zagłębiaków, by pokazać, jak opisane przeze mnie wydarzenia historyczne ukształtowały obraz mieszkańców Zagłębia w oczach sąsiadów, choć nie oznacza to oczywiście, że nie funkcjonuje w Zagłębiu stereotyp Ślązaka. Przytaczam wypowiedzi, które doskonale odzwierciedlają, jak niektórzy Ślązacy widzą mieszkańców Zagłębia, a szczególnie Sosnowca: „Zagłębiacy to ci co mieszkają za Brynicą, Hanysy ich nie cierpią”; „Gorolami nazywamy sąsiadów z Sosnowca. Jest to nazwa obraźliwa. Nie posiadają oni określonej kultury, nie przywiązują wagi do tradycji i folkloru, do konieczności kulturowania zwyczajów. »Niy godajom, bo niy poradzom«. Cechuje ich zazdrość i brak sympatii do Ślązaków. Próbuja wyrażać swoją wyższość poprzez lepszą pracę”; „Najgorsze gorole to som te z Sosnowca (...) Opowiadało się, że była u nich »bieda aż piszczy« a także »bród, smród i ubóstwo« (...), podobno Sosnowiczanie nie mieli nawet ustępów. Dopiero za Gierka sytuacja się zmieniła”; „Szczytem gorolstwa jest być ze Sosnowca”; „Goroli z Sosnowca, Dąbrowy Górniczej, Będzina, Czeladzi i in. pobliskich miejscowości często nazywa się również Zagłębiakami. Obie nazwy mają charakter obraźliwy; mówi się o nich wprawdzie, że są przesadnie »grzeczni« i »stolicowi«, a tak naprawdę

³³ R. Szwed: *Tożsamość a obcość kulturowa*. Lublin 2003, KUL, s. 69–76.

nie mają nic wspólnego z wielkim miastem (...) Pamięta się Zagłębiakom, że przed wojną, podczas strajków w kopalniach śląskich, przyjeżdżali tu do pracy, aby je łamać; stąd nazywano ich »łamistrajkami«; »Gorole pochodzą z całej Polski (...) Dla nas ktoś z Zagłębia to już też jest Gorol. Gorol to Gorol (...), to jest dla nas po prostu osoba obca, w tym sensie, że przyjechała z innej części Polski. A do Zagłębiaków to my pałamy czystą nienawiścią»³⁴.

Takie i podobne wypowiedzi pokazują, że antagonizmy między Ślązakami i Zagłębiakami nadal występują. Potwierdzać to może zawarta w książce *Z dołu widać inaczej* wypowiedź Kazimierza Kutza: »Familijsność Śląska lepiąca była z modelu niemieckiego i to się ściśle łączy z kapitalizmem. Kapitałiści niemieccy cywilizowali swoich robotników. Natomiast po drugiej stronie Brynicy panowały azjatyckie obyczaje, podlegające mentalności cwaniactwa, przekupstwa, donosicielstwa...»³⁵.

Nie zawsze negatywne opinie o Zagłębiakach wyrażane są w tak »ostrej» formie. Najczęściej uwidaczniają się w formie żartobliwych pytań: »Największa wieś w Polsce? ... Sosnowieś (Sosnowiec)»; »Czemu ptaki przelatujące nad Sosnowcem machają tylko jednym skrzydłem? Ponieważ drugim zakrywają sobie oczy!"; »Dlaczego w Katowicach przy Spodku wybudowali takie duże rondo? Aby każdy trzy razy się zastanowił, czy na pewno chce jechać do Sosnowca»³⁶; »Co najlepszego może Cię spotkać w Sosnowcu? Autobus do Katowic» i innych dowcipów: »Poszła baba do spowiedzi i godo ksiendzu: Mom cienszki grzych ... Mom chopa z Sosnowca. A ksiondz na to: Kobieto, to nie jest grzech, ino gańba»; »W szpitalu kobiety, jedna z Katowic, druga z Sosnowca, trzecia Murzynka, urodziły trójkę dzieci. Stało się tak, że dzieci się pomieszały. Ordynator powiedział matkom, żeby wybrały sobie dzieci. Jako pierwsza zdecydowała się kobieta z Katowic – po obejrzeniu noworodków wybrała dziecko czarne. – Dlaczego? – pyta ordynator. Na to katowiczanka: – Mam pewność, że nie jest ono z Sosnowca»³⁷.

W odniesieniu do powyższych rozważań na temat tożsamości regionalnej ważnym zadaniem staje się współcześnie poznanie uwarunkowań kształtowania się tożsamości w zróżnicowanych kulturowo środowiskach, bo to da podstawy do świadomego kreowania i podtrzymywania poczucia tożsamo-

³⁴ Z. Kłodnicki: *Na Śląsk przyjechali Gorole*. Maszynopis.

³⁵ Cyt. za: J. Dziadul: *Czerwone i Czarne*. cyt. wyd., s. 104.

³⁶ Z. Kłodnicki: *Na Śląsk przyjechali Gorole*. cyt. wyd.

³⁷ Tamże.

ści człowieka. Wielokulturowość wymaga przygotowania młodych ludzi do podejmowania dialogu z „Innymi”, do umiejętnego wchodzenia w interakcje z przedstawicielami różnych kultur. Ważną rolę odgrywa na tym polu edukacja. To właśnie ona sprzyja kreowaniu tożsamości otwartej, wielowymiarowej, którą rozumiem jako tożsamość świadomie wybieraną, tworzoną poprzez samodzielny wybór wartości oferowanych przez zróżnicowany kulturowo świat. Człowiek dzięki otwartej tożsamości może ją nieustannie modyfikować wchodząc dialog z „Innymi”. „Inni” nie są traktowani jako „obcy”, lecz jako partnerzy interakcji przyczyniającej się do wzbogacania własnej osobowości dzięki poznawaniu różnorodności.

Niniejszy tekst, jak już zostało zaznaczone, jest jedynie szkicem, próbą opisu podstawowych elementów tworzących tożsamość Zagłębiowską. Szkic ten, ciągle jeszcze uzupełniany i rozszerzany, stanowi podstawę do stworzenia koncepcji pedagogicznych badań nad poczuciem tożsamości mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego, które – mam nadzieję – wskażą pewne tendencje, które można będzie odnieść do innych regionów Polski, mających podobny charakter, i planować działania edukacyjne wspierające kreowanie tożsamości otwartej.

Bibliografia

- Barańska B.: *Tożsamość regionalna mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego w badaniach empirycznych*. W: M. Barański (red.): *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*. Katowice 2001, UŚ.
- Bielecki P.: *Krótką historią o Zagłębiu Dąbrowskim*. Sosnowiec 2011, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego.
- Czepiel K. W.: *Szkoła jako miejsce kreowania tożsamości regionalnej dziecka – rzecz o edukacji regionalnej w Zagłębiu Dąbrowskim*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dziadul J.: *Czerwone i Czarne*. „Polityka” 2011, nr 42 (2829).
- Kłodnicki Z.: *Na Śląsk przyjechali Gorole*. Maszynopis.
- Krajniewski J.: *Niezwykła granica*. „Nowe Zagłębie” 2009, nr 1.

- Lewowicki T.: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*. Cieszyn 1994, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T.: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz J.: *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa 2007, „Żak”.
- Nikitorowicz J.: *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przemsza-Zieliński J.: *Historia Zagłębia Dąbrowskiego*. Sosnowiec 2006, Stowarzyszenie Związek Zagłębiowski.
- Skonieczna-Gawlik D.: *Kultura duchowa, społeczna i materialna mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego jako wyznacznik tożsamości Zagłębiowskiej*. W: M. Kaczmarczyk, W. Wojtasik (red.): *Tożsamość – Samorządność – Polityka*. Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Skonieczna-Gawlik D.: *Stroje ludowe w Zagłębiu Dąbrowskim*. „Nowe Zagłębie” 2009, nr 5.
- Skudrzykowa A.: *Język – istotny składnik tożsamości regionalnej*. W: M. Barański (red.): *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*. Katowice 2001, UŚ.
- Sobecki M.: *Interakcjonizm symboliczny a edukacja międzykulturowa*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Sobecki M.: *Niemen – centrum czy peryferia kultury symbolicznej? Kontekst edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, cz. I.
- Szwed R.: *Tożsamość a obcość kulturowa*. Lublin 2003, KUL.
- Woźniczka Z., Celej P.: *Etos niepodległości*. „Regionalne Studia Polityczne Humanitas” 2010, nr 1.

www.herbzaglebia.pl (30.01.2013).

www.zaglebiedabrowskie.org (30.01.2013).

Zarycki T.: *Wybrane dylematy budowy tożsamości regionalnej*. W: A. Kasińska-Metryka, R. Miernik (red.): *Tożsamość województwa świętokrzyskiego w kontekście kraju i Unii Europejskiej*. Kielce – Katowice 2008, „Unikat 2”.

Determinants of the feeling of regional identity among Zagłębie Dąbrowskie residents

Summary

What the authoress undertakes is an attempt to describe regional identity determinants among the residents of Zagłębie Dąbrowskie – the borderland of Silesia and Lesser Poland – with particular focus on its major town Sosnowiec. The description is made with the application of Tadeusz Lewowicki's Theory of Identity Behaviours, in which six areas are distinguished of identity determinants and identity behaviours. The authoress emphasizes that inhabiting the border area between Silesia and Zagłębie and the historical divisions of Polish territories dating back to the partitions period have been significant for shaping the regional identity of Sosnowiec residents. Historical and geographical factors contributed to the rise of antagonisms between Silesians and inhabitants of Zagłębie, which – as the authoress assumes – may have been strengthening the identity of inhabitants of Zagłębie.

Key words: cultural identity, regional identity, Zagłębie Dąbrowskie, borderland, cultural strangeness, stereotypes

Translated by Agata Cieniałą

PRAKTYKA EDUKACYJNA

JUSTYNA JABŁEKA, IRENA KUBAK

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej jako przykład dobrego połączenia studenckiej praktyki z akademicką teorią

Streszczenie: Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej (KNEM) to studencka organizacja działająca nieprzerwanie od 2003 roku w Uniwersytecie Śląskim, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Aktualnie na Uniwersytecie Śląskim zarejestrowane są 183 koła naukowe, z czego 6 na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, w tym właśnie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej. Pomysłodawczyniami stworzenia KNEM były Alina Szczurek-Boruta oraz Barbara Grabowska, które zostały opiekunkami naukowymi koła.

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej realizuje projekty o zróżnicowanym charakterze oraz zakresie tematycznym. Projekty te mają charakter edukacyjny, naukowy, społeczny i kulturalny. Działalność koła obejmuje liczne konferencje naukowe (konferencje poruszające problematykę rodzicielstwa zastępczego, opieki paliatywnej, tolerancji, stereotypów, innych kultur i narodów), warsztaty edukacyjne (tematyką nawiązujące np. do tolerancji, Praw Człowieka, międzykulturowości, twórczości i kreatywności), działania wolontarystyczne (wolontariat w szpitalu na oddziałach dziecięcych), jak również udział jego członków w różnego rodzaju szkoleniach i wymianach o charakterze krajowym czy międzynarodowym (wymiana polsko-litewska, warsztaty polsko-niemiecko-białoruskie). Nie brakuje także przedsięwzięć *stricte* rozrywkowych (Międzynarodowy Dzień Sąsiada, imprezy taneczne o charakterze folklorystycznym). Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej znakomicie łączy akademicką teorię z praktyką.

Słowa kluczowe: studencki ruch naukowy, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej (KNEM) to studencka organizacja działająca na Uniwersytecie Śląskim w Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Koło istnieje już prawie dziesięć lat, a jego działalność od samego początku budziła zainteresowanie wśród studentów pedagogiki i etnologii. Również wielu pracowników akademickich podjęło współpracę i oka-

zało aprobatę w stosunku do działań studenckich. Liczne wykłady, konferencje, wyjazdy, warsztaty to tylko część przedsięwzięć podejmowanych przez członków KNEM. W niniejszym artykule postaramy się przybliżyć historię, wydarzenia naukowe i społeczno-artystyczne oraz inne ciekawe fakty i plany związane z działalnością Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej.

Krótką historia

Trzy lata po powołaniu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach tj. w 1971 roku, powstała filia Uniwersytetu Śląskiego zlokalizowana w Cieszynie. 4 października tego roku naukę w cieszyńskiej filii rozpoczęło 140 studentów. Kadra naukowo-dydaktyczna filii liczyła 2 samodzielnych i 13 młodszych pracowników¹. Cieszyn stał się miejscem dużej aktywności i działalności studenckiej. Jeszcze w tym samym roku, w którym powstaje filia, zostaje powołany do życia studencki zespół chórалny pod kierownictwem Władysława Wilczaka, który cieszy się dużą popularnością w Polsce i poza jej granicami. Rok później przybiera nazwę Towarzystwa Śpiewaczego „Harmonia”. W 1975 roku w cieszyńskiej filii istniało już 8 kół naukowych (Muzyczne Koło Naukowe, SKN Plastików, Wokalno-Instrumentalny Zespół Muzyki Dawnej, SKN Folklorystów, SKN Pedagogiki Społecznej, SKN Wychowania harcerskiego, SKN Psychologów oraz Zespół Teatralny ATRIUM)². W tym samym roku w Katowicach i Sosnowcu było zarejestrowanych 20 kół naukowych. Łącznie koła naukowe zrzeszały 6% studentów całej uczelni³.

Aktualnie na Uniwersytecie Śląskim zarejestrowane są 183 koła naukowe, z czego 6 na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie⁴. Wśród nich swą działalnością może poszczycić się Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej. Pierwsze spotkanie założycielskie osób zainteresowanych przyszłą działalnością koła odbyło się 26 listopada 2003 roku. Na spotkaniu tym usta-

¹ A. Barciak: *Wyrósł z dobrego drzewa... Uniwersytet Śląski 1968–1998. Fakty, dokumenty, relacje*. Katowice 1998, UŚ, s. 22.

² L. Czuchajowski: *Studencki Ruch Naukowy w Uniwersytecie Śląskim*. „Biuletyn Informacyjny Uniwersytetu Śląskiego”, Katowice maj 1976, s. 19–27.

³ A. Barciak: *Wyrósł z dobrego drzewa... Uniwersytet Śląski 1968–1998. Fakty, dokumenty, relacje*. cyt. wyd., s. 22, 29.

⁴ Dane pochodzące z dokumentacji Działu Spraw Studenckich, ul Bankowa 12A, Katowice.

lono program oraz regulamin działalności organizacji⁵. Pomysłodawczyniami stworzenia KNEM w Cieszynie były Alina Szczurek-Boruta oraz Barbara Grabowska, które zostały opiekunkami naukowymi koła. O przyczynach zaangażowania się studentów w proces kształtowania się i działalność organizacji można przeczytać już na pierwszej stronie kroniki: „do uczestnictwa w tym kole niewątpliwie skłonił nas fakt, że nasza uczelnia znajduje się na pograniczu polsko-czeskim” – piszą studenci⁶. Chęć poznania i badania różnorodności kultur oraz szerzenia postawy otwartości na Inność sprawiły, że w dniu 8 stycznia 2004 roku złożono wniosek o rejestrację koła do Działu Organizacyjno-Prawnego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Decyzją Prorektora ds. Kształcenia – prof. dr. hab. Wojciecha Świątkiewicza 20 stycznia 2004 roku Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej formalnie rozpoczęło działalność na terenie Uniwersytetu Śląskiego, zostało wpisane do rejestru kół naukowych⁷. KNEM nieprzerwanie istnieje do dnia dzisiejszego, zmieniają się tylko jego członkowie, zapraszani goście, rodzaje działań, ale potrzeba upowszechniania edukacji międzykulturowej pozostaje niezmienna.

Najważniejsze działania członków KNEM

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej realizuje projekty o zróżnicowanym charakterze oraz zakresie tematycznym. Ich dobór jest uzależniony od pasji i preferencji samych członków koła, ale nie można pominąć faktu, iż członkowie koła starają się także zauważać potrzeby środowiska lokalnego. Projekty te mają charakter edukacyjny, naukowy, społeczny i kulturalny. Adresowane są one zarówno do studentów cieszyńskich wydziałów⁸, jak i do dzieci, uczniów szkół podstawowych, gimnazjalistów i licealistów cieszyńskich placówek oświatowych, czy też do osób dorosłych i pracujących zawodowo.

Działalność koła obejmuje zatem liczne konferencje naukowe, warsztaty edukacyjne, działania wolontarystyczne, jak również udział jego członków w różnego rodzaju szkoleniach i wymianach o charakterze krajowym czy międzynarodowym. Nie brakuje także przedsięwzięć o charakterze *stricto* rozrywkowym.

⁵ Dokumentacja KNEM.

⁶ Kronika KNEM (2003 – nadal).

⁷ Dokumentacja KNEM.

⁸ W cieszyńskim ośrodku akademickim działają dwa wydziały: Wydział Artystyczny i Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji.

Ważnym elementem działania koła jest współpraca z różnymi instytucjami, stowarzyszeniami i organizacjami działającymi nie tylko na terenie Cieszyina. Współpraca ta skupia się głównie na organizacji imprez okolicznościowych: mikołajki, bale karnawałowe czy andrzejki w przedszkolach i szkołach, a także m.in. na udziale członków koła w charakterze wychowawców kolonii i realizacji programu edukacyjnego nawiązującego do tematyki edukacji międzykulturowej. Nie brakuje warsztatów o różnej tematyce realizowanych w placówkach oświatowych czy instytucjach kulturalnych (np. biblioteka). Członkowie koła i inni zainteresowani tematyką studenci mogli także zostać wolontariuszami w projekcie realizowanym przez Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej w Szpitalu Wojewódzkim w Cieszyinie, na oddziałach dziecięcym i chirurgii dziecięcej⁹.

Dużą popularnością wśród studentów cieszą się warsztaty edukacyjne, czyli forma *spotkania, w czasie którego są przekazywane praktyczne umiejętności*¹⁰. Warsztaty przeprowadzane są przez członków koła czy przez zapraszanych przez nich pracowników naukowych bądź specjalistów w danej dziedzinie. Studenci, także ci, którzy do koła nie należą, mogli do tej pory uczestniczyć w warsztatach o różnej tematyce, na przykład dotyczących: tolerancji, międzykulturowości, praw człowieka, metod i twórczych technik pracy z dziećmi, jak również w warsztatach, na których były przedstawione zróżnicowane techniki plastyczne¹¹.

Członkowie koła podejmowali się także przeprowadzania dni tematycznych. Działania tego typu to między innymi Międzynarodowy Dzień Sąsiada czy Międzynarodowy Dzień Tolerancji. Oba te projekty były połączone z konkursami plastycznymi kierowanymi do dzieci i młodzieży cieszyńskich szkół. Z kolei sami studenci, którzy stanowili główną grupę docelową tych przedsięwzięć, mogli na terenie kampusu uczestniczyć we wszelkiego rodzaju konkursach oraz czynnościach i działaniach nawiązujących tematyką do danego dnia¹².

Członkowie KNEM w ciągu prawie dziewięciu lat istnienia koła zorganizowali dwadzieścia dwie konferencje naukowe, w tym dwie z nich to konferencje dwudniowe. Wszystkie te spotkania naukowe odbyły się w Centrum

⁹ Kronika KNEM (2003 – nadal).

¹⁰ Regulamin przyznawania środków finansowych dla organizacji studenckich przez Uczelnianą Radę Samorządu Studenckiego z puli środków na działalność studencką. Katowice 2005, s. 4.

¹¹ Kronika KNEM (2003 – nadal).

¹² Kronika KNEM (2003 – nadal).

Konferencyjnym Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Pierwsza konferencja odbyła się w drugim roku działalności koła, a mianowicie 27 kwietnia 2005 roku. Jako tematykę konferencji członkowie KNEM wybrali zagadnienia związane z tolerancją osób odmiennej narodowości, wyznania, zwrócono również uwagę na tolerancję wobec osób niepełnosprawnych. Konferencja nosiła tytuł *Tolerancja – jak uczyć siebie i innych*. Prelegentami konferencji byli zarówno praktycy, pracownicy naukowi, jak i studenci. Każda następna konferencja była wyjątkowa, niepowtarzalna i dotyczyła innej problematyki.

Na szczególną uwagę zasługuje cykl konferencji pt. *Poznajmy Innego*, w ramach którego zorganizowano sześć konferencji naukowych poświęconych zgłębnieniu różnych kultur i narodowości m.in. Żydów, Niemców, Amerykanów, Francuzów, Czechów. Poruszano także zagadnienia związane z różnorodnością regionalną naszego kraju. Studenci zorganizowali Dni Góralskie oraz Dni Śląskie, w których ciekawe wykłady i prelekcje przeplatały się z bogatym repertuarem kulturalno-rozrywkowym. W czasie ich trwania można było „zakosztować” prawdziwego folkloru, zjeść tradycyjne potrawy, posłuchać ludowych opowiadań przekazywanych z pokolenia na pokolenie. „Sięgając ciekawym okiem” poza nasz kontynent, studenci z KNEM zaprosili także gości, którzy podczas konferencji „Różne oblicza Afryki” zaprezentowali cienie i blaski tego kontynentu.

Członkowie koła zorganizowali szereg konferencji, których tematyka poszerzała typowe obszary edukacji wielo- i międzykulturowej, ilustrowała zróżnicowane indywidualne zainteresowania studentów, dotyczące wielorakich problemów społecznych naszego kraju. Do tej grupy spotkań naukowych można zaliczyć konferencje na temat opieki paliatywnej, rodzicielstwa zastępczego czy też innych form opieki nad dzieckiem, zagadnień związanych z wolontariatem, a nawet zdrowego odżywiania lub opieki nad zwierzętami. Warty uwagi jest fakt, iż większość z nich była wzbogacona o wydarzenia towarzyszące, w tym przedstawienia teatralne, warsztaty edukacyjne czy projekcje filmowe.

Organizacja konferencji to jedna z wielu form aktywności studenckiej cieszyńskich członków KNEM. Należy jednak wspomnieć, że wiedzę i bogate doświadczenia związane z ich przygotowaniem zdobywali, uczestnicząc w licznych konferencjach naukowych, odbywających się zarówno w miejscowym wydziale, jak i w innych ośrodkach akademickich. Nierzadko członkowie koła gościli na konferencjach nie tylko po to, by zdobywać cenną wiedzę, ale również by podzielić się własną. Stawianie pierwszych kroków na polu

działań naukowych, wcielanie się w role prelegentów czy moderatorów było także bardzo kształcące. Po licznych wystąpieniach studenckich pozostały teksty naukowe, opublikowane i nieopublikowane, referaty, znajdując się one w dokumentacji archiwalnej koła, a także na stronie internetowej¹³ oraz w różnych publikacjach naukowych¹⁴.

Współpraca międzynarodowa

Cieszyński ośrodek akademicki leży na pograniczu polsko-czeskim. To właśnie jego położenie w dużej mierze przyczyniło się do powstania opisywanego koła naukowego zgłębiającego tematykę wielo- i międzykulturowości, jak i do podjęcia owocnej współpracy z placówkami czeskimi, takimi jak Slezská univerzita v Opavě czy Szkoła Podstawowa z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Prócz kontaktów z zaprzyjaźnionymi Czechami studenci uczestniczyli także w konferencji w Bańskiej Bystrzycy, nawiązując kontakty ze Słowakami. Kilkakrotnie za pomocą połączenia internetowego prowadzili rozmowy ze studentami z El Camino Collage w Kalifornii, USA. Członkowie KNEM uczestniczyli także w międzynarodowych polsko-niemiecko-białoruskich warsztatach zorganizowanych w dwóch etapach we Wrocławiu oraz w Lipsku (24–28 listopada 2009, 20–28 listopada 2010). Podczas kilkudniowych zajęć uczestnicy poznali tradycje, sytuację polityczną poszczególnych państw, systemy edukacji uczestników wymiany, wymieniali poglądy, które ich łączyły i różniły.

Najbardziej owocnym i *stricte* studenckim międzynarodowym przedsięwzięciem studentów koła była Polsko-Litewska Wymiana Młodzieży *Trudne rozmowy o Czesławie Miłoszu – dialog, tolerancja, partnerska współpraca* (17–21 października 2011)¹⁵. Rozpisany projekt został nagrodzony w kon-

¹³ www.knem.us.edu.pl

¹⁴ Zob.: T. Gebel, K. Jas: *Tolerancja przedmiotem studenckiej refleksji*. „Wychowanie na co dzień” 2005, nr 9 (144), s. 27–28; K. Gebel: *Poznajmy Innego, czyli jak polscy studenci postrzegają inne narodowości*. W: L. Kasacova (red.): *Inovacne trendy v edukacnej teorii a praxi* Banská Bystrica 2007, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 80–83; A. Gancarz: *Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej*. W: L. Kasacova (red.): *Inovacne trendy v edukacnej teorii a praxi*. cyt. wyd., s. 77–80; I. Bielska: *Poznaj innego*. „Magazyn Studentów Uniwersytetu Śląskiego”, maj 2007, s. 8; A. Gancarz: *Co znaczy dobra robota?* „Po lekcjach”, Kraków 2009, zeszyt 34, s. 18–23.

¹⁵ http://knem.us.edu.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=65&Itemid=95 (dostęp: 16.01.2013).

kursie organizowanym przez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży¹⁶, który to jednocześnie podjął się jego sfinansowania. Przez blisko tydzień grupa studentów z Cieszyna mogła gościć studentów z Wilna. W tym czasie uczestnicy wymiany zwiedzali Cieszyn, Kraków, uczestniczyli w licznych warsztatach, spotkaniach, konferencjach, a także wydarzeniach rozrywkowych, takich jak między innymi wieczór kultur. Tematyka spotkań w dużej mierze nawiązywała do postaci Czesława Miłosza i jego twórczości. W ten sposób młodzież chciała włączyć się do międzynarodowych obchodów Roku Miłosza ustanowionego z okazji jego setnych urodzin. Studenci czytali poezję Czesława Miłosza, przygotowywali krótkie przedstawienia, inscenizacje do jego wierszy, jak również wychodzili z projektami edukacyjnymi do wybranych cieszyńskich szkół licealnych¹⁷. Wspólne działania, rozmowy, spacery przyczyniły się do nawiązania bliższych znajomości, przełamania barier i zweryfikowania istniejących stereotypów dotyczących naszych wschodnich sąsiadów. Współpraca międzynarodowa jest najlepszą formą budowania i szerzenia tolerancji.

Zakończenie

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej ma na swoim koncie wiele ciekawych i godnych uwagi przedsięwzięć, nie jesteśmy w stanie opisać ich wszystkich szczegółowo, ponieważ jest to tematyka tak obszerna, że poświęcono jej trzy prace dyplomowe, a gdyby powstała nawet i czwarta, to temat nie byłby zamknięty.

Członkowie koła ciągle jednak szukają czegoś nowego i angażują się w różne projekty. Przykładem tego mogą być chociażby plany przeprowadzenia III edycji Wampiriady. Wampiriada to akcja honorowego krwiodawstwa przeprowadzana wśród studentów różnych uczelni wyższych w Polsce. Od 2011 roku z powodzeniem organizują ją także członkowie KNEM¹⁸.

Dodatkowo w planach na przyszły rok, a nawet na najbliższy semestr akademicki, znajdują swoje miejsce konferencje naukowe, które często są kontynuacją tematyki z wcześniejszych miesięcy. Z pewnością nie zabraknie

¹⁶ Projekt „Trudne rozmowy o Czesławie Miłoszu – tolerancja, dialog, partnerska współpraca” zarejestrowany pod numerem FPL1-065-2011 w dniu 11 kwietnia 2011 roku przez Komitet Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży.

¹⁷ Kronika KNEM (2003 – nadal).

¹⁸ Kronika KNEM (2003 – nadal).

także warsztatów edukacyjnych, na których będzie można sprawdzić swoją kreatywność, zapoznać się z różnymi technikami pracy, które można wykorzystać w przyszłości, oraz przyswoić wiedzę książkową w praktyczny sposób, w otoczeniu ludzi pozytywnie nastawionych do działania.

Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej wypełnia wiele funkcji, jakie spełnia edukacja dla dorosłych. Bez wątpienia można wskazać tu m. in. funkcję integracyjną, popularyzacyjną, doskonalącą, wychowawczą, samokształcącą, samorealizacyjną, adaptacyjną, kompensacyjną, czy nawet profilaktyczną¹⁹. Działania koła świetnie uzupełniają się z akademicką teorią, a ich utrata byłaby wielką stratą dla braci studenckiej. Dokonania członków i opiekunów koła na długo pozostaną w pamięci żaków i pracowników uniwersytetu.

Bibliografia

- Aleksander T.: *Funkcje edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1.
- Barciak A.: *Wyrósł z dobrego drzewa... Uniwersytet Śląski 1968–1998. Fakty, dokumenty, relacje*. Katowice 1998, UŚ.
- Bielska I.: *Poznaj innego*. „Magazyn Studentów Uniwersytetu Śląskiego”, maj 2007.
- Czuchajowski L.: *Studencki Ruch Naukowy w Uniwersytecie Śląskim*. „Biuletyn Informacyjny Uniwersytetu Śląskiego”, Katowice maj 1976.
- Dokumentacja Działu Spraw Studenckich, ul Bankowa 12A, Katowice.
- Dokumentacja KNEM.
- Gancarz A.: *Co znaczy dobra robota? „Po lekcjach”*, Kraków 2009, zeszyt 34.
- Gancarz A.: *Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej*. W: L. Kasacova (red.): *Inovacie trendy v edukacnej teorii a praxi*. Banská Bystrica 2007, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica.
- Gebel K.: *Poznajmy Innego, czyli jak polscy studenci postrzegają inne narodowości*. W: L. Kasacova (red.): *Inovacie trendy v edukacnej teorii a praxi*. Banská Bystrica 2007, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica.
- Gebel T., Jas K.: *Tolerancja przedmiotem studenckiej refleksji*. „Wychowanie na co dzień” 2005, nr 9 (144).
- Kronika KNEM.

¹⁹ T. Aleksander: *Funkcje edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1, s. 27–35.

Projekt „Trudne rozmowy o Czesławie Miłoszu – tolerancja, dialog, partnerska współpraca” zarejestrowany pod numerem FPL1–065–2011 w dniu 11 kwietnia 2011 r. przez Komitet Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży.

Regulamin przyznawania środków finansowych dla organizacji studenckich przez Uczelnianą Radę Samorządu Studenckiego z puli środków na działalność studencką. Katowice 2005.

www.knem.us.edu.pl

The Science Club of Intercultural Education as an example of beneficial combination of student practice and academic theory

Summary

The Science Club of Intercultural Education is a students' organization which has been active unceasingly since 2003 at the University of Silesia, in the Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn. Currently, there are 183 registered science clubs at the University of Silesia, out of which 6 (including the Science Club of Intercultural Education) function within the above mentioned faculty. The idea to establish the club came from Dr Alina Szczurek-Boruta (now UŚ Professor) and Dr Barbara Grabowska, who became its research supervisors.

The Club implements projects of different (educational, scientific, social, cultural) nature and subject matter. The activity of the Club comprises: numerous academic conferences (on the issues of substitute parenthood, palliative care, tolerance, stereotypes, other cultures and nations), educational workshops (on e.g. tolerance, human rights, interculturalism, creation and creativity), voluntary activities (voluntary activity at hospital children wards), participation in various national and international training and exchange programmes (the Polish-Lithuanian exchange, the Polish-German-Belarusian workshops). Some entertainment undertakings take place as well (the International Day of Neighbour, folk dance events). The Science Club of Intercultural Education excellently combines academic theory and practice.

Key words: students' scientific movement, intercultural education

Translated by Agata Cieniała

REGINA PAZDUR

„Ja w wielokulturowym świecie”. Scenariusze zajęć pozalekcyjnych z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej

Streszczenie: Autorka prezentuje w artykule trzy scenariusze własnego pomysłu z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Proponowane scenariusze przeznaczone są do realizacji na zajęciach pozalekcyjnych adresowanych do młodzieży z terenu gminy Andrychów (w powiecie wadowickim w województwie małopolskim). W 2012 roku rozpoczęła ona badania dotyczące zajęć pozalekcyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odbywających się na terenie gminy Andrychów w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wstępne wyniki badań wskazują, że w niektórych szkołach na zajęciach pozalekcyjnych „Zajęcia historyczne”, „Kółko Historyczne” są realizowane elementy edukacji regionalnej, a zajęcia pozalekcyjne z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej nie są prowadzone. Wydaje się uzasadnionym stworzenie cyklu scenariuszy z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej, przeznaczonych nie tylko do realizacji na wspomnianych zajęciach pozalekcyjnych – których głównym tematem jest historia – ale również na zajęcia i koła zainteresowań umożliwiające nabycie wiedzy, postaw i umiejętności wynikających z realizacji celów edukacji wielo- i międzykulturowej. Zajęcia takie powinny powstać w najbliższym czasie, a autorka żywi nadzieję, iż opracowane przez nią scenariusze staną się inspiracją do ich tworzenia przez samych nauczycieli, uczniów bądź rodziców (opiekunów).

Słowa kluczowe: program autorski „Ja w wielokulturowym świecie”, zajęcia pozalekcyjne, edukacja regionalna, edukacja wielo- i międzykulturowa

Scenariusze zajęć zawarte w niniejszym opracowaniu zostały przygotowane z myślą o młodzieży z terenu gminy Andrychów (w powiecie wadowickim w województwie małopolskim) uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne pt. „Ja w wielokulturowym świecie”. Pomysł na zajęcia pozalekcyjne jest propozycją autorską, która nie została zweryfikowana w praktyce. Inspiracją stały się zajęcia na studiach pierwszego stopnia, na kierunku pedagogika, specjal-

ność zintegrowana edukacja wczesnoszkolna¹ oraz wyniki badań zajęć pozalekcyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczającymi do szkół podstawowych na terenie gminy Andrychów². Zgromadzone dane pozwoliły na stworzenie m.in. listy wszystkich zajęć pozalekcyjnych odbywających się w szkołach podstawowych z terenu gminy Andrychów. Na podstawie zgromadzonych wyników można stwierdzić, iż dla uczniów z klas 1–6 nie są prowadzone w tych placówkach zajęcia pozalekcyjne z zakresu edukacji regionalnej, wielo- czy międzykulturowej. W tym samym roku autorka rozpoczęła badania dotyczące zajęć pozalekcyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odbywających się na terenie gminy Andrychów w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W niektórych szkołach na zajęciach pozalekcyjnych są realizowane elementy edukacji regionalnej np. „Zajęcia historyczne”, „Kółko Historyczne”. Nie prowadzi się natomiast zajęć z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Na tej podstawie uzasadnionym stało się opracowanie cyklu scenariuszy zajęć z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej, przeznaczonych nie tylko do realizacji na wspomnianych zajęciach pozalekcyjnych, ale także zajęciach szkolnych. Zajęcia takie powinny być realizowane, a autorka żywi nadzieję, iż opracowane scenariusze staną się inspiracją do podjęcia przez nauczycieli, uczniów bądź rodziców (opiekunów) takiej inicjatywy.

Zajęcia pozalekcyjne „Ja w wielokulturowym świecie” pomyślane są jako cykl cotygodniowych spotkań odbywających się w ciągu całego roku szkolnego. Rozpoczynają się serią zajęć z zakresu edukacji regionalnej, na których uczniowie utrwalają wiedzę z tego zakresu, zdobytą na poprzednim etapie edukacji (szkoła podstawowa) oraz nabywają nową wiedzę, postawy i umiejętności. Zaprezentowany poniżej scenariusz 1 z zakresu edukacji regionalnej *Jestem stąd* przeznaczony jest do realizacji po wcześniejszych zajęciach służących przypomnieniu podstawowych terminów z zakresu edukacji regionalnej, takich jak: region, „mała ojczyzna” itp. Po serii zajęć z zakresu edukacji

¹ W roku akademickim 2012–2013 w semestrze zimowym realizowałam zajęcia z przedmiotu *Podstawy edukacji wielo- i międzykulturowej*, prowadzone przez prof. UŚ dr hab. Alinę Szczurek-Borutę (wykłady) i mgr Katarzynę Jas (ćwiczenia).

² Badania niepublikowane – przeprowadzone w ramach działań w Studenckim Kole Naukowym Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej w Uniwersytecie Śląskim, na Wydziale Etnologii Nauk o Edukacji w Cieszynie. Opiekunem koła jest dr Beata Oelszlaeger-Kosturek. Autorka przesłała wyniki badań do Gminnego Zarządu Oświaty w Andrychowie dnia 20.10.2012.

regionalnej zaleca się przeprowadzenie wstępnych zajęć z zakresu edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Na tych zajęciach uczniowie poznają podstawowe pojęcia oraz m.in. wszystkie mniejszości narodowe i mniejszości etniczne Polski (dwa zajęcia z cyklu powinny być przeznaczone jedynie jednej z dziewięciu mniejszości narodowych lub jednej z czterech mniejszości etnicznych). Proponowane scenariusze 2 (scenariusz 2 z zakresu edukacji wielokulturowej – *Łemkowie*) i 3 (scenariusz 3 z zakresu edukacji międzykulturowej – *Ja i Inni*) są propozycją realizacji tego typu zajęć. Zaleca się zachowanie kolejności realizowania celów zawartych w kolejnych scenariuszach.

Scenariusz 1 z zakresu edukacji regionalnej

Temat zajęć: Jestem stąd

Typ placówki: szkoła gimnazjalna, szkoła ponadgimnazjalna

Typ zajęć: zajęcia pozalekcyjne

Czas trwania zajęć: 100 minut

Cele operacyjne: uczeń

- wie, co oznaczają pojęcia: „etnologia”, „etnografia”
- wie, na czym polega praca etnologa i etnografa
- dostrzega różnice i podobieństwa pomiędzy „etnologią” a „etnografią”
- potrafi wymienić co najmniej dwóch polskich etnologów oraz wykazać się wiedzą, czym wsławił się Oskar Kolberg
- zapozna się z biogramem i twórczością Szymona Goneta, zna jego wkład w utrwaleniu (zachowaniu) kultury regionu andrychowskiego
- doskonali się w umiejętności analizy tekstu czytanego
- odczuwa szacunek dla tradycji swojego regionu
- zna pojęcie „gwara” i potrafi powiedzieć kilka słów w swojej gwarze
- dokonuje próby tłumaczenia tekstu gwarowego na język literacki
- podejmuje działania na rzecz zachowania i przekazania śladów z przeszłości regionu
- wzmacnia swoje poczucie tożsamości lokalnej
- potrafi dokonać samooceny i określić obszary wymagające samokształcenia.

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Metody

- asymilacji wiedzy (opis, dyskusja, praca z książką)
- problemowa (samodzielnego dochodzenia do wiedzy, burza mózgów)
- praktyczna (wytwórcza)

Środki dydaktyczne

- Załącznik 1.1 (wyjaśnienie pojęć „etnologia”, „etnografia”), załącznik 1.2 (informacje na temat Oskara Kolberga), załącznik 1.3 (informacje na temat Szymona Goneta), załącznik 1.4 (gwara), załącznik 1.5 (teksty opowiadań)
- Materiały piśmiennicze i plastyczne

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie uczestników spotkania. Zapoznanie uczniów z tematem dzisiejszych zajęć
2. Uczniowie proszeni są o wyrażenie swojego zdania na temat znaczenia słowa „etnologia”, „etnolog”, „etnografia”, „etnograf”. Rozpoczyna się burza mózgów. Nauczyciel zapisuje odpowiedzi na tablicy
3. Nauczyciel podaje poprawne definicje „etnologii” i „etnografii” (załącznik 1.1)
4. Dyskusja na temat przedmiotu zainteresowania etnologii, etnografii celem lepszego zrozumienia nowo poznanych pojęć
5. Nauczyciel wymienia z imienia i nazwiska znanych polskich etnologów: Bronisława Malinowskiego, Oskara Kolberga. Przybliża uczniom postać Oskara Kolberga akcentując jego pomysł aktywacji ludności żyjącej na przełomie wieku XIX i XX w zbieranie materiałów źródłowych dotyczących danego regionu (załącznik 1.2)
6. Nauczyciel pyta dzieci, czy znają jakiegoś badacza żyjącego w latach działalności Oskara Kolberga, który zajmował się zbieraniem materiałów źródłowych dotyczących gminy Andrychów. Uczniowie udzielają odpowiedzi
7. Przybliżenie postaci Szymona Goneta i jego wkładu w utrwaleniu (zachowaniu) kultury regionu andrychowskiego (załącznik 1.3)
8. Zabawa z zagadki. Uczniowie dzielą się na równo liczne grupy. Każda grupa losuje tyle karteczek, ile jest osób w grupie. Zadaniem uczestników zabawy jest próba odgadnięcia, co oznaczają wylosowane słowa

- (załącznik 1.4. A. Słowa gwarowe). Uczniowie odnajdują rozmieszczone w klasie odpowiedzi znajdujące się na wcześniej przygotowanych karteczkach (załącznik 1.4. B. Znaczenie słów gwarowych)
9. Rozmowa na temat słów pojawiających się w zabawie w zagadki. Uczniowie mówią, które słowa sprawiły im trudność, które są używane do dnia dzisiejszego
 10. Przypomnienie znaczenia terminu „gwara”. Zachęcenie uczniów do posługiwania się gwarą na co dzień
 11. Uczniowie dzielą się na grupy. Grupy otrzymują kserokopię opowiadania spisane przez Sz. Goneta, jedna grupa opowiada pt. „Chuop i carnoksożnik”, druga „O córce i ptaku”³ (załącznik 1.5)
 12. Próba głośnego odczytania opowiadania. Rozmowa w grupach na temat treści i zapisu tekstu. Wyjaśnienie przez nauczyciela niejasności
 13. Nauczyciel proponuje uczniom wykonanie zadania: mają dokonać własnego przekładu tekstu zapisanego gwarą na tekst zapisany językiem literackim lub: językiem gwary uczniowskiej, językiem potocznym, mogą również napisać inny tekst zainspirowany tekstem oryginalnym. Uczniowie samodzielnie dokonują wyboru. Niektóre osoby w grupie mogą wykonać dowolną techniką pracę plastyczną nawiązującą do tematu opowiadania
 14. Odczytanie nowo powstałych tekstów. Wybór najciekawszych prac. Wyjście przez nauczyciela z inicjatywą (jeśli nie pojawiłaby się ona ze strony uczniów) zaprezentowania opowiadań młodszym kolegom i koleżankom lub stworzenie w przyszłości książki zawierającej opowiadania z regionu. Prezentacja prac plastycznych
 15. Umieszczenie w szkolnej gazecie prac młodzieży
 16. Podsumowanie zajęć. Zakreślenie obszarów wymagających samokształcenia. Dokonanie samooceny. Uczniowie odpowiadają na pytania:
 - Na dzisiejszej lekcji dowiedziałem się, że...
 - Muszę popracować nad...
 - Dobrze poradziłem sobie z....
 - Najbardziej zapamiętam... itp.
 17. Pożegnanie. Zakończenie zajęć

³ Sz. Gonet: *Gadki z Inwałdu w okolicy Andrychowa*. „Lud”, Tom XX-ROK 1914–1918, Lwów 1919, s. 267–268; 270. Publikacja dostępna w Śląskiej Bibliotece Cyfrowej (<http://www.sbc.org.pl/dlibra/publication?id=14011>).

Załącznik nr 1.1.⁴ Informacje na temat pojęć „etnologia”, „etnografia”**ETNOGRAFIA**

„Dyscyplina zajmująca się opisem i analizą (często porównawczą) kultur ludzkich oraz ich dziedzin i wytworów w historycznych uwarunkowaniach. Jeżeli przyjąć, że wszelkie uogólnienia teoretyczne w tym zakresie są nieodłączne od opisu i analizy konkretnych zjawisk, to termin etnografia może być używany zamiennie, a nawet zamiast terminu etnologia.

Kryteria rozróżnienia etnografii i etnologii

1. Kryterium związane z systematyzacją nauk

Etymologia omawianych terminów: *ethnos* (gr.) – lud, *graphein* (gr.) – opisywać, *logos* (gr.) – prawo. Stosownie do powyższej etymologii zaliczono etnografię do nauk opisowych, a etnologię do nauk dociekających prawidłowości i związków, by na ich podstawie formułować prawa ogólne). To kryterium zostało odrzucone, ponieważ uogólnienia bez opisu są niemożliwe, a każdy opis mieści w sobie jakieś założenia teoretyczne.

2. Kryterium złożoności przedmiotu badań

Przedmiotem badań etnografii ma być własny (europejski) lud jako formacja historyczna i złożona, przedmiotem zaś etnologii ludy egzotyczne jako mniej złożone. Etnografia pozostaje zatem nauką opisową, zajmującą się niewielkimi grupami kulturowymi w aspekcie historycznym, a etnologia bada porównawczo ludy „niższe”. Rozróżnienie to odrzucono jako europocentryczne.

3. Kryterium przeciwstawiające wyjaśnienia głębokie wyjaśnieniom porównawczym

Zdolność wyjaśniania głębokiego (zwłaszcza historycznego) przypisywano etnografii, etnologii natomiast pozostawiając analizy porównawcze kultur. Okazało się jednak, że wyjaśnianie „w głąb” jest niewystarczające bez uwzględnienia tła porównawczego, a porównywać można także to, co zostało wyjaśnione „w głąb”.

Skutki krytyki kryteriów podziału.

⁴ Informacje zawarte w Załączniku 1.1 pochodzą w całości ze strony Instytutu Etnologii i Antropologii UJ.; J. Burszta: *Etnografia*. <http://www.etnologia.uj.edu.pl/index.php/definicje> (28.11.2012), te z kolei oparte są na publikacji Z. Staszczak (red.): *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*. Warszawa – Poznań 1987, PWN.

Mimo podważenia trafności powyższych kryteriów i trudności w przeprowadzeniu uzasadnionych i konsekwentnych rozgraniczeń, termin etnografia jest nadal stosowany we współczesnych naukach o kulturze, choć w innym aspekcie. Otóż etnografia utraciła status odrębnej dyscypliny, traktowana jest natomiast jako wstępna faza etnologii/antropologii bądź jako metodyka naukowego opisu. Tak rozumiana etnografia koncentruje się na gromadzeniu i porządkowaniu materiałów źródłowych, podczas gdy etnologia bada raczej modele zbudowane na podstawie tych materiałów. Wobec tego zadaniem etnografii stało się dawanie całościowego poglądu na kulturę danego ludu i unaocznianie wszystkich jej aspektów. Spory wokół wyodrębnienia etnografii wiążą się z niezakończoną polemiką na temat możliwości wyjaśniania zjawisk kultury i skonstruowania ich ogólnej teorii.

Źródło: Z. Staszczak (red.): *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*. Warszawa – Poznań 1987, PWN.

ETNOLOGIA

Wyspecjalizowana teoria kultury

Dyscyplina naukowa mająca za przedmiot badań człowieka jako istotę kulturową w jej wymiarze globalnym oraz w jej wyrazach przestrzennych, zwłaszcza w ramach ugrupowań etnicznych. Współczesna etnologia bardziej akcentuje wielość kultur ludzkich niż kulturę ogólnoludzką uwarunkowaną odrębnością gatunkową człowieka. Stąd nacisk na badanie konkretnych uwarunkowań (historycznych, geograficznych, ekonomicznych) kultury określonej społeczności. Nazwa „etnologia” w znaczeniu dyscypliny uniwersyteckiej pojawiła się w Europie na początku XX wieku i przez znaczną część stulecia była umownym terminem określającym całość „nauk etnologicznych”. W amerykańskiej tradycji naukowej etnologia (i etnografia) stanowi część antropologii kulturowej.

Źródło: Z. Staszczak (red.): *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*. Warszawa – Poznań 1987, PWN.

Załącznik 1.2. Biogram Oskara Kolberga

Oskar Kolberg, właśc. Henryk Oskar Kolberg urodził się 22 lutego 1814 roku w Przysusze, a zmarł 3 czerwca 1890 roku w Krakowie – polski etnograf, folklorysta i muzyk, kompozytor. Głównym przedmiotem swojej działalności uczynił szeroko rozumianą etnografię. Zainicjował projekt polegający na usystematyzowaniu według regionów rodzimej kultury ludowej, zakończony

wydaniem monumentalnego dzieła zatytułowanego *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*⁵. Każdy z tomów dzieła zawiera w sobie następujące elementy:

- Kraj (czyli charakterystykę społeczno-kulturową mieszkańców regionu);
- Zwyczaje (zawodowe i doroczne);
- Obrzędy, pieśni (wraz dokumentacją melodyczną) tańce, wierzenia;
- Dział literatury ustnej (opowieści, legendy, bajki, gadki, anegdoty);
- Zabawy i gry dla dzieci;
- Charakterystyka języka.

Aby móc zrealizować swój plan wydania monumentalnego dzieła dotyczącego regionów Polski, Kolberg zwrócił się w 1865 roku do społeczeństwa na łamach jednego z czasopism o pomoc „Łaskawych współobywateli”. Kolberg pozyskał współpracowników, którzy zbierali materiały (informacje) z danego regionu, uzupełniając specjalnie do tego celu przygotowane kwestionariusze. Całość dzieł zaliczanych do wspomnianego monumentalnego dzieła liczy 80 tomów, dotyczy 26 regionów, a była spisana w 8 językach. Oskar Kolberg stworzył podstawy do rozwoju etnografii jako nauki (zwanej wówczas ludoznawstwem)⁶.

Załącznik 1.3. Biogram Szymona Goneta

Szymon Gonet (ur. 1868 r. w Krakowie – zm. W 1832 r. w Krośnie). Wybitny folklorysta XX wieku, współpracujący od 1896 roku z czasopismem „Lud”. W piśmie tym umieszczał szereg materiałów – odtwarzających właściwości gwar podwadowickich – dotyczących wierzeń i następujących składników literatury ludowej: podania, zagadka, parodia, anegdota i humoreska. Od 1885 roku Szymon Gonet pełnił funkcję nauczyciela w okolicy Wadowic (Spytkowice, Sułkowice, Inwałd), w późniejszych latach był inspektorem w Przeworsku oraz Krośnie (1913–1928)⁷.

- *Kilka szczegółów z wierzeń ludu z okolicy Andrychowa*, „Lud” 1896, R. 2, s. 62–63, 221–235, 330–334.
- *Rękawka i skały Twardowskiego w Podgórzu*, „Lud” 1897, R. 3, s. 76–77.

⁵ Instytut im. Oskara Kolberga: *Biografia Oskara Kolberga*. <http://www.oskarkolberg.pl/index.php/site/biografia> (28.11.2012).

⁶ J. Burszta: *Chłopskie źródła kultury*. Warszawa 1985, LSW, s. 202–207.

⁷ J. Krzyżanowski (red.): *Słownik folkloru polskiego*. Warszawa 1965, WP, s.124.

- *Język polski w wojsku*, „Lud” 1897, R. 3, s. 78–81.
- *Szczegóły z gwary ludowej*, „Lud” 1897, R. 3, s. 138–140.
- *Szczegóły z wierzeń ludu*, „Lud” 1897, R. 3, s. 140–142.
- *Strzygonie*, „Lud” 1897, R. 3, s. 154–155.
- *Widowiska w czasie świąt Bożego Narodzenia*, „Lud” 1903, T. 9, s. 19–31.
- *Wstępy do listów wiejskich*, „Lud” 1903, T. 9, s. 188–189.
- *Szczegóły z gwary ludowej (z okolicy Andrychowa)*, „Lud” 1903, T. 9, s. 287–288.
- *Wybór burmistrza w Czychowie*, „Lud” 1903, T. 9, s. 293.
- *Herb szewski*, „Lud” 1903, T. 9, s. 293.
- *Zagadki ludowe (z okolicy Andrychowa)*, „Lud” 1903, T. 9, s. 406–408.
- *Widowiska w czasie świąt Bożego Narodzenia (Sucha, powiat żywiecki)*, „Lud” 1904, T. 10, s. 23–30.
- *Przedrzeźnianie pacierza*, „Lud” 1904, T. 10, s. 220.
- *List pisany przez dziewczkę do parobka*, „Lud” 1904, T. 10, s. 337–338.
- *Nazwiska w Inwałdzie koło Andrychowa*, „Lud” 1905, T. 11, s. 69–70.
- *Wierzenie ludu w okolicy Andrychowa*, „Lud” 1905, T. 11, s. 194–195.
- *Polowanie z nagonką*, „Lud” 1908, T. 14, s. 295–297.
- *Litania dla młodych panien*, „Lud” 1908, T. 14, s. 297.
- *Rozmaitości ludoznawcze ze Suchej (powiat Żywiec)*, „Lud” 1908, T. 14, s. 368–370.
- *Kurski pacierz*, „Lud” 1908, T. 14, s. 377–378.
- *Śpiewki z okolic Andrychowa*, „Lud” 1909, T. 15, s. 108–136, 229–247, 340–355.
- *Z Andrychowa (luźne notatki)*, „Lud” 1910, T. 16, s. 79–86.
- *Wierzenia ludowe ze Suchej*, „Lud” 1910, T. 16, s. 86–91.
- *Gadki z Inwałdu w okolicy Andrychowa*, „Lud” 1914–1918, T. 20, s. 267–268, 270.
- *Opowiadania ludowe z okolic Andrychowa*, „MAAE” 1900, T. 4, s. 226–281⁸.

Publikacje „Ludu” z lat 1914–1937 dostępne są w trybie *online* w Śląskiej Bibliotece Cyfrowej, z lat 1895–1913 dostępne są w trybie *online* w Wielkopolskiej Bibliotece Cyfrowej.

⁸ Opracowanie własne.

Załącznik 1.4.⁹ Gwara

A. Słowa gwarowe (wymagane jest przygotowanie 30 oddzielnych karteczek – na jednej kartce jedno słowo)

1. weźrok	6. niekwieje	11. gandziara	16. kszypopa	21. kieśnia	26. próźniak
2. bełko	7. scypa	12. zwierciódko	17. legnoć	22. pśka mu się	27. cudzić
3. iment	8. przekopyrtnąć	13. skirny	18. łyżko	23. domolny	28. konać się
4. karpie	9. przekłaśny	14. ryktować	19. klupać	24. oscuda	29. brzyćki
5. krupka	10. zaplotka	15. buchnąć	20. lamentorz	25. zbele	30. trocek

B. Znaczenie słów gwarowych (wymagane jest przygotowanie 30 oddzielnych karteczek – na jednej kartce jedno słowo)

1. wzrok	6. głupstwa	11. niezdara	16. rów	21. kieszeń	26. małe dziecko
2. kałuża	7. kawałek	12. zwierciadło	17. położyć się	22. on kicha	27. rwać za włosy
3. doszczętnie	8. upaść	13. uparty	18. łóżko	23. uprzykrza się	28. sprzeczać się
4. karpie	9. grymaśny	14. przygotować się	19. pukać	24. utrapienie	29. brzydki, zły
5. skrzynka	10. wstążka do włosów	15. uderzyć	20. elementarz	25. szczebile drabiny	30. tasiemka

Scenariusz 2 z zakresu edukacji wielokulturowej – Łemkowie

Prezentowane zajęcia dotyczące kultury Łemków są częścią większego bloku tematycznego: Poznają mniejszości etniczne zamieszkujące Polskę¹⁰.

Temat zajęć: Temat 1. Łemkowie

⁹ Opracowanie własne na podstawie wymienionych w załączniku 1.3 dzieł Szymona Goneta.

¹⁰ Na innych zajęciach odbywających się w ramach bloku tematycznego uczniowie poznają również kulturę: karaimską, romską i tatarską.

Typ placówki: szkoła gimnazjalna, szkoła ponadgimnazjalna

Typ zajęć: zajęcia pozalekcyjne

Czas trwania zajęć: 100 minut

Cele operacyjne: uczeń

- wie, co oznaczają terminy: „mniejszości narodowe” i „mniejszości etniczne”
- zna różnicę pomiędzy terminami: „mniejszości narodowe”, „mniejszości etniczne”
- zna etymologię nazwy „Łemko”, „Łemkowszczyzna”
- potrafi na mapie Polski wskazać w przybliżeniu miejsca:
 - skąd przybyli Łemkowie na terytorium Polski?
 - na jakim terytorium (obszarze) żyli Łemkowie przed 1947 rokiem?
 - na jakie terytorium (obszar) zostali przesiedleni Łemkowie w wyniku „Akcji Wisła?”
 - gdzie (na jakim obszarze kraju) mieszkają obecnie Łemkowie?
- ma wiedzę na temat codziennego życia Łemków na terenie Polski przed 1947 rokiem
- zdaje sobie sprawę z wpływu „Akcji Wisła” z 1947 roku na życie Łemków
- zna brzmienie języka łemkowskiego
- potrafi rozróżnić spośród innych rodzajów budynków mieszkalnych łemkowską „chyżę”
- zna i nazywa poszczególne części łemkowskiego domu oraz określa ich przeznaczenie
- zna najbardziej charakterystyczne czynności dawnych Łemków
- wie, jaką religię wyznawali i wyznają Łemkowie
- wykona – z materiałów dostarczonych mu przez nauczyciela, z notatek sporządzonych na zajęciach oraz z informacji pochodzących z sobie wiadomych źródeł (literatura, Internet, prasa itp.) – pracę domową na temat stroju ludowego Łemków
- rozwija potrzebę poszerzenia swojej wiedzy z zakresu życia Łemków oraz innych grup etnicznych zamieszkujących Polskę
- rozwija swoją tolerancję wobec różnic istniejących między ludźmi, a wynikających z: fizyczności człowieka, jego odmienności kulturowej oraz różnic światopoglądowych
- umie dokonać samooceny i wskazać obszary tematyczne wymagające samokształcenia

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Metody

- asymilacji wiedzy (opis, dyskusja, praca z książką)
- problemowa (samodzielnego dochodzenia do wiedzy, burza mózgów)
- praktyczna

Środki dydaktyczne

- słowniki (np. etnologiczne, socjologiczne), encyklopedie zawierające hasło: „mniejszości”, „mniejszości narodowe”, „mniejszości etniczne”
- karteczki samoprzylepne, materiały piśmiennicze
- odtwarzacz płyt CD, płyta z nagraniem tekstem CD1 (tekst: załącznik 2.1), CD2 (tekst: załącznik 2.2)
- pytania do zagadek (załącznik 2.3)
- mapa Polski, wskaźnik do mapy,
- odtwarzacz płyt DVD – Fragment filmu *W Nowicy na końcu świata* w reżyserii Nataszy Ziółkowskiej-Kurczuk¹¹ lub komputer z dostępem do Internetu (zastępczo: fragment występów ludowych zespołów łemkowskich, ilustracje łemkowskich chyż)
- plan chyży (załącznik 2.4)

Przebieg zajęć

1. Powitanie. Zapoznanie uczniów z tematem zajęć
2. Nauczyciel rozdaje małe karteczki uczniom i prosi ich, aby w paru zdaniach zanotowali, co ich zdaniem oznacza termin „mniejszość w państwie”, „mniejszość narodowa”, „mniejszość etniczna”. Odczytanie zadania przez chętnych uczestników zajęć. Swobodna wypowiedź dzieci na ten temat.
3. Uczniowie dzielą się na grupy. Każda z grup dostaje słowniki, encyklopedie itp. Jedne grupy poszukują hasła: „mniejszości narodowe”, inne grupy poszukują hasła: „mniejszości etniczne”, „mniejszość”. Wybrane

¹¹ N. Ziółkowska-Kurczyk (reż): *W Nowicy na końcu świata*. 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=KACKwXHIWHs> (22.11.2012).

- (lub chętne) osoby odczytują na głos definicje. Swobodna rozmowa uczniów i nauczyciela na temat nowo poznanych terminów. Poszukiwanie różnic pomiędzy terminami. Dyskusja
4. Nauczyciel odtwarza płytę CD1 i prosi uczniów o robienie notatek w czasie słuchania. Krótkie swobodne wypowiedzi dzieci na temat informacji zawartych na CD1
 5. Nauczyciel prosi uczniów o wskazanie na mapie Polski ważnych terenów w historii Łemków. Uczniowie dzięki usłyszczanym informacjom wskazują te miejsca i odpowiadają na pytania:
 - a. Wskaż, skąd przybyli Łemkowie na terytorium Polski, powiedz, skąd pochodzi nazwa „Łemko”?
 - b. Wskaż terytorium, na którym żyli Łemkowie przed 1947 rokiem, jak to terytorium się nazywa?
 - c. Pokaż na mapie, na jakie terytorium (obszar) zostali przesiedleni Łemkowie w wyniku „Akcji Wisła?”, jakie były konsekwencje tej akcji dla Łemków?
 - d. Gdzie (na jakim obszarze kraju) mieszkają obecnie Łemkowie w Polsce? Przewiduje się w tym czasie wystąpienie dyskusji, w momencie ustalania odpowiedzi na pytania.
 6. Nauczyciel włącza CD2¹², uczniowie mogą w czasie słuchania robić notatki
 7. Uczniowie dzielą się na 4 drużyny celem przeprowadzenia „zabawy w zagadki”. Nauczyciel odczytuje pytanie, a uczniowie konsultują w grupach odpowiedź i odpowiadają na forum klasy („kto pierwszy, ten dostaje 1 punkt”) (załącznik 2.3). Podliczenie punktów, ogłoszenie wyników
 8. Nauczyciel włącza fragment filmu *W Nowicy na końcu świata* uczniowie zapoznają się z brzmieniem języka łemkowskiego (min 3.13–5.13 filmu) oraz charakterystycznym budownictwem łemkowskim (np. do 3.13 min filmu). Swobodna rozmowa uczniów na temat filmu

¹² Zaleca się, aby nauczyciel przygotował pokaz slajdów obrazujących informacje zawarte w CD2. Archiwalne fotografie można pozyskać np. w Narodowym Archiwum Cyfrowym. Fotografie związane z maziarzami, osobami wyrabiającymi dziegieć można znaleźć na stronie internetowej: T. Zajac: *Rzemieślnicy Beskidu Niskiego. Dziegiarz – Roman Penkala*. <http://www.beskid-niski.pl/index.php?pos=/ludzie/penkala> (23.11.2012); R. Huk: *Rzemieślnicy Beskidu Niskiego*. http://www.stowpogranicza.ropa.iap.pl/index.html?id=72375&lang_id=PL (23.11.2012) oraz np. w publikacji T. Zajac: *Rzemieślnicy Beskidu Niskiego*. Gorlice 2007, Wydawnictwo Stowarzyszenia Pogranicza.

9. Uczniowie zapoznają się z planem budowy domu mieszkalnego Łemków – chyżą (załącznik 2.5). Rozmowa na temat funkcjonalności chyży
10. Uczniowie mają za zadanie domowe zapoznanie się we własnym zakresie z strojem ludowym Łemków. Nauczyciel udostępnia chętnym dzieciom potrzebne materiały¹³ i źródła, gdzie można zdobyć informacje na ten temat (załącznik 2.4)
11. Podsumowanie zajęć. Wyznaczenie obszarów wymagających dalszego pogłębiania wiedzy. Uczniowie powinni dokonać samooceny; odpowiedzieć na pytania:
 - Na dzisiejszych zajęciach najbardziej podobało mi się...
 - Dzisiaj nauczyłem się, że...
 - Muszę popracować nad...
 - Całkiem dobrze poradziłem sobie z...
 - Pożegnanie. Zakończenie zajęć.

Załącznik 2.1. Informacje na temat Łemków i Łemkowszczyzny

Łemkowszczyzna – to potoczna nazwa obszaru zamieszkiwanego przez grupę etniczną – Łemków. ŁEMKOWIE zamieszkiwali do 1947 roku cały Beskid Niski, bieszczadzką dolinę Oślawy na wschodzie i Beskid Sądecki po dolinę Popradu na zachodzie. Był to obszar o powierzchni 3 tys. km², obejmujący 170 wsi. Istniało na tym terenie kilka enklaw polskich. Nie ma jednego stanowiska uczonych w sprawie tego, skąd Łemkowie przybyli na ziemię Polskie. Ukraińscy badacze¹⁴ uważają, że Łemkowie wywodzą się z Rusi Kijowskiej. Zdaniem polskich uczonych¹⁵ Łemkowie jako grupa etniczna są rezultatem nałożenia się na istniejące od XIII wieku osadnictwo polskie napływających falowo osadników wołosko-ruskich. Związane to było z wędrownymi ludźmi pasterskimi pochodzącymi z Bałkanów. Zupełnie odmienną próbę swojej etno-

¹³ Kserokopie wybranych fragmentów książek o Łemkach, np. J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. Kraków 2000, „Universitas”.

¹⁴ B. Strumiński'kyj: *Łemkiwszczyna. Zemla-ludy-istorija-kultura*. Nowy York 1988; J. Tarnowycz: *Ilustrowana istorija Łemkiwszczyny*. Lwów 1936; M. Hruszews'kyj: *Istorija Ukrajiny-Rusy*. Lwów 1905. Podaję za: J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. cyt. wyd., s. 64

¹⁵ R. Reinfuss: *Łemkowie jako grupa etnograficzna*. Lublin 1948; J. Czajkowski: *Łemkowie w kulturze i historii Karpat*. Rzeszów 1992; K. Dobrowolski: *Migracje wołoskie*. Lwów 1936. Podaję za: J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. cyt. wyd., s. 64.

genezy zaproponowali Łemkowie. Swoich korzeni szukają w historii plemienia Białochorwatów. Biali Chorwaci to plemię żyjące w Karpatach już w V wieku n.e. W wieku VII większa część tego plemienia przesiedliła się na Bałkany. Ci, którzy pozostali, zostali podbici przez Ruś Kijowską i zaczęli się nazywać Rusini (Rusnacy), zachowując przy tym swoją odrębność językową i kulturalną¹⁶. Łemkowie żyli sobie bezpiecznie i spokojnie na swoich terenach aż do 1947 roku, kiedy to miała miejsce „Akcja Wisła”. „Akcja Wisła” rozpoczęta 28 kwietnia 1947 roku miała charakter militarny o zasięgu międzynarodowym. Wymierzona była w struktury Ukraińskiej Powstańczej Armii (UPA) i Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów. Miała na celu likwidację ukraińskiego podziemia i dokonanie przesiedlenia wybranych grup ludnościowych (podejrzewanych o współpracę z ww. organizacjami ukraińskimi), m.in. Ukraińców i Łemków, jak również rodzin mieszanych polsko-ukraińskich. Przesiedlano ludność głównie z terenów Polski południowo-wschodniej na Ziemie Odzyskane (Ziemie Zachodnie). Akcja miała zostać zakończona w momencie całkowitego wysiedlenia i likwidacji ukraińskiego podziemia. Ludność była zmuszona do opuszczenia swego miejsca zamieszkania i pobawiono ją możliwości wyboru nowego miejsca pobytu¹⁷. Deportowana ludność nie miała możliwości rekonstrukcji lokalnych wspólnot, ponieważ zostali oni rozproszeni po całych Ziemiach Zachodnich. Zasiadlali oni opuszczone, jeszcze wolne domy – często będące w złej lokalizacji i stanie technicznym. Dodatkowo, w wyniku działań propagandowych, mieszkańcy ziem zachodnich traktowali nowo przesiedloną łemkowską ludność jak bandytów. Powrót na ojcowiznę był skutecznie utrudniany przez władzę, w pierwszych 2–3 latach po Akcji praktycznie niemożliwy (groziło to więzieniem). Ludność zaczęła stopniowo powracać dopiero po 10 latach od rozpoczęcia przesiedleń, po roku 1956. Łemkowie często nie mogli wrócić do swoich domów, były one albo już rozebrane i zniszczone, albo zamieszkałe przez Polaków. Ci, co wracali, a nie mieli już swoich domów – budowali je na nowo lub odkupywali swoje dawne domy od nowych właścicieli¹⁸. Migracje związane z omawianą „Akcją Wisła” wpłynęły na radykalną zmianę życia wielu pokoleń Łemków; skutki przesiedleń będą jeszcze bardzo długo widoczne¹⁹. Pretekstem do stworzenia nazwy Łemko było słowo *Łem* (*ale, tyl-*

¹⁶ J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. cyt. wyd., s. 65.

¹⁷ S. Dudra: *Łemkowie. Deportacja i osadnictwo ludności łemkowskiej na Środkowym Nadodrzu w latach 1947–1960*. Głogów 1998, Wydano nakładem autora, s. 31.

¹⁸ J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. cyt. wyd., s. 89–90.

¹⁹ Tamże, s. 79.

ko), które było nadużywane w mowie przez ludność zamieszkującą teren późniejszej Łemkowszczyzny.

Załącznik 2.2. Życie dawnych Łemków

Głównym źródłem utrzymania dawnych Łemków, wynikającym z ukształtowania terenów przez nich zamieszkanych, było pasterstwo i rolnictwo. Łemkowie sadzili ziemniaki (zwane „bandurky”, „kopery”), zboże, rzepę, bób, groch, kapustę. W ogródkach zwanych „zahradkami” gospodynie hodowały jarzyny. Łemkowie chowali bydło, kozy i owce. Życie Łemków wyznaczały zmieniające się pory roku i rok liturgiczny. W większości przypadków byli oni wyznania prawosławnego i greckokatolickiego, co niedzielę udawali się na nabożeństwo do swoich ukochanych cerkwi. Większość czasu zajmowała Łemkom praca w polu i gospodarstwie. Kobiety uprawiały len, z którego tkwały zimą płótna w kilku gatunkach. Innym ważnym źródłem dochodu Łemków był las, który traktowali z wielkim pietyzmem. Kobiety zbierały w nim jagody i grzyby, które sprzedawały w mieście. Mężczyźni zajmowali się ścinaniem i obrabianiem drzewa. Łemkowie potrafili pędzić smołę do smarowania wozów, którą później tzw. maziarze, specjalnie do tego celu przystosowanymi wozami, rozwozili i sprzedawali po okolicznych wsiach. Najsłynniejsi maziarze pochodzili z wsi Łosie. Z brzeziny i jodłowych smolaków wytapiano dziegieć, który był bardzo popularnym lekiem stosowanym w medycynie ludowej. Do tej pory zachowała się tradycja wyrabiania dziegiu w miejscowości Bielanka. W niektórej części Łemkowszczyzny ludność zajmowała się wyrobem drobnych przedmiotów codziennego użytku z drewna, takich jak łyżki, maselniczki, wałki do ciasta, tłuczki do ubijania mięsa i ziemniaków itp. Do tej pory w miejscowościach Beskidu Niskiego Nowicy, Kunkowej, Leszczynach zachowała się ta tradycja: mieszkańcy na tradycyjnych ręcznych tokarkach wyrabiają znane w całej okolicy łyżki²⁰. Język, jakim posługują się Łemkowie ma wiele elementów języka ukraińskiego, zawiera również zapożyczenia słowackie i polskie. Główną cechą tego języka jest stały akcent na drugiej głosce od końca²¹.

²⁰ R. Reinfuss: *Śladami Łemków*. Warszawa 1990, Wydawnictwo PTTK Kraj, s. 28–37.

²¹ J. Nowak: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. cyt. wyd., s. 109–110.

Załącznik 2.3. Zagadki

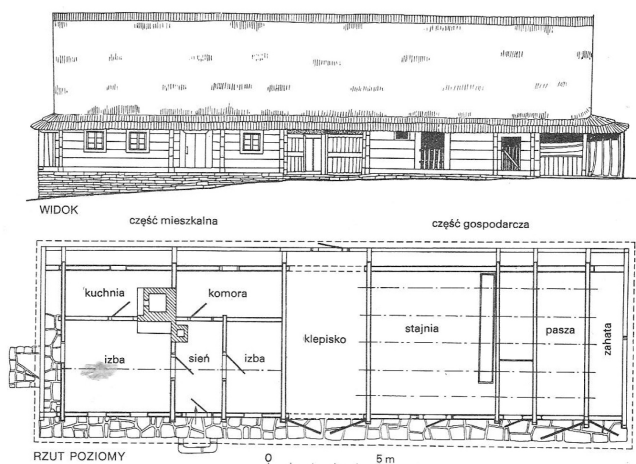
- Co było głównym źródłem utrzymania Łemków?
- Jaką rolę w życiu Łemków odgrywał las?
- Kto to jest maziarz?
- Co to jest dziegieć? I jaka miejscowość słynie z jej produkcji?
- Czym przede wszystkim zajmowały się Łemkinie?
- Czym charakteryzuje się język łemkowski?

Załącznik 2.4. Wykaz wybranych źródeł internetowych dotyczących łemkowskiego stroju ludowego

- W. Maksimovich. *Lemko*. <http://www.lemko.org/books/index.html> (25.11.2012).
- *Łemkowie i Łemkowszczyzna*. <http://www.beskid-niski.pl/index.php?pos=/lemkowie/kultura> (25.11.2012).
- *Gimnazjum w Uściu Gorlickim, Skarbiec Łemkowszczyzny. Strój*. http://www.skarbieclemkowszczyzny.neostrada.pl/05s_kultura.htm.
- *Łemkowie jako mniejszość etniczna*. http://www.mojasocjologia.pl/articles.php?article_id=131.

Załącznik 2.5. Plan chłyży

Rysunek 1. Zagroda łemkowska z końca XIX wieku z Komańczy



Źródło: I. Tłoczek: *Dom mieszkalny na polskiej wsi*. Warszawa 1985, PWN, s. 60.

Scenariusz 3 z zakresu edukacji międzykulturowej – Ja i Inni

Scenariusz 3 może stanowić wprowadzenie do kolejnych zajęć – *Poznaję kulturę Tatarów mieszkających w Polsce* – należących do większego bloku tematycznego: *Poznaję mniejszości etniczne zamieszkujące w Polsce*²².

Temat zajęć: Ja i Inni. Nauka tolerancji wobec Innego²³

Typ placówki: szkoła gimnazjalna, szkoła ponadgimnazjalna

Typ zajęć: zajęcia pozalekcyjne

Czas trwania zajęć: 100 minut

Cele operacyjne: uczniów

- wie, czym jest tolerancja i nietolerancja
- potrafi odróżnić tolerancję od nietolerancji
- zdaje sobie sprawę z granic tolerancji
- zna znaczenie słowa „ekstremista”, „fanatyk”
- zna podstawowe informacje na temat islamu, potrafi wskazać cechy różniące i łączące chrześcijan i muzułmanów
- poszerza swe umiejętności w zakresie: komunikacji z innymi uczniami (zarówno w zakresie komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej) i dialogu
- z przekonaniem uważa, że ludzie są ważni, bez względu na płeć, pochodzenie, wyznanie, przekonania itp.
- czerpie przyjemność z pracy grupowej w klasie, co wpływa na jego szacunek i tolerancję w zakresie poglądów innych uczniów
- rozwija potrzebę poszerzenia swojej wiedzy z zakresu życia wyznawców islamu oraz innych grup mniejszościowych w Polsce
- doświadcza poczucia sukcesu i dowartościowania wynikającego z aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Formy pracy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

²² Por. scenariusz 2 zawarty w niniejszej pracy.

²³ Por. T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 142.

Metody

- podająca
- problemowa
- waloryzacyjna: ekspresja ruchowa
- praktyczna (drama, zabawy inscenizacyjne)

Środki dydaktyczne

- encyklopedie, leksykony i słowniki zawierające hasło „tolerancja,” „fanatyzm,” „ekstremizm”
- załącznik 3.1 (informacje na temat islamu); załącznik 3.2 (tekst ukazujący cechy łączące chrześcijaństwo i islam); załącznik 3.3 (rozsypanka wyrazowa potrzebna do wykonania zadania z załącznika 2); załącznik 3.4 (rozsypanka wyrazowa)
- przybory plastyczne, np.: farby, kredki, blok rysunkowy, pędzle, kubeczki na wodę, pastele

Przebieg zajęć

1. Powitanie, przypomnienie tematu ostatnich zajęć, zapoznanie uczniów z dzisiejszym tematem spotkania
2. Swobodne wypowiedzi dzieci na temat: „Co, Twoim zdaniem, oznacza pojęcie »tolerancja«?”
3. Podział uczniów na grupy. Każda z grup otrzymuje pomoce dydaktyczne: słowniki, encyklopedie, odnajduje hasło „tolerancja”. Wybrany przez grupę przedstawiciel odczytuje hasło. Dyskusja
4. Próba odpowiedzi na pytanie, czym jest „nietolerancja”
5. Przypomnienie przez młodzież, jakiego wyznania są w większości Łemkowie. Rozmowa na temat innych znanych przez dzieci wyznań chrześcijańskich i niechrześcijańskich. Wypisanie ich na tablicy
6. Nauczyciel zadaje dzieciom pytanie: „Co wiecie na temat islamu i jego wyznawców?”. Swobodne wypowiedzi młodzieży na ten temat
7. Rozmowa na temat ekstremizmu i fanatyzmu religijnego. Odszukanie hasła „ekstremizm” i „fanatyzm” w słownikach i encyklopedii. Zrozumienie pojęcia i zwrócenie uwagi nauczyciela, iż wśród wyznawców wielu religii spotykamy się (lub spotykaliśmy się w przeszłości) z przypadkami fanatyzmu i ekstremizmu. Rozmowa na temat granicy tolerancji
8. Pogadanka nauczyciela na temat religii wyznawanej przez muzułmanów (załącznik 3.1)

9. Dzieci w grupach otrzymują zadanie: mają uzupełnić tekst porównujący religię chrześcijańską z islamem (załącznik 3.2) wyrazami znajdującymi się rozsypance wyrazowej (załącznik 3.3)
10. Wypowiedzi uczniów na temat cech łączących i dzielących muzułmanów i chrześcijan
11. Dzieci indywidualnie rozwiązują zadanie polegające na zakreśleniu w podanej tabeli (załącznik 4) słów kojarzących się im z nietolerancją
12. Zabawy inscenizacyjne i dramatowe. Uczniowie mają zaprezentować (za pomocą ruchu) następujące zdarzenia:
 - Jeden z uczniów w klasie nie korzysta z telewizji i Internetu (z przyczyn światopoglądowych), niektórzy uczniowie śmieją się z niego i uważają go za dziwaka. Przekonaj ich, że takie zachowanie jest niewłaściwe
 - Do waszej klasy przyszedł nowy kolega – Rom, nikt nie chce się z nim zaprzyjaźnić i usiąść z nim w jednej ławce. Przekonaj innych w klasie, że należy go traktować tak samo, jak inne dzieci
 - W waszej klasie jest osoba wyznająca islam, która nie chce uczestniczyć na zajęciach religii w szkole. Część uczniów wytyka ją palcami, szykanuje go i poniża. Przekonaj grupę, iż ma prawo nie uczestniczyć w tych zajęciach i nie powinien z tego powodu mieć żadnych przykrości
13. Wspólna analiza odegranych scenek. Wskazanie postaw tolerancyjnych i nietolerancyjnych
14. Praca plastyczna – wykonana dowolną techniką – na temat: Ja i islam
15. Dyskusja na temat wykonanych prac. Rozmowa na temat ważności nauki tolerancji w zachowaniu pokoju na świecie
16. Podsumowanie zajęć, zwerbalizowanie wniosków, obszarów wymagających dalszego pogłębiania wiedzy
17. Nauczyciel informuje uczniów, iż w Polsce mieszkają również muzułmanie, a kolejną mniejszością etniczną, którą poznają uczniowie na następnych zajęciach, będą Tatarzy, którzy są wyznawcami islamu
18. Zakończenie zajęć. Pożegnanie

Załącznik 3.1. Informacje na temat islamu i jego wyznawców

„Islam to uniwersalna (światowa) religia uznająca wiarę w jednego Boga, objawiona arabskiemu prorokowi Mahometowi przez jednego Boga – Allaha”²⁴. Muzułmanie, to wyznawcy islamu.

„Bazując na językowym pochodzeniu, arabskie słowo „islam” oznacza osiągać pokój z Bogiem, pokój z samym sobą i wszystkimi stworzeniami Bożymi przez posłuszeństwo Bogu i oddanie się Jego opiece.

Islam nie jest nową religią, lecz ostateczną kulminacją i dopełnieniem tej samej podstawowej wiary, którą Bóg objawił przez wszystkich swych proroków wszystkim ludziom. Dla 20% populacji światowej islam jest nie tylko osobistą religią, ale i sposobem życia. Ponad miliard ludzi wszystkich ras, narodowości i kultur na całym globie, to muzulmanie, od pól ryżowych w Indonezji po pustynie w sercu Afryki, od drapaczy chmur w Nowym Jorku po namioty Beduinów w Arabii.

Tylko 18% muzulmanów żyje w świecie arabskim; 20% z nich na terytorium Subsaharyjskiej Afryki. Największa społeczność muzulmańska znajduje się w Indonezji. Duże rejony Azji zamieszkałe są przez muzulmanów, a ważne mniejszości można znaleźć w krajach centralnej Azji, Indiach, Chinach, Północnej i Południowej Ameryce, Wschodniej i Zachodniej Europie.

Muzułmanie wierzą w Jedyne, Litościwego Boga Jedynego Stwórcę, Opiekuna Wszechświata; w Aniołów stworzonych przez Niego; w Proroków, przez których płynęły Jego słowa. Jezus Chrystus według islamu jest jednym z proroków.

Koran jest świętą księgą muzulmanów i stanowi podstawowe źródło wiary i praktyki każdego muzulmanina.

Czy islam jest tolerancyjny wobec innych religii? Tak - stanowisko islamu jest jednoznaczne.

„*Nie ma przymusu w religii*” (Koran 2:256). Ochrona praw niemuzułmanów do wiary jest istotną częścią prawa islamskiego. W świecie islamskim kwitną społeczności niemuzułmańskie i ich świątynie religijne. Historia przytacza wiele przykładów tolerancji muzulmanów względem innych wyznań. Islam jest często niezrozumiany, a nawet w pewnych rejonach świata może wydawać się egzotyczny. Może dlatego, że religia przestała dominować w codziennym życiu zachodnich społeczeństw. Islam jest całym życiem muzul-

²⁴ Encyklopedia PWN: *Islam*. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3915558/islam.html> (21.11.2012).

manów i nie widzą oni żadnego podziału między tym, co świeckie, a tym, co religijne.

Przez pewien czas islam uważany był za jakąś „wschodnią” religię, lecz wraz ze wzrostem liczby muzułmanów żyjących na zachodzie islam utożsamiany jest z wiarą globalną. Muzułmanie nie są już uważani za obcych ze swymi „niezwykłymi” praktykami, lecz są postrzegani jako elementy zachodniej mozaiki kulturowej. W wielu przypadkach islam nie jest widziany jako tylko akceptowalna religia, ale jako pożądana droga życiowa.

Pięć głównych filarów islamu to:

1. Nie ma Boga poza Allahem i Muhammad jest Wyśłannikiem Boga”

Ta deklaracja wiary nazywa się *szahada* i jest to prosta formuła, którą powtarzają wszyscy wierzący. Znaczeniem tych słów jest wiara, że jedynym celem życia jest usługiwanie i posłuszeństwo Bogu

2. *Salat*, czyli modlitwa

Salat, to nazwa obowiązkowych modlitw, odmawianych pięć razy dziennie, będących bezpośrednim połączeniem wiernego z Bogiem. W islamie nie ma żadnego hierarchicznego autorytetu ani kapłanów. Modlitwy prowadzone są przez uczoną osobę znającą Koran, zazwyczaj wybraną przez zgromadzenie. Modlitwę odmawia się o świcie, w południe, późnym popołudniem, o zachodzie i po zmroku. Tak więc modlitwy określają rytm całego dnia. Te pięć nakazanych modlitw zawiera wersety z Koranu wypowiedziane w jęz. arabskim, czyli w języku Objawienia. Osobiste prośby można składać w każdym języku i o każdej porze. Mimo że preferowane jest, by modlić się razem z innymi w meczecie, muzułmanie mogą to robić prawie wszędzie, np. w polu, fabryce, biurze czy na uniwersytecie. Często przybyszów odwiedzających świat muzułmański uderza centralne znaczenie modlitw w życiu codziennym

3. *Zakat*, czyli finansowy obowiązek muzułmanina

Można to słowo przetłumaczyć jako „Ochotnicza dobroczynność” i ma ono szersze znaczenie. Prorok powiedział:

„*Nawet spotkanie swego brata z uśmiechem na twarzy jest aktem dobroci*”

Prorok powiedział też:

„*Dobroczynność jest obowiązkiem każdego muzułmanina*”

Został zapytany: „*Co, jeśli ktoś nie ma nic?*”

Prorok odrzekł: „*Powinien zacząć pracować własnymi rękoma na swój zarobek, a potem oddać coś z tego potrzebującym*”

Wtedy przyjaciele Proroka zapytali: „*A co, jeśli nie może pracować*”

Prorok powiedział: „*Powinien zatem pomóc biednym i potrzebującym*”

Przyjaciele nadal pytali: „*Co, jeśli nie może zrobić nawet tego?*”

Prorok odrzekł: „*Powinien nalegać, by inni czynili dobro*”

Ci odpowiedzieli: „*Co, jeśli tego też nie może zrobić?*”

Prorok odpowiedział im: „*Powinien więc sprawdzić, czy sam nie czyni zła. To też jest aktem dobroci*”

4. *Saum*, czyli post

Każdego roku w miesiącu ramadan wszyscy muzułmanie od wschodu do zachodu słońca powstrzymują się od jedzenia, picia i stosunków seksualnych. Ci, którzy są chorzy, starzy lub podróżują, kobiety w czasie menstruacji, ciąży lub karmienia mogą złamać post i nadrobić go taką samą ilością, gdy będą zdrowi i zdolni do tego. Dzieci zaczynają pościć (oraz odprawiać modlitwy) w okresie pokwitania, chociaż wiele z nich zaczyna wcześniej.

5. *Hadżdż*, czyli pielgrzymka

Pielgrzymka do Mekki (*Hadżdż*) jest obowiązkiem tylko tych, którym pozwala na to sytuacja finansowa i zdrowie. Niemniej jednak ponad 2 miliony ludzi ze wszystkich stron świata odwiedza Mekkę każdego roku. Pielgrzymka daje unikalną szansę spotkania wielu narodów w jednym miejscu. Pielgrzymi noszą specjalne okrycia, proste szaty, które nie pokazują pochodzenia klasowego i kulturowego, aby wszyscy stali się równi wobec Boga²⁵.

Załącznik 3.2. Co nas łączy – uzupełnij tekst dotyczący chrześcijaństwa i islamu

- Chrześcijanie i muzułmanie wyznają wiarę w jednego Boga. U muzułmanów Bóg nazywa się..., u chrześcijan...
- Zarówno religia chrześcijańska, jak i islam mają swoje święte księgi. Są to:... i...
- U chrześcijan okres w roku liturgicznym, w którym pościmy, powstrzymujemy się od zabaw, wystawnych uczt nazywa się...; u muzułmanów okres postu nazywa się... jest on również nazywany... (nazwa ta pochodzi od miesiąca, w którym post się odbywa).
- Zarówno religia chrześcijańska, jak i islam są religiami z założenia...
- Chrześcijanie pielgrzymują do świętych dla nich miejsc, np. do..., muzułmanie również pielgrzymują do świętych dla siebie miejsc, np. do...

²⁵ Muzułmańskie Stowarzyszenie Kształtowania Kulturalnego w RP: *Odkryj Islam*. www.muzulmanie.pl (21.11.2012).

Załącznik 3.3. Rozsypanka wyrazowa

Bóg	Biblia	Saum	Koran
Ramadan, Wielki Post	Allah	tolerancyjnymi	Częstochowy, Mekki

Załącznik 3.4. Nietolerancja – wykreślanka

UŚMIECH	ZAWIŚĆ	BRAK PRZEBACZENIA	PRZYJAŹŃ
WYŚMIEWANIE	ZROZUMIENIE	OBWINIANIE	NIEPRZYCHYLNOŚĆ
SZACUNEK	ZŁOŚĆ	WSPÓŁPRACA	UPRZEDZENIE
WROGOŚĆ	GNIEW	EMPATIA	NIERÓWNOŚĆ

Bibliografia

- Burszta J.: *Chłopskie źródła kultury*. Warszawa 1985, LSW.
- Czajkowski J.: *Łemkowie w kulturze i historii Karpat*. Rzeszów 1992.
- Dudra S.: *Łemkowie. Deportacja i osadnictwo ludności łemkowskiej na Środkowym Nadodrzu w latach 1947–1960*. Głogów 1998, Wydano nakładem autora.
- Gonet Sz.: *Gadki z Inwałdu w okolicy Andrychowa*. „Lud”, Tom XX-ROK 1914–1918, Lwów 1919, s. 267–268; 270. Publikacja dostępna w Śląskiej Bibliotece Cyfrowej, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/publication?id=14011>.
- Hruszewski M.: *Istoria Ukrajiny-Rusy*. Lwów 1905.
- http://www.stowpogranicza.ropa.iap.pl/index.html?id=72375&lang_id=PL (23.11.2012).
- Krzyżanowski J. (red.): *Słownik folkloru polskiego*. Warszawa 1965, WP.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.): *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muzułmańskie Stowarzyszenie Kształtowania Kulturalnego w RP: *Odkryj islam*. www.muzulmanie.pl (21.11.2012).
- Nowak J.: *Zaginiony świat? Nazywają ich Łemkami*. Kraków 2000, „Universitas”.

- Reinfuss R.: *Łemkowie jako grupa etnograficzna*. Lublin 1948.
- Reinfuss R.: *Śladami Łemków*. Warszawa 1990, PTTK Kraj.
- Staszczak Z. (red.): *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*. Warszawa – Poznań 1987, PWN.
- Strumiński B.: *Łemkowszczyzna. Zemla – ludy – istorija – kultura*. Nowy York 1988.
- Tarnowycz J.: *Ilustrowana istorija Łemkowszczyzny*. Lwów 1936.
- Tłoczek I.: *Dom mieszkalny na polskiej wsi*. Warszawa 1985, PWN.
- Zajac T.: *Rzemieślnicy Beskidu Niskiego. Dziegciarz – Roman Penkala*. <http://www.beskid-niski.pl/index.php?pos=/ludzie/penkala> (23.11.2012).
- Zajac T.: *Rzemieślnicy Beskidu Niskiego*. Gorlice 2007, Wydawnictwo Stowarzyszenia Pogranicza.
- Ziółkowska-Kurczyk N. (reż): *W Nowicy na końcu świata*. 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=KACKwXHIWHs> (22.11.2012).

**'I in the multicultural world'.
Scenarios of extracurricular classes
in regional, multi- and intercultural education**

Summary

In the article the authoress presents three scenarios of her own idea in the regional multi- and intercultural education. The classes proposed are meant to be conducted during additional hours, and are directed to the young people from the district of Andrychów (małopolska province, the area of Wadowice). In 2012 she had begun the research in the field of additional classes, which were held in the district of Andrychów for the gymnasial and high school students with special educational needs. The preliminary results of the research show that some of the schools realize the elements of regional education during "History Classes", "History Club", but the classes in multi- and intercultural education are not conducted. It seems that creating the cycle of scenarios in the field of multi- and intercultural education has been justified; and not only should these classes be held during additional school hours, which primary subject is history, but also during classes and clubs which allow students to gain the knowledge, attitudes and skills arising from the realization of the aims of multi- and intercultural education. Such classes should be introduced in the nearest future and the authoress hopes that her sce-

narios will become an inspiration for creating them on the teachers', students' or parents' (guardians') initiative.

Key words: authorial programme 'I in the multicultural world', extracurricular classes, regional education, multi- and intercultural education

Translated by Anna Kopczyńska

**OŚRODKI NAUKOWO-BADAWCZE
ZAJMUJĄCE SIĘ EDUKACJĄ
MIĘDZYKULTUROWĄ W POLSCE**

EWA OGRODZKA-MAZUR,
ALINA SZCZUREK-BORUTA

Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza¹

Zakład Pedagogiki Ogólnej rozpoczął swoją działalność w strukturze Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego cieszyńskiej filii Uniwersytetu Śląskiego jesienią 1989 roku. Powołany został z inicjatywy ówczesnego Prorektora ds. filii w Cieszynie – prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojasa, który funkcję kierownika Zakładu powierzył prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu, związanemu z Uniwersytetem Warszawskim. Nawiązanie przez Profesora stałej współpracy z cieszyńską uczelnią było wyrazem zainteresowania problematyką pogranicza ze względu zarówno na usytuowanie ośrodka, prowadzone w nim dotychczas badania z zakresu pedagogiki kultury, jak i perspektywy podjęcia poczynąń badawczych w obszarze pedagogiki międzykulturowej. Zamierzeniu temu towarzyszyła również troska Wydziału o rozwój młodej kadry naukowej.

Pierwsze działania Zakładu wiązały się z podjęciem współpracy z polskimi środowiskami oświatowymi, funkcjonującymi w czeskiej części południowego pogranicza – na Zaolziu – oraz przeprowadzeniem zespołowych badań diagnostycznych wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem nauczania. Plonem tych poczynąń były opracowania – opatrzone

¹ Tekst ten nawiązuje i poszerza opracowanie A. Szczurek-Boruty i E. Ogrodzkiej-Mazur: *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 19–40.

stałym logo autorstwa Lewowickiego – przedstawiające m.in. próbę diagnozy osobowości, hierarchie wartości i plany życiowe, a także uwarunkowania dróg życiowych dzieci i młodzieży z Zaolzia, społeczne funkcjonowanie młodzieży i problemy edukacji na pograniczu polsko-czechosłowackim, a później polsko-czeskim. Publikacje te zapoczątkowały wydawanie od 1992 roku serii Edukacja Międzykulturowa, która od roku 1996 jest przygotowywana przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

Fot. 1. Pracownicy Zakładu Pedagogiki Ogólnej



W I rzędzie od lewej: mgr Tomasz Gebel, dr Beata Kozieł, prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, dr Barbara Grabowska

W II rzędzie od lewej: mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk, dr Aniela Różańska, dr Jolanta Suchodolska, mgr Aleksandra Gancarz

W III rzędzie od lewej: dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur prof. UŚ, dr Urszula Klajmon-Lech, dr hab. Alina Szczurek-Boruta prof. UŚ, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman

W IV rzędzie od lewej: dr Janina Urban, mgr Natalia Ruman, mgr Katarzyna Jas, mgr Katarzyna W. Czepiel

W V rzędzie od lewej: dr Barabara Chojnacka-Synaszko, dr Anna Gajdzica

W pracach tych kategoria „pogranicza” – jak zauważa Lewowicki – traktowana była i jest nadal w bachtinowskim ujęciu – jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań (a nie głównie – chociaż także – pogranicze państw i narodów). Dominującym wątkiem stały się zagadnienia najpierw edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej. Uwagę badaczy – współautorów kolejnych tomów – skupiały środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, Kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza, wykluczenia społecznego i edukacyjnego. Zagadnienia te były przedstawione w odczytaniach właściwych pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, językoznawstwu, teologii, kulturoznawstwu, historii (i innych dyscyplin szeroko pojmowanych nauk humanistycznych). Badaniom i studiom o charakterze metodologicznym towarzyszył namysł i próby ulepszania metodologii badań oraz sposobów interpretacji wyników badań. Tak powstało parę prac prezentujących teorie przydatne w badaniach międzykulturowych i modele takich badań².

Szczególne znaczenia dla prowadzonych studiów i badań międzykulturowych ma opracowana przez Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT)³, stanowiąca nową perspektywę w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości jednostek i grup

² Por.: T. Lewowicki: *Przedmowa*. W: E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ, s. 9; tenże: *Przedmowa*. W: A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007, UŚ, s. 9.

³ Szersze omówienie koncepcji Teorii Zachowań Tożsamościowych można znaleźć w następujących opracowaniach T. Lewowickiego: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1994, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 127–135; *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń 1995, UMK, s. 51–63; *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995, „Trans Humana”, s. 13–26.

w zmieniających się warunkach pogranicza (pograniczy). Teoria ta jest wykorzystywana do interpretacji wyników badań zespołowych i indywidualnych pracowników Zakładu, jak również przez innych badaczy zagadnień edukacji wielo- i międzykulturowej⁴.

W serii prac Edukacja Międzykulturowa, przygotowanych przez Zakład Pedagogiki Ogólnej, ukazało się dotychczas 50 tomów⁵. W rozprawach tych dostrzec można rozmaite ujęcia teoretyczne, odmienne podejścia metodologiczne, autorskie odczytania zjawisk i procesów zachodzących w środowiskach dzieci i młodzieży. Kolejne tomy serii wzbogacają i poszerzają dotychczasowy krąg poczynąń badawczych o zagadnienia osobowościowego, aksjologicznego, społecznego, kulturowego funkcjonowania dzieci, młodzieży, dorosłych – studentów pedagogiki, nauczycieli, co stwarza możliwość prowadzenia wieloaspektowych oraz interdyscyplinarnych analiz porównawczych i ich interpretacji⁶.

W roku 2011 podjęto inicjatywę uruchomienia rocznika „Edukacja Międzykulturowa” wydawanego przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Edukacji, Wydziału Etnologii i Nauk Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W 2012 roku ukazał się pierwszy numer czasopisma, które stanowi międzynarodowe forum naukowe, sprzyjające rozwijaniu nauk

⁴ Zob. publikacje wydane w serii Edukacja Międzykulturowa oraz następujące prace: J. Suchodolska: *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2003, UO (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym prof. zw. dra hab. T. Lewowickiego); E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszych wiekach szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. cyt. wyd.; A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. cyt. wyd.; M. Sobecki: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok 2007, „Trans Humana”; M. M. Urlińska: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK.

⁵ Wykaz wszystkich publikacji wydanych w serii prac Edukacja Międzykulturowa jest zamieszczony na końcu czasopisma w dziale Bibliografia.

⁶ Szerzej na ten temat pisze A. Szczurek-Boruta w opracowaniu: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 153–203.

pedagogicznych i upowszechnianiu pedagogiki międzykulturowej, umożliwiając tym samym przedstawicielom wielu specjalności pedagogicznych i reprezentantom innych dyscyplin – dzielenie się swymi osiągnięciami oraz nawiązanie współpracy i wymiany doświadczeń⁷.

Obszarem szczególnych zainteresowań naukowych Zakładu są zagadnienia pogranicza oraz edukacji wielo- i międzykulturowej, podejmowane w zespołowych, interdyscyplinarnych badaniach naukowych pn. *Społeczne, pedagogiczne i kulturowe uwarunkowania rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży na Pograniczu*. W badaniach tych uczestniczyli i nadal uczestniczą – obok pracowników Zakładu – również członkowie innych ośrodków akademickich (m.in. z Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Krakowa, Opola, Poznania, Torunia, Warszawy, Zielonej Góry), skupieni w powołanej z inicjatywy Lewowickiego w 1994 roku – *Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza*, a od roku 2004 – w *Zespole Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*.

Poszerzeniem działalności naukowej badaczy, reprezentantów różnych ośrodków naukowych w kraju, jest zainicjowanie przez Lewowickiego w 2007 roku powstania *Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. Jego celem jest rozwój polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej oraz realizacja badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych mających związek z pedagogiką międzykulturową i edukacją w warunkach różnicowania kulturowego.

Poszerzeniem i uzupełnieniem naukowej działalności Zakładu są organizowane, przy współudziale Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, a od 2009 roku także Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej – cykliczne sympozja i konferencje poświęcone problematyce edukacji wielo- i międzykulturowej. Pierwsze tego typu spotkanie pt. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia* zorganizowano w 1993 roku w Czeskim Cieszynie wspólnie z Polskim Związkiem Kulturalno-Oświatowym. W latach 1993–2012 odbyło się łącznie 17 międzynarodowych konferencji naukowych. Dotyczyły one następujących kwestii:

1. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Czeski Cieszyn, 15.01.1993.
2. *Edukacja i problemy pogranicza*. Ustroń – Cieszyn – Czeski Cieszyn, 18–19.09.1996.

⁷ E. Ogrodzka-Mazur: *Wprowadzenie*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 9–12.

3. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Ustroń – Cieszyn, 12–14.10.1998.
4. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Wiśła, 12–13.10.1999.
5. *Przemiany świadomości społecznej na pograniczach*. Brenna, 17–18.10.2000.
6. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)*. Ustroń-Jaszowiec, 23–24.10.2001.
7. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Ustroń-Jaszowiec, 24–25.09.2002.
8. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Wiśła, 21–22.10.2003.
9. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Ustroń, 11–13.10.2004.
10. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Ustroń-Jaszowiec, 10–12.10.2005.
11. *Edukacja międzykulturowa na Pograniczu w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej*. Wiśła, 09–11.2006.
12. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Námestovo (Słowacja) – Cieszyn, 08–10.10.2007.
13. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Cieszyn – Ustroń-Jaszowiec, 20–22.10.2008.
14. *Społeczne, kulturowe i edukacyjne konteksty pedagogiki międzykulturowej*. Cieszyn – Ustroń-Jaszowiec, 19–21.10. 2009.
15. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn – Ustroń-Jaszowiec, 18–20.10.2010.
16. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn – Ustroń-Jaszowiec, 17–19.10. 2011.
17. *Kultura w edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Ustroń-Zawodzie, 24–26.09. 2012.

W ramach działalności naukowej Zakładu w latach 2003–2012 zrealizowano również sześć indywidualnych projektów badawczych, cztery projekty międzynarodowe (zespołowy i indywidualny), jeden w ramach Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży:

- *Ocena opisowa w edukacji szkolnej* – dr B. Chojnacka-Synaszko (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN jako grant pro-

- motorski w latach 2004–2006 – zarejestrowany pod numerem 1 H01F 074 26).
- *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej* – dr A. Gajdzica (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN jako grant promotorski w latach 2003–2004 – zarejestrowany pod numerem 2 H01F 016 24).
 - *Instytucjonalne formy opieki całkowitej nad dzieckiem upośledzonym umysłowo – analiza porównawcza regulacji prawnych i rozwiązań praktycznych w Polsce i w Czechach* – dr M. Gil (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN jako grant promotorski w latach 2004–2005 – zarejestrowany pod numerem 1H01F 06426).
 - *Działalność edukacyjna Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim* – dr U. Klajmon (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN jako grant promotorski w roku 2004 – zarejestrowany pod numerem 1H01F 063 26).
 - *Nabywanie przez dziecko kompetencji aksjologicznej w sytuacji wielokulturowego pogranicza* – dr hab. E. Ogrodzka-Mazur (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN w latach 2002–2005 – zarejestrowany pod numerem 2 H01F 020 22).
 - *Szkoła i środowisko pozaszkolne w procesie kształtowania postaw prozdrowotnych uczniów* – dr G. Piechaczek-Ogierman (projekt badawczy zakwalifikowany do finansowania przez KBN jako grant promotorki w latach 2005–2007 – zarejestrowany pod numerem 1 H01F 017 28).
 - *Preparing Educators for Global Society* (Grant FY 2003 Fulbright Educational Partnership. Program pomiędzy El Camino College i Uniwersytetem Śląskim – Filia w Cieszynie, realizowany w latach 2003–2006) – kierownik projektu: dr Janina Urban, uczestnicy: dr hab. E. Ogrodzka-Mazur, dr hab. A. Szczurek-Boruta.
 - Grant *Visegrad Fund* pt. *Slovakian language in minority milieu*, realizowany w latach 2007–2008 – dr J. Urban – pracownik grupy przedstawicieli partnerów współpracujących (UŚ Katowice, UK w Pradze, VJÚ v Bratisławie) z głównym organizatorem grantu Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
 - Grant *International Visegrad Fund* pt. *Teaching native language and bilingual community of the Slovaks in Serbia, Hungary, Romania, Poland, Czech Republic*, realizowany w roku 2008 – dr J. Urban – koordynator współpracy z Republiką Czeskiej (Association of Slovak peda-

gogues on the Province level, Bacszy Petrovec, Rep. Serbia; Research Institute of the Slovaks in Hungary, Békéscsaba, Hungary; Association for the education and the consulting in Nadlac, Romania).

- Grant *Kolorowe Ścieżki Euroregionu. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji regionalnej i międzykulturowej*. Numer rejestracyjny: CZ.3.22/2.3.00/09.01504, realizowany w latach 2010–2011 w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej CR–RP. Uniwersytet Śląski w Katowicach występuje w projekcie jako partner Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńcu (CR). Koordynator projektu – dr Anna Gajdzica; osoby uczestniczące: dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta, dr Barbara Grabowska, dr Aniela Róžańska.
- *Trudne rozmowy o Czesławie Miłoszu – tolerancja, dialog, partnerska współpraca*. Projekt realizowany wraz ze studentami i pracownikami naukowymi Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, finansowany przez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, nr projektu: FPL1–065–2011; mgr A. Gancarz – udział w projekcie.
- Projekt habilitacyjny pt. *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania (studium polskiej mniejszości narodowej na Zaozłiu w perspektywie porównawczej)*, zakwalifikowany do finansowania w latach 2010–2012 przez MNiSW – zarejestrowany pod numerem N N106 324339. Umowa nr 3243/B/H03/2010/39. Kierownik projektu – dr B. Grabowska.

Aktualnie trwa realizacja: jednego grantu habilitacyjnego finansowanego przez MNiSW oraz dwóch projektów badawczych własnych finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki:

- Projekt habilitacyjny pt. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*, zakwalifikowany do finansowania w latach 2009–2013 przez MNiSW. Kierownik projektu – dr J. Urban.
- Zespołowy projekt badawczy pt. *Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – poczucie tożsamości – dystans kulturowy*, zakwalifikowany do finansowania w latach 2011–2014 przez Narodowe Centrum Nauki – zarejestrowany pod numerem N N106 428740. Umowa nr 4287/B/H03/2011/40. Kierownik projektu – dr hab. prof. UŚ E. Ogrodzka-Mazur; osoby uczestniczące: dr A. Gajdzica, mgr A. Hruzd-Matuszczyk, dr U. Klajmon-Lech, dr G. Piechaczek-Ogierman, dr A. Róžańska.

- Projekt badawczy własny pt. *Uczyć się od innych i uczyć – nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*, zakwalifikowany do finansowania w latach 2011–2014 przez Narodowe Centrum Nauki – zarejestrowany pod numerem N N106 416640. Umowa nr 4166/B/H03/2011/40. Kierownik projektu – dr hab. prof. UŚ A. Szczurek-Boruta.

Działalność naukowo-badawcza pracowników Zakładu Pedagogiki Ogólnej nie ogranicza się tylko do pogranicza polsko-czeskiego. Od samego początku istnienia Zakładu jego członkowie uczestniczą w wyjazdowych seminariach naukowych, konferencjach w kraju i za granicą. Odbывают staże naukowe: El Camino College, Torrance USA, w ramach Programu Unii Europejskiej Socrates/Erasmus: Uniwersytet Ostrawski (Czechy), Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), Uniwersytet św. Cyryla i Metodego w Trnawie (Słowacja), Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau (Austria), Uniwersytet Katolicki w Lille (Francja), Instytut Kształcenia Pedagogicznego w Cambrai-Lille (Francja).

Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej promowana jest przez pracowników Zakładu w cyklicznych wykładach dla studentów studiów podyplomowych *Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne* (od 2002 roku), studiów podyplomowych dla nauczycieli w zakresie ICT, języków obcych i nauczania przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* oraz *Terapia Pedagogiczna* (2007–2008); dla studentów Uniwersytetu Trzeciego Wieku (od roku 2004); dla studentów i pracowników El Camino College w Los Angeles – California, USA (2004–2009) – realizowanych również z wykorzystaniem stałych kontaktów online w ramach przedmiotu *Komunikacja w społecznościach wielokulturowych* i eksperymentalnego projektu badawczego *Global Education Through Technology* (GETT); dla studentów i pracowników Uniwersytetu Ostrawskiego w Czechach (od 2006 roku) oraz Centre de Formation Pédagogique w Cambrai – Francja (2004) w ramach Programów Unii Europejskiej Socrates/Erasmus. Zajmuje również wiodące miejsce w tematyce prac magisterskich i licencjackich, przygotowywanych pod kierunkiem naukowym pracowników Zakładu.

Ważne znaczenie dla rozwoju warsztatu naukowo-badawczego – oprócz badań zespołowych – ma udział wszystkich członków Zakładu w comiesięcznych seminariach naukowych prowadzonych od 23 lat przez Profesora Lewowickiego, poświęconych m.in. prezentowaniu indywidualnych projektów badawczych, metodologii badań pedagogicznych, w tym orientacjom teo-

retycznym i obszarom działalności edukacyjnej, jak również teoriom i modelom przydatnym w badaniach międzykulturowych. Pod opieką naukową Profesora powstały 2 rozprawy habilitacyjne (3 kolejne zostaną opublikowane w tym roku) oraz 11 prac doktorskich nawiązujących do problematyki edukacji wielo- i międzykulturowej. Dzięki tym stałym spotkaniom seminaryjnym wytworzył się również szczególny rodzaj więzi między członkami zespołu, będący swoistym poczuciem tożsamości i zarazem pewnej odrębności i niepowtarzalności, kształtowanej kulturą intelektualną Profesora⁸.

Halina Rusek stwierdza, iż „można mówić o istnieniu w Cieszynie oryginalnej, mocno osiadłej w strukturze Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, szkoły teorii i badań pogranicza. Twórcą jej jest Profesor Tadeusz Lewowicki, który dwadzieścia lat temu rozpoczął współpracę z ośrodkiem akademickim w Cieszynie i [...] należy do grona osób, które przez swoją działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną znacząco wpłynęły na profil naukowy i dydaktyczny tego wydziału, szczególnie w zakresie pedagogiki. [...] Prowadzona przez Profesora Lewowickiego cieszyńska szkoła badaczy pogranicza zajmuje wśród podobnych szkół tworzonych od kilkunastu lat w różnych polskich uczelniach należną jej wysoką pozycję. Znana jest także poza granicami Polski. Jest formą pracy naukowo-badawczej, którą Uniwersytet Śląski może się szczycić⁹. Podobną opinię wyraża Andrzej Radziewicz-Winnicki, podkreślając, że „Profesor Tadeusz Lewowicki jest od dawna już twórcą szkoły naukowej w obszarze edukacji międzykulturowej. [...] Wraz z szeroką rzeszą współpracowników konsekwentnie wskazuje na założenia i idee edukacji międzykulturowej. Przedstawia nowe zadania edukacyjne w społeczeństwie pluralistycznym, strategię edukacji i kierunki polityki edukacyjnej w wybra-

nych krajach oraz szkolnictwo lokalnej mniejszości i podstawy prawne jego funkcjonowania. W obrębie funkcjonowania szkoły przyjęto, że najważniejszym podejściem edukacji międzykulturowej będzie stosowanie wielowa-

⁸ E. Ogrodzka-Mazur: *Autorytet uczonego a kreowanie środowiska pedagogów międzykulturowych*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. cyt. wyd., s. 64–90.

⁹ H. Rusek: *Cieszyńska szkoła badań pogranicza*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 18–20.

riantowych rozwiązań edukacyjnych, na które największy wpływ winny mieć społeczności lokalne i one to, w zależności od potrzeb i aspiracji grup mniejszościowych, określają i będą promować satysfakcjonujące ich rozwiązania¹⁰.

Zakład Pedagogiki Ogólnej inicjuje także działania w zakresie praktyki edukacyjnej, obejmujące:

- Wprowadzenie do programu studiów od 2002 roku – na kierunku pedagogika – przedmiotu *edukacja wielo- i międzykulturowa* (obecnie podstawy edukacji wielo- i międzykulturowej – (studia pierwszego stopnia), edukacja wielo- i międzykulturowa z metodyką (studia drugiego stopnia) oraz przedmiotów: kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych, komunikacja codzienna w edukacji, socjalizacja i wychowanie w społecznościach wielokulturowych; edukacja szkolna w społecznościach wielokulturowych (studia pierwszego stopnia); społeczno-kulturowe konteksty edukacji, projektowanie działań edukacyjnych kreujących jednostki (studia drugiego stopnia).
- Powołanie w 2004 roku studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, którego działalność przyczynia się do aktywizacji środowiska akademickiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszyń. Członkowie Koła uczestniczą w pracach badawczych Zakładu Pedagogiki Ogólnej, propagują kwestie edukacji międzykulturowej wśród studentów, dzieci i młodzieży w swoich środowiskach lokalnych, podejmują działania edukacyjne (terapeutyczne i interwencyjne) na rzecz nadania rangi Innemu i wsparcia jednostki w nabywaniu tożsamości własnej i społecznej. Wymiernymi efektami pracy Koła są: teksty naukowe studentów publikowane w kraju i za granicą; organizowane konferencje naukowe (łącznie od 2005 roku odbyło się 18 cyklicznych konferencji na temat *Poznajmy Innego*, połączonych z war-

¹⁰ A. Radziewicz-Winnicki: *Opinia o całokształcie dorobku naukowego oraz działalności prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, w związku z wnioskiem Rady Wydziału Historyczno-Pedagogicznego oraz Senatu Uniwersytetu Opolskiego o nadanie Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu godności Doktora Honoris Causa*. W: Tadeusz Lewowicki. *Doktor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*. Opole 2004, UO, s. 30–31; tenże: *Idea postępu w czasie społecznym Katedry Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w ośrodku akademickim w Cieszyń*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T.1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyń – Warszawa –Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 35–42.

sztatami dla dzieci, młodzieży i studentów); współpraca ze studentkimi kołami naukowymi innych ośrodków akademickich, stowarzyszeniami, placówkami oświatowymi w kraju i za granicą, m.in. z El Camino College w Torrance California USA (od 2005 roku), z Uniwersytetem Ostrawskim (od 2006 roku), Centrum Pedagogicznym dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Republice Czeskiej (od roku 2006). Ważnym osiągnięciem studentów działających w Kole jest otrzymanie stypendiów ministra nauki i szkolnictwa wyższego za osiągnięcia w nauce, działalność organizacyjną i naukową (od 2005 roku stypendia uzyskało 8 studentek, członkiń Koła).

Dalsze poczynania Zakładu będą się koncentrować na zespołowych badaniach naukowych, dotyczących społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży z Pogranicza, kwestii przemian społeczno-cywilizacyjnych, edukacji szkolnej, problemów kształtowania się tożsamości, teorii i modeli badań międzykulturowych, a także przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych oraz realizowania europejskiego wymiaru edukacji wielo- i międzykulturowej.

Działalność badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej dostarcza różnych narzędzi do interpretacji faktów, kontekstów, a także przemian kulturowych we współczesnym świecie. Stanowi ważną inspirację zarówno dla badań naukowych, jak i praktycznych działań edukacyjnych, przygotowujących młode pokolenie do życia w wielokulturowym świecie, pozwala poznać warunki sprzyjające tym działaniom i je utrudniające.

Bibliografia

- Lewowicki T.: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*. W: T. Lewowicki (red): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1994, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T.: *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995, „Trans Humana”.

- Lewowicki T.: *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczućm związanych*. W: M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń 1995, UMK.
- Lewowicki T.: *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przestania*. W: W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.): *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań 2004, UAM.
- Lewowicki T.: *Przedmowa*. W: A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007, UŚ.
- Lewowicki T.: *Przedmowa*. W: E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Wprowadzenie*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 9–12.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Autorytet uczonego a kreowanie środowiska pedagogów międzykulturowych*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Opinia o całokształcie dorobku naukowego oraz działalności prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, w związku z wnioskiem Rady Wydziału Historyczno-Pedagogicznego oraz Senatu Uniwersytetu Opolskiego o nadanie Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu godności Doktora Honoris Causa*. W: Tadeusz Lewowicki. *Doktor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*. Opole 2004, UO.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Idea postępu w czasie społecznym Katedry Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w ośrodku akademickim w Cieszynie*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T.1. Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Rusek H.: *Cieszyńska szkoła badań pogranicza*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sobecki M.: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok 2007, „Trans Humana”.
- Suchodolska J.: *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2003, UO (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym prof. zw. dra hab. T. Lewowickiego).
- Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007, UŚ.
- Szczurek-Boruta A.: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur A. Szczurek-Boruta (red.) *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., Ogrodzka-Mazur E.: *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urlińska M. M.: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK.

RECENZJE

S. Sysojewa, T. Kristopczuk: *Oswitni systemy krain europejskowo sojuszu: zagalna charakteristika*. Riwne 2012, Nacionalna akademia pedagogicznych nauk Ukrainy, Kijwskij uniwersitet imieni Borisa Grinczenka, ss. 349.

Paradoksy towarzyszą różnym zjawiskom i procesom życia społecznego. Przykładem takiego paradoksu jest zanikanie studiów i badań porównawczych dotyczących oświaty w czasie niespotykanej dotąd integracji państw i społeczeństw – szczególnie integracji dokonującej się w wielu sferach życia na kontynencie europejskim. Integracji i różnym próbom ujednolicenia ulega m.in. sfera oświaty czy – jak określa się w modnym ostatnio żargonie oświatowym – przestrzeni edukacyjnej (europejskiej przestrzeni edukacyjnej). Dotyczy to przede wszystkim systemów oświatowych państw Unii Europejskiej. Jednocześnie systemy oświaty w tych państwach pozostają pod silnym wpływem własnych tradycji i różnią się między sobą. Stanowi to ogromną zachętę do bliższego poznawania poszczególnych systemów, dokonywania porównań i ocen, poszukiwania rozwiązań optymalnych w skali europejskiej, a przynajmniej na obszarze Unii Europejskiej, a także rozwiązań najbardziej korzystnych ze względu na warunki i potrzeby poszczególnych państw i społeczeństw. Tymczasem wartościowe studia komparatystyczne wydają się zanikać. Dominu-

ją uproszczone informacje rozmaitych agend uniijnych i dość chaotyczny zalew trudnych do ogarnięcia i porównań danych dostępnych w źródłach internetowych.

W tej sytuacji zwracają uwagę prace przywracające standardy badań porównawczych, dające szanse systematyzacji wiedzy o różnych systemach oświaty, sprzyjające porównaniom opartym na rzetelnej charakterystyce i analizie przedstawianych informacji. Godną uwagi próbą takiej pracy komparatystycznej jest wydana nakładem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki książka w języku ukraińskim, autorstwa Swietłany Syssojewej i Tetiany Kristopczuk. Znamienne wydaje się to, że opracowanie dotyczące systemów oświaty w państwach Unii Europejskiej przygotowały autorki spoza Unii. To one właśnie dostrzegły sens takiej pracy i ewentualne korzyści, które odnieść mogą nasi sąsiedzi – poszukując w państwach UE przykładów dobrych rozwiązań kwestii edukacyjnych, tendencji przemian edukacji, obszarów wymagających integracji w skali europejskiej. Aspirującej do integracji z UE niepodległej Ukrainie takie przykłady i analizy rozmaitych zagranicznych doświadczeń są niewątpliwie potrzebne.

Autorki najpierw dokonały uporządkowanej wewnętrznie charakterystyki systemów oświaty wszystkich państw Unii Europejskiej. Opisy systemów są

przeważnie poprzedzone krótkimi nawiązaniem do tradycji oświaty w danym państwie, a także odwołaniami do najważniejszych regulacji prawnych. Następnie podane są informacje o wychowaniu przedszkolnym, szkolnictwie podstawowym i średnim, szkolnictwie wyższym. Autorki przytaczają dane o latach trwania każdego etapu kształcenia, latach obowiązkowego szkolnego, strukturze szkolnictwa, dostępie do szkół wyższych, szczelności, sposobach oceniania – i wiele innych (w tym wiadomości o cechach szkolnictwa swoistych dla danego systemu). Uzupełnieniem są informacje m.in. o sposobach finansowania oświaty, centralizacji lub decentralizacji zarządzania szkolnictwem, udziale różnych podmiotów społecznych w prowadzeniu szkół i zarządzaniu oświatą. Wspomina się o kształceniu zawodowym i pozaszkolnych formach oświaty. Opisy systemów są zwarte i uporządkowane – w miarę możliwości – według podobnej listy zagadnień. Ułatwia to czytelnikom porównania, daje możliwość dostrzeżenia podobieństw i różnic.

W opisowej części książki – zawierającej charakterystyki systemów oświaty państw UE – nie brakuje autorskich komentarzy i ocen. W sumie ten przegląd systemów i podstawowych elementów poszczególnych systemów jest z jednej strony przykładem studiów porównawczych, z drugiej strony można dostrzec wyraźne wątki właściwe studiom nad wielokulturowością. Poznanie i analiza edukacji w różnych państwach jest (powinno być) ważnym składnikiem edukacji wielo- i międzykulturowej. Kon-

sekwencje studiów porównawczych nad edukacją mogą być i często są znaczące zarówno dla dużych grup społecznych, społeczeństw, jak i dla jednostek, które podejmują decyzje życiowe, opierając się na wiedzy o warunkach nauki, szansach edukacyjnych i perspektywach zawodowych (czy – szerzej – życiowych) uzależnionych od uzyskania wykształcenia w danym kraju.

Skojarzenia i wątki wielokulturowe związane z tą książką dotyczą różnych sfer. Wspomnieć warto np. o osobliwej relacji międzykulturowej, która w znacznym stopniu przyczyniła się do nadania omawianej publikacji charakteru porównawczego. Oto bowiem jedna z autorek, Swietłana Sysojewa, od jedenastu lat jest profesorem w warszawskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP i dobrze zna dorobek polskich pedagogów w zakresie m.in. pedagogiki porównawczej. Korzystając z prac Czesława Kupisiewicza, Ryszarda Pachocińskiego i innych autorów, opracowała program pedagogiki porównawczej – odwołujący się do klasycznych już standardów uprawiania tej subdyscypliny. Uzyskane w Polsce doświadczenia przeniosła na grunt Ukrainy – i tak (dzięki tej szczególnej edukacji międzykulturowej) powstał zamysł książki o systemach oświaty w państwach UE. Dodać trzeba – książki, w której w dużej mierze respektowane są wspomniane wyżej standardy.

W pracy autorstwa S. Sysojewej i T. Kristopczuk są również wątki interesujące dla pedagogów międzykulturowych, a związane ściśle z opisywanymi systemami. Jednym z takich wątków jest

otwarcie tych systemów na przybyszów z innych państw. To np. doświadczenia szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, gdzie w szkołach niezależnych kształcą się uczniowie zagraniczni, a w uczelniach wyższych uczą się liczni studenci z innych państw. Wielu uczniów zagranicznych korzysta z nauki w szkołach w Belgii. Są to zarówno imigranci, jak i duże grupy dzieci osób pracujących w administracji UE, w instytucjach mających siedzibę w Brukseli.

Swoiście komercyjne rozwiązania zachęcające uczniów zagranicznych do nauki przyjmuje się na Cyprze – naukę w języku angielskim prowadzi się dla własnych uczniów i uczniów przyjeżdżających z różnych krajów. Realizowane są programy angielskie i amerykańskie, od pewnego czasu także program rosyjski (co związane jest z pobytem stosunkowo dużej grupy zazwyczaj zamożnych przybyszów z Rosji). Znaczącym ośrodkiem kształcenia językowego stała się Malta. Państwo to stało się europejskim liderem w nauczaniu języka angielskiego. Powołana tam Federacja Organizacji Nauczania Języka Angielskiego dba o poziom nauczania i daje gwarancję jakości kształcenia. Poziom nauczania języka angielskiego w szkołach i na licznych kursach oceniany jest jako taki sam jak w Wielkiej Brytanii. Oczywiście, zachęca to zagranicznych uczniów (w różnym wieku) do przyjazdu na Maltę i nauki języka.

Bardzo otwarty dla przybyszów jest system edukacji – szczególnie szkolnictwo wyższe – w Holandii. Dla studentów zagranicznych utworzono, jak

ocenia się, ponad 500 kursów. Bogatą ofertę dla studentów zagranicznych mają uczelnie w Niemczech, gdzie podobnie jak w Holandii organizuje się kształcenie w języku angielskim.

Wszystkie te przykłady świadczą o dużym otwarciu na uczniów i (przede wszystkim) studentów zagranicznych. Sprzyjają temu programy międzynarodowe, systemy stypendiów i różne formy wymiany studentów. W części szkoły i uczelnie dla studentów zagranicznych mają charakter wyraźnie komercyjny. Mobilność studentów staje się w państwach UE zjawiskiem coraz bardziej naturalnym i obejmuje coraz więcej osób. Doświadcza tego również młodzież z naszego kraju. Przytoczone przykłady napawają optymizmem i dobrze służą poznawaniu innych społeczeństw i ich kultur, a w konsekwencji integracji, współpracy, szczęśliwemu życiu ludzi.

Wrażliwym obszarem życia w społeczeństwach wielokulturowych są relacje między grupami narodowymi i etnicznymi obywateli poszczególnych państw. Relacje te są obciążone trudnymi doświadczeniami z przeszłości, różnymi animozjami, stereotypami. Bywa, że z dawna osiadli obywatele innej narodowości, mniejszości narodowe i etniczne, różne grupy religijne czy wyznaniowe mają się we wspólnym własnym państwie gorzej niż przybysze z innych państw. Otwarcie na współobywateli bywa trudniejsze niż otwarcie na imigrantów, stałych lub czasowo przebywających obywateli obcych państw. Sprawy te znajdują odbicie m.in. w oświacie.

W książce S. Sysojewej i T. Kristopczuk znajdują się głównie pokrzepiające przykłady godzenia nauki języków i kultur różnych grup narodowych i etnicznych – obywateli danego państwa. To przykłady systemów dwu- lub wielojęzycznego kształcenia – w Luksemburgu, Belgii czy Hiszpanii, a także np. w Finlandii, w Rumunii, na Słowacji i w Słowenii. W państwach UE z reguły respektowane są prawa i możliwości uczenia się języka własnej mniejszości. Obraz oparty na oficjalnych dokumentach i pracach ogólnie opisujących systemy oświaty jest jednak często mylący, upiększony. W analizach zabrakło więc przywołania znanych konfliktów i problemów – m.in. między Wallonami i Flamandami w Belgii, a także problemami w relacjach z Baskami i Katalończykami w Hiszpanii. W mniejszej skali lub mniej nagłaśniane są liczne problemy w różnych państwach UE. Bliżej znamy je m.in. z doświadczeń polsko-litewskich. Takich trudnych wątków oświaty w UE w książce nie podjęto.

Troską społeczeństw europejskich jest edukacja językowa, która tworzyć ma szanse poznawania różnych ludzi i ich kultur, nauki w różnych państwach UE, a także pracy zawodowej, podróżowania bez kłopotów językowych, dostęp do źródeł informacji. Znajomość języków obcych słusznie traktowana jest jako istotny czynnik sprzyjający integracji, kształtowaniu się wielowymiarowej – w tym europejskiej – tożsamości. W książce znaleźć można przykłady wspomnianej troski o kształcenie w zakresie języków obcych. Przytoczone są informacje m.in. o nauczaniu trzech

języków w Belgii, kilku języków europejskich na Cyprze, opisanej już wyżej ofercie edukacji językowej na Malcie, wielojęzycznej edukacji w Holandii, Szwecji i innych państwach. Polityka UE w zakresie nauczania–uczenia się języków obcych przynosi dobre rezultaty. Szacuje się, że już około 90% uczniów szkół średnich zna (lepiej lub gorzej) język angielski. Język ten stał się współczesnym językiem światowym i umożliwia porozumiewanie się niemal wszędzie – daje to Europejczykom (szczególnie ludziom młodym) niespotykane dotąd szanse udziału w różnych sferach życia w Europie i poza tym kontynentem. Masowy zakres i wysoki poziom kształcenia językowego w państwach UE obligeje do starań także w Polsce, a z pewnością zachęca do starań o dobrą edukację językową również naszych sąsiadów.

W kilku miejscach sygnalizowane są sprawy zróżnicowania wyznaniowego i wpływu tradycji wyznaniowej czy religijnej na współczesne systemy oświaty. Przykładem jest system oświaty w Danii, gdzie podstawy i zasady oświaty humanistyczno-akademickiej wywodzone są od – upraszczając – oświaty pozostającej pod oddziaływaniem Kościoła katolickiego, natomiast kształcenie zawodowo-techniczne łączy się z tradycjami Hanzy i ośrodków gildii. W innych państwach dostrzec można tradycje i współczesną myśl społeczną katolicyzmu i protestantyzmu. To również ważne obszary interesujące badaczy edukacji wielo- i międzykulturowej.

Książka zawiera podsumowanie, które jest odczytaniem podstawowych ten-

dencji rozwoju oświaty. Autorki podkreślają znaczenie oświaty formalnej, nieformalnej i informalnej – wskazują jednocześnie na coraz mniejsze sformalizowanie i instytucjonalizację. Zauważają rozwój oświaty kolejnych szczebli i informatyzację oświaty, prezentują autorskie odczytanie wyzwań wobec oświaty w bieżącym stuleciu.

Dopełnieniem tomu są schematy ilustrujące systemy oświaty i bibliografia wykorzystanych prac. Poza bibliografią nie ma w tekście odwołań do źródeł, co nieco zaskakuje czytelników przyzwyczajonych do śledzenia źródeł podawanych informacji.

W sumie jest to wartościowa publikacja, stanowiąca wprowadzenie do wiedzy o systemach oświatowych państw Unii Europejskiej. Publikacja ta ma pełnić funkcje podręcznika i przewodnika po podstawowych zagadnieniach unijnej oświaty. Kolejnym etapem może i powinno być opracowanie komparatystyczne podejmujące szerszą listę zagadnień i ilustrujące złożoność uwarunkowań oraz problemy oświaty. O ile mi wiadomo, zamiar przygotowania pogłębionego studium – stanowiącego kontynuację i rozwinięcie tego tomu – zostanie podjęty.

Dla polskich czytelników książka o systemach oświatowych państw UE ma znaczenie z jeszcze kilku innych względów. Po pierwsze, jest przypomnieniem zaniedbanego obszaru studiów i badań porównawczych nad systemami oświatowymi. Bogaty dorobek z przeszłości powinien mieć kontynuację współcześnie. Po drugie, publikacja ta daje sposobność

do podkreślenia związku zagadnień edukacji wielo- i międzykulturowej z komparatystyką. W studiach i badaniach z zakresu edukacji w społecznościach wielokulturowych potrzebne jest dojrzałe metodologicznie podejście porównawcze. Po trzecie, wielość sygnalizowanych w książce spraw może inspirować do studiów i bliższego poznania wybranych zagadnień – i tych dotyczących systemów oświatowych czy polityki oświatowej, i tych dotyczących zróżnicowania kulturowego, a może i jednych, i drugich. Po czwarte, interesujące wydaje się poznanie autorskiego odczytania tendencji rozwoju oświaty, a przede wszystkim wyzwań wobec współczesnej oświaty. To okazja do kontaktu z refleksją pedagogiczną uprawianą w kraju naszych sąsiadów. W tej wypełnionej wieloma informacjami książce czytelnicy zapewne znajdą również inne znaczące powody zachęcające do lektury. W tej recenzji wyeksponowane zostały głównie wątki porównawczo-wielokulturowe.

Tadeusz Lewowicki

***Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych.* Red. W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa. Warszawa 2012, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, ss. 392.**

Współpracujący ze sobą od dłuższego czasu wybitni przedstawiciele humanistyki z Polski (reprezentujący głównie takie ośrodki nauki, jak Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie oraz Uniwersytet w Białymstoku) i z Ukrainy (prowadzący działalność naukową w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Żytomierskim Uniwersytecie Państwowym im. Iwana Franki, Kijowskim Uniwersytecie im. Borysa Grinczenki i Chmielnickiej Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej), podjęli tym razem rozważania na temat edukacji w społecznościach i społeczeństwach zróżnicowanych pod względem narodowym, etnicznym, wyznaniowym, kulturowym. Wybrane kwestie związane z edukacją wielo- i międzykulturową oraz inne wątki pedagogiczne (tj. kondycja oświaty w Polsce i na Ukrainie, kształcenie elit humanistyczno-technicznych) zostały omówione – przez wybitnych polsko-ukraińskich przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – w wartościowych naukowo publikacjach wydanych w latach 2007–2011, przy czym dopiero w zbiorze opracowań pt. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych* podjęta została przez nich próba uchwycenia kontekstów teoretycznych edukacji w warunkach wielokulturo-

wości oraz ukazania aktualnego stanu praktyki edukacyjnej i propozycji sposobów prowadzenia edukacji wielo- i międzykulturowej w placówkach oświatowych i środowisku lokalnym.

W recenzowanym tomie uwypuklony został wątek działań edukacyjnych, ponieważ w nich „upatruje się szanse na przygotowanie do pomyślnego życia w warunkach wielokulturowości, na przezwycięzenie stereotypów i złego bagażu doświadczeń minionych pokoleń, na pokojową współpracę ludzi różnych narodowości, ras, kultur, wierzeń, także pozycji społecznych i statusu materialnego”¹. Polska i Ukraina także należą do państw, w obrębie których każdy codziennie może doświadczać kontaktu z odmiennością poszczególnych jednostek i grup ludzi oraz ich kultur. Zatem istnieje uzasadniona konieczność podejmowania głębokiej refleksji nad sprawami edukacji uwrażliwiającej na innych i ich kultury, przygotowującej do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych w stronę wielokulturowych społeczeństw i społeczności.

Książka zawiera autorskie opracowania w języku polskim lub ukraińskim. W obu tych językach zostały przygotowane streszczenia do wszystkich zawartych w tomie artykułów. Ponadto można zapoznać się z anglojęzycznym abstraktem przygotowanym do każdego tekstu. Poszczególne opracowania zostały pogrupowane pod względem zgodności

¹ T. Lewowicki: *Wielokulturowość i edukacja*. „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 6.

tematycznej i tym samym w całym tomie wyróżniono siedem części.

W pierwszej – *Uwarunkowania i odmiany edukacji międzykulturowej* – Czytelnik ma okazję zapoznać się z podstawowymi, ogólnymi zagadnieniami z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Otwiera ją artykuł Tadeusza Lewowickiego, w którym Autor wskazuje, że w społeczeństwach wielokulturowych funkcjonowały i nadal funkcjonują różne modele edukacji, podkreślając jednocześnie, że przede wszystkim edukacja międzykulturowa stwarza szanse na integrację, na wspólne poczynania kulturalne i oświatowe, na ujmowanie tożsamości z uwzględnieniem wielu jej wymiarów (poczynając od wymiaru rodzinnego, lokalnego, regionalnego, poprzez wymiar narodowy, etniczny, państwowy, wyznaniowy, aż po wymiar europejski). W tego typu społeczeństwach – zdaniem Jerzego Nikitorowicza – istotne jest podejmowanie czterech zadań edukacyjnych: 1) utrwalanie poczucia tożsamości narodowej wraz z budzeniem świadomości współodpowiedzialności obywatelskiej, 2) podtrzymywanie więzi z ziemiami historycznie polskimi, 3) troska o rozwój narodów i państw w wyniku otwartości na wymianę, 4) zadbanie o integrację imigrantów z daną społecznością. Autor jednocześnie uzasadnia konieczność ich realizacji. Z kolei Petro Sauch proponuje zastanowić się nad modelem edukacji wielokulturowej, w którym zasadnicza jest odpowiedź na pytanie *Kim i jakimi możemy zostać?* Dodatkowo Janusz Gajda podkreśla, że edukacja wielo- i międzykulturowa będzie odpowiednio

przebiegać wówczas, gdy u podstaw jej kreowania zostanie uchwycona perspektywa humanistyczno-antropologiczna współczesnego nurtu pedagogiki kultury, a także – uwzględniając stanowisko Wasyla Kremienia – gdy nastąpi większa troska o rozwój kultury duchowej społeczeństwa i jednostki.

Dwa opracowania, wchodzące w zakres następnej części *Oświatologia – konteksty społeczno-kulturowe*, w sposób syntetyczny przybliżają i wyjaśniają Czytelnikowi ukraińską propozycję całościowego ujmowania oświaty. Wiktor Ogniewjuk wskazał na postęp ewolucyjny edukacji w kontekście oświatologii, a Swietłana Sysojewa rozważa etapy rozwoju kulturologii edukacji w ramach oświatologicznej wiedzy, wskazując jednocześnie, iż jednym z celów kulturologii edukacji jest rozpatrywanie i poszukiwanie rozwiązań aktualnych problemów rozwoju edukacji wielo- i międzykulturowej.

Kolejny blok tematyczny nt. *Kształcenie i wychowanie do tolerancji* otwiera tekst Oleksandry Sawczenko, w którym podkreślono, że podczas wychowywania uczniów nauczyciel powinien przejawiać postawę tolerancyjną, często podejmować autorefleksję, a przede wszystkim uwzględniać sytuację oraz doświadczenia życiowe podopiecznych. Wątek dotyczący kształtowania postawy tolerancyjnej pedagoga został podjęty także przez Ludmiłę Chorużę. Z kolei Stefan Mieszalski, uwzględniając perspektywę edukacji międzykulturowej, zastanawia się, na ile manifestowana na zewnątrz tolerancja może wynikać z wewnątrznie

ugruntowanych i przyjętych wartości, a w jakim stopniu powodowana jest presją otoczenia.

Szkolne i pozaszkolne inicjatywy w zakresie realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej zostały przedstawione w tekstach zamieszczonych w czwartej części – *Szkolna i pozaszkolna edukacja międzykulturowa*. Najpierw Krzysztof Kruszewski omawia paradoksy związane z koncepcją szkolnej pedagogiki wielokulturowej, które biorą się z jej aksjomatów etycznych. Z kolei Olena Iwaszko, analizując edukację regionalną w Polsce, podkreśla znaczenie i charakter relacji między edukacją regionalną a edukacją wielo- i międzykulturową. O zajęciach upowszechniających wiedzę dotyczącą kultury polskiej i wietnamskiej, sprzyjających integracji tych dwóch społeczności, traktuje tekst Leandry Korczak. Przydatnym środkiem, który może zostać wykorzystany podczas edukacji międzykulturowej wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, są – zdaniem Anny Młynarczyk-Sokołowskiej – bajki międzykulturowe, przygotowujące dzieci do kontaktów z Obcymi/Innymi i umożliwiające kształtowanie wrażliwości na odmienność, z uwzględnieniem cech biologicznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych. Podobne cele przyświecają również licznym przedsięwzięciom w środowisku lokalnym, co podkreśla w swoim artykule Henryk Bednarczyk, analizując eksperymenty społeczne i edukacyjne w ramach projektów europejskich, prowadzonych na terenie wsi Sycyna. Uświadamiają one jednocześnie jednostkom konieczność

uczenia się przez całe życie, doskonalenia się w zakresie umiejętności informacyjnych. Ta potrzeba stałego rozwoju człowieka została również uchwycona przez Walentyne i Anatolija Sliuzko, którzy rozpatrują możliwość wykorzystania edukacji wielokulturowej do rozbudzenia wyobraźni człowieka, rozwoju cywilizacji, nauki, relacji międzyludzkich przy równoczesnym uwzględnianiu założeń światopoglądu ekologicznego, respektującego szacunek do przyrody i jej ochrony. Dodatkowo Natalia Sauch, podkreślając wagę kompetencji językowych niezbędnych w warunkach wielokulturowości, koncentruje się na badaniach teoretyczno-metodologicznych jednostek frazeologicznych.

W piątej części recenzowanej książki ukazano stanowisko ukraińskich przedstawicieli nauki w sprawie przygotowywania nauczycieli do podejmowania edukacji międzykulturowej. Autorzy tekstów wskazali na znaczenie:

edukacji wielokulturowej i etnowychowawczej – charakteryzując jednocześnie innowacyjne metody nauczania etnografii i folkloru – w kształtowaniu światopoglądu studentów Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim (Inna Szorobura),

edukacji wielokulturowej w szkoleniu przyszłych liderów szkół wyższych (Olena Binicka),

wykorzystywania zasobów muzeum sztuki ludowej i rzemiosła podczas kształcenia nauczycieli oraz wdrażania uczniów do poszanowania swego dziedzictwa kulturowego (Galina Bucziwska), przygotowania nauczycieli

przedszkoli do pracy w warunkach wielokulturowości – głównie w zakresie wychowania w szacunku do mniejszości etnicznych (Leonida Pisocka, Natalia Kazakowa).

Przedostania część – *Wielokulturowość i tożsamość* – zawiera opracowania, w których podjęto rozważania na temat kształtowania się tożsamości. Autorem tekstu otwierającego tę część jest Mirosław Sobecki, który sugeruje, aby elementarne wymiary identyfikacji społeczno-kulturowych (narodowy, religijny, regionalny, kontynentalny) poddawać łącznej analizie – posługując się koncepcją profilu identyfikacyjnego – przy uwzględnieniu relacji między nimi. Tym samym można wyodrębnić 15 teoretycznych profili identyfikacyjnych, które oddają spektrum identyfikacyjne mieszkańców pogranicza kulturowego. Rozważania na temat kształtowania tożsamości kulturowej w warunkach pogranicza kontynuują Dorota Misiejuk i Jolanta Muszyńska. Podjęły one próbę przedstawienia tożsamości kulturowej badanych w ujęciu pokoleniowym, dzięki czemu wyodrębniły modele socjalizacji charakterystyczne dla badanej grupy rodzin mniejszości białoruskiej. Tożsamość społeczno-kulturowa stała się również przedmiotem rozważań Iriny Sokołowej. W swoim artykule Autorka wskazuje, że tożsamość społeczno-kulturowa jest wyrażeniem samorealizacji człowieka w przestrzeni międzykulturowej, która uświadamia przynależność do określonej wspólnoty społeczno-kulturowej, europejskiej, etnicznej. Na temat tożsamości wypowiada się także Emilia

Żyłkiewicz, która po przeanalizowaniu zgromadzonego materiału empirycznego stwierdziła, że kontakty z innymi kulturami przyczyniają się do rozbudowania sfery identyfikacji terytorialnych o kategorie poczucia przynależności do miasta pochodzenia oraz wprowadzają nowy element poczucia bycia Europejczykiem, powodując wzmocnienie identyfikacji narodowej. O poczuciu tożsamości narodowej, ale mieszkańców pogranicza polsko-litewskiego, pisze Urszula Namiotko. Z kolei Lidia Tkaczenko określa, dlaczego proces kształcenia powinien sprzyjać rozwojowi jednostki – z jednej strony chodzi tu o jej tożsamość narodową, a z drugiej – o tolerancję. Filozoficzne spojrzenie na aspekt edukacji międzykulturowej prezentuje Olga Kuzmienko. Uwzględniając kategorię *globalny człowiek*, Autorka podejmuje rozważania dotyczące identyfikacji *Ja-obywatel świata i Ja-badacz świata*.

Artykuły zamieszczone w ostatnim bloku tematycznym nt. *Przesłania tradycji* uświadamiają Czytelnikowi, jak istotny jest, podczas analizowania bieżących, aktualnych rozwiązań edukacyjnych, namysł nad tym, co zostało już wypracowane i sprawdzone w przeszłości. W kontekście omawianej problematyki w tej części znalazł się tekst Ludmiły Maszkiny, w którym scharakteryzowano pedagogiczne dziedzictwo A. S. Makarenki. Następnie Oleksandr Gałus zwrócił uwagę na związki kulturowo-religijne w historii Ukraińców i Polaków, rozważając polskie rządy na terytorium Proskurowa (dziś Chmielnickiego) i jego okolic. Z kolei Jurij Teliaczij omówił

znaczenie ukrainoznanawczego wydawnictwa o charakterze edukacyjnym w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, jakim są „Roczniki Ukraińskiej Unii Ludowej”.

Ogółem publikacja obejmuje 31 artykułów, które zostały przygotowane przez różnych autorów. Uporządkowane informacje na ich temat zostały zamieszczone na ostatnich stronach książki. Od razu można dostrzec, iż na temat edukacji w społeczeństwach wielokulturowych wypowiedzieli się znawcy problematyki – wybitni profesorowie, doktorzy i młodzi naukowcy z Polski oraz z Ukrainy. Stanowi to niewątpliwy atut recenzowanej publikacji, albowiem podczas jej studiowania można poszukiwać wspólnych wątków i zbliżonych ujęć na temat omawianych kwestii, uzupełnić i uporządkować dotychczasową wiedzę, a także postarać się uchwycić rozbieżne stanowiska w sposobie myślenia o istocie wielokulturowości, koncepcji i realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej.

Barbara Chojnacka-Synaszkó

Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 199.

Recenzowana książka jest pierwszym tomem teoretyczno-metodycznym opracowanym z myślą o nauczycielach przedszkoli i szkół podstawowych poszukujących nowych, wartościowych inspiracji do swojej pracy. Stanowi ona cenną pomoc dla pedagogów pragnących urozmaicić zajęcia, wprowadzając do nich elementy edukacji wielo- i międzykulturowej. Redaktorzy już we wstępie podkreślają istotną rolę edukacji w procesie rozumnego przygotowania młodego pokolenia do życia w wielokulturowym świecie, czyniąc z niej podstawowy warunek zapobiegania uprzedzeniom, przezwyciężania stereotypów, kształtowania umiejętności pokojowego współistnienia i współpracy w świecie pełnym konfliktów, odmienności i różności. Zauważają oni, że nadal brakuje opracowań, które wprowadzają Czytelnika w świat edukacji wielokulturowej, pokazując jednocześnie możliwości jej realizacji w pracy z dziećmi.

W strukturze książki wyróżniono dwie części odnoszące się do edukacji dzieci na poziomie przedszkolnym

i edukacji uczniów szkoły podstawowej. W obu znalazły się treści teoretyczne – stanowiące wprowadzenie i tło prezentowanych w dalszej części podrozdziałów, propozycji metodycznych. Poza tym zadbano o umieszczenie bogatej literatury, pomocnej zainteresowanym tą problematyką w pogłębianiu wiedzy, oraz licznych załączników prezentujących środki dydaktyczne wykorzystane do realizacji poszczególnych zagadnień. Warto tu jednak podkreślić, że nie są one narzucane przez Autorów, lecz stanowią propozycje inspirujące nauczycieli do samodzielnego ich modyfikowania lub dopełniania w zależności od ich indywidualnych warunków i sytuacji edukacyjnych. Wszystkie scenariusze są wynikiem współpracy pracowników akademickich, studentów i nauczycieli i zostały poddane praktycznej weryfikacji i ewaluacji. Na końcu książki został umieszczony wykaz publikacji składających się na serię „Edukacja Międzykulturowa”, który daje Czytelnikowi możliwość bliższego zapoznania się z literaturą związaną z edukacją międzykulturową.

We wprowadzeniu do pierwszej części, pt. *Przedszkolak wobec znajomości regionu, Innego i samego siebie*, Autorka – Jolanta Suchodolska – skupiła swą uwagę na charakterystyce rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym oraz znaczeniu jego aktywności własnej i przeżywanych przez niego w tym okresie doświadczeń, które w istotny sposób sprzyjają osiągnięciu przez dziecko dojrzałości poznawczej, emocjonalnej, prowadzą do zwiększonej zdolności reagowania na otaczającą rzeczywistość

i rozumienie jej, a także kształtowania poczucia własnego Ja. Ukazała również nierozzerwalny związek rozwoju dziecka z kulturą i nieograniczone możliwości wyposażenia małych dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętności przystosowania się do życia w integrującej się Europie, z jednoczesnym zachowaniem świadomości własnych korzeni i tożsamości narodowej. Zostały tu również wymienione zadania przedszkola i nauczyciela w kształtowaniu postaw otwartych wobec siebie i świata.

W tej części zostały zaprezentowane dwa zagadnienia. Pierwsze dotyczy poznawania przez dziecko świata kulturowego. Autorka – Barbara Chojnacka-Synaszkó – podkreśla dużą rolę środowiska rodzinnego i przedszkolnego w procesie właściwego ukierunkowywania rozwoju małego dziecka zgodnie z jego naturalnym potencjałem, przy jednoczesnym uwzględnianiu szeroko pojętego środowiska. Realizacji tych zadań mogą pomóc cztery propozycje scenariuszy zajęć. W dwóch pierwszych szczególną uwagę zwrócono na przedstawienie wybranych elementów dziedzictwa lokalnego, tzw. małej ojczyzny. Najważniejszymi celami tych zajęć jest dostarczenie dziecku wiedzy dotyczącej najbliższej okolicy, gwary śląskiej i strojów ludowych z różnych regionów Polski, a tym samym wzbudzenie w dziecku poczucia bezpieczeństwa i zmniejszenie napięć związanych z jego funkcjonowaniem w różnych środowiskach kulturowych, a także kształtowanie tożsamości jednostkowej i w kontaktach z innymi ludźmi. Kolejne dwa scenariusze dotyczą

zagadnień związanych z życiem w skali europejskiej i pozwalają dzieciom zapoznać się z kulturą Włoch i Francji. Poza tym istotnym zadaniem, realizowanym na tych zajęciach, jest uświadomienie dzieciom, że inni ludzie, mimo wielu różnic kulturowych, też mają własne wartości, zwyczaje, język, potrzeby i oczekiwania.

Ważnym zadaniem edukacji przedszkolnej jest również dostarczanie dziecku wiedzy i wytwarzanie pozytywnych wyobrażeń na temat Innych, czyli uczenie go szacunku wobec zróżnicowania. Dlatego też w kolejnym bloku tematycznym – Suchodolska – w szczególności sposób skupiła się na kształtowaniu postaw tolerancyjnych i otwartych wobec odmienności, podkreślając ich szczególne znaczenie w procesie przygotowania dziecka do zetknięcia się ze światem wielokulturowym, pozbawionym stereotypów i uprzedzeń, poznawany poprzez własną aktywność, ciekawość i kontakt z artefaktami kulturowymi. Siedem propozycji metodycznych ma na celu przede wszystkim poznanie siebie, swoich rówieśników oraz zwyczajów i zachowań kulturowych Innych, kształtowanie wrażliwości wobec Innych, uczenie współdziałania i integrowanie z grupą, a tym samym kształtowanie tolerancji wobec siebie nawzajem i uświadomienie potrzeby szacunku wobec siebie i Innych, bez względu na różnorodne wskaźniki odmienności.

Alina Szczurek–Boruta we wprowadzeniu do części drugiej – *Dziecko w szkole podstawowej wobec dziedzictwa kulturowego regionu, narodu i Europy* –

dużo uwagi poświęciła zagadnieniom związanym z rozwojem dziecka w wieku od 7. do 10.–12. roku życia, znaczeniu czynników determinującym jego przebieg i ich roli w kształtowaniu się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. W pierwszym podrozdziale została podkreślona duża rola dziedzictwa kulturowego w procesie tworzenia się, szczególnie w okresie dzieciństwa, trwałych więzi emocjonalnych z „małą ojczyzną”, ojczyzną i wspólnotą europejską. Wskazano również na istotne znaczenie szkoły podstawowej w rozwoju społecznym, szczególnie w uwalnianiu na różnice i podobieństwa kulturowe, wzmacnianiu postawy szacunku i tolerancji wobec drugiego człowieka i jego kultury oraz osłabianiu stereotypów i uprzedzeń. Realizacji tych celów mogą służyć cztery propozycje metodyczne, zamieszczone w dalszej części podrozdziału, przeznaczone do realizacji w klasach I–III. Pozwolą one dzieciom w miłej atmosferze, w sposób przyjemny i aktywny przyswoić sobie wiedzę o własnej kulturze i dziedzictwie kulturowym wybranych krajów europejskich. W scenariuszach w szczególności sposób przewija się idea edukacji wielostronnej aktywności dzieci, z przewagą metod waloryzacyjnych, a więc metod opartych na przeżywaniu, odczuwaniu świata zewnętrznego oraz poznawaniu własnego. Ja poprzez ekspresję uczuć i emocji.

We wprowadzeniu do podrozdziału drugiego Aniela Różańska opisuje szkołę i jej znaczenie w procesie socjalizacji, kształtowania odpowiednich kompetencji komunikacyjnych potrzebnych

do skutecznej interakcji z członkami różnych kultur i budowania postawy otwartości na Innego. Nieodzownym elementem jest jednak przekaz wiedzy o innych ludziach, poznawanie wyznawanych przez nich wartości, ich potrzeb i oczekiwań, a także bezpośrednie spotkania z nimi. Realizacji tak rozumianych celów edukacji wielo- i międzykulturowej sprzyja osiem propozycji metodycznych przeznaczonych dla uczniów klas I–III i IV–VI, zaprezentowanych w dalszej części podręcznika. Poza tym zajęcia te dostarczą dzieciom wiedzy dotyczącej różnych religii świata i nauczą odpowiednich zachowań wobec ich wyznawców, uświadomią i pozwolą na odczuwanie potrzeby poznawania Innego, kształtowanie postawy tolerancji wobec Niego, a także rozwiną zdolność przekraczania granic i łamania stereotypów.

Ostatnim zagadnieniem podejmowanym w tym opracowaniu jest kształtowanie u dzieci postaw otwartych na świat i budowanie własnej tożsamości. Autorka – Gabriela Piechaczek-Ogierman – wyróżniając i opisując tożsamość osobową i kulturową, przypisuje szkole i nauczycielowi szczególną rolę w ich kształtowaniu. Przygotowane scenariusze dla uczniów szkoły podstawowej mają na celu przede wszystkim kształtowanie świadomości własnego Ja, poczucia przynależności do grupy społecznej, postaw patriotycznych i tolerancji wobec Innego, a także umacnianie więzi z krajem ojczystym. Wielostronna aktywność dzieci podczas zajęć pozwala na efektywną ich realizację i pobudzenie

sfery poznawczej, emocjonalnej, praktycznej i społecznej.

Recenzowana pozycja została przygotowana z dużą starannością i dbałością o wysoką wartość rozważań teoretycznych, jak i propozycji metodycznych. Jest to opracowanie, które z pewnością może stać się ważnym i pożytecznym źródłem inspiracji dla wychowawców poważnie traktujących problematykę edukacji międzykulturowej i pragnących przygotować swoich podopiecznych do życia w wielokulturowym świecie.

Aleksandra Minczanowska

Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 207.

Recenzowana książka – o charakterze teoretyczno-metodycznym – jest drugim tomem opracowanym jako pomoc dla nauczycieli, tym razem gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W przygotowanym przez Redaktorów wstępie podkreślony został brak takich prac, któ-

re rzeczywiście wprowadzają nauczycieli do edukacji wielokulturowej, uwzględniającej zróżnicowanie regionalne, etniczne, narodowościowe i kulturowe.

W przyjętej dwudzielnej strukturze książki zwraca uwagę uporządkowanie treści poprzez wydzielenie części teoretycznych, które nie tylko wprowadzają w problematykę, która jest następnie opracowana praktycznie, ale jednocześnie stanowią źródło bibliograficzne, umożliwiające nauczycielom poszukiwanie i pogłębianie wiedzy z danego zakresu. Zasadniczą część stanowią jednak autorskie scenariusze zajęć, które można wykorzystywać zgodnie z zaleceniami Autorki, ale również operować nimi w sposób elastyczny z uwzględnieniem specyfiki prowadzonych zajęć, potrzeb odbiorców czy też warunków, w których przebiega realizacja. Warto podkreślić, że wszystkie scenariusze są oryginalnymi opracowaniami. Najczęściej dodatkowym wsparciem jest trafnie dobrana literatura fachowa oraz liczne załączniki – zarówno przygotowane jako propozycje gotowych do wykorzystania środków dydaktycznych, jak i zbiór ustaw, do których należy sięgnąć w sytuacji realizacji określonych tematów.

Pierwsza część, zatytułowana: *Gimnazja jako podmiot działań szkoły w zakresie kształtowania świadomości regionalnej, narodowej, europejskiej oraz rozwijania tożsamości otwartej na świat*, została przygotowana przez Barbarę Chojacką-Synaszkę oraz Beatę Kozieł. Autorki rozpoczynają od krótkiego wprowadzenia, w którym z jednej strony – nawiązują do kwestii rozwoju w wieku

adolescencji, a z drugiej – do specyfiki gimnazjum, jako etapu kształcenia, który ma wdrażać do samodzielności, wspierać w podejmowaniu decyzji na temat dalszej edukacji oraz przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym. W części tej zostały zaprezentowane dwa tematy. Pierwszy z nich dotyczy kształtowania poczucia zakorzenienia w kulturze i postaw społecznych wobec Innego. Rozpoczyna go krótkie wprowadzenie teoretyczne na temat stereotypów z podkreśleniem, iż organizowane zajęcia powinny być ukierunkowane na przeciwdziałanie powstawaniu i funkcjonowaniu stereotypów i uprzedzeń, a jednocześnie przyczyniać się do budowania postaw tolerancji. Ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość emocjonalnego kontekstu stereotypów, który w efekcie może prowadzić do poważnych konsekwencji społecznych związanych z marginalizowaniem, stygmatyzacją i dyskryminacją. Przygotowanych 12 scenariuszy ma być pomocą z jednej strony w kształtowaniu zakorzenienia w kulturze, a z drugiej – ukazywać różnorodność kulturową, co ma sprzyjać rozwijaniu pozytywnych postaw społecznych wobec Innego. Zaproponowane scenariusze zajęć zostały zbudowane w kontekście relacji: Ja – Inni, a podstawowe cele, którym mają służyć, są związane z potrzebą wychowania młodzieży gimnazjalnej w szacunku dla innych osób, wdrażania do doświadczania i przeżywania problemów Innego oraz wzbudzania potrzeby przełamywania utrwalonych stereotypów.

W kolejnym bloku tematycznym Autorki zajmują się kwestią kształtowania

tożsamości gimnazjalisty w zakresie lokalno-regionalnym, narodowym oraz europejskim. Jest to szczególnie ważne zagadnienie ze względu na specyfikę okresu adolescencji, w czasie którego przemiany tożsamościowe stają się kluczowe i nabierają charakteru zadania rozwojowego, co jest efektem poszukiwania własnej drogi życiowej, budowaniem poczucia własnej wartości i lokowania siebie w świecie dorosłych. Przygotowanych 9 scenariuszy ma pomóc uczniom w zrozumieniu tego, jak zbudowana jest ich tożsamość, jakie jej warstwy są dla nich najważniejsze. Stawiane pytania mają im pozwolić dookreślić, kim są i jak lokują siebie w stosunku do innych osób. W rozdziale tym znajdują się również propozycje metodyczne, które mają na celu uwrażliwienie młodzieży na kulturę regionu, kształtowanie poczucia przynależności do miejsca zamieszkania, dostrzegania jego znaczenia dla rozwoju indywidualnego, jak i poczucia wyjątkowości rodzimej kultury w kontekście kultury europejskiej i światowej. Jak podkreślają Autorki „(...) w procesie edukacji osób we wczesnej adolescencji na uwagę zasługuje koncentracja na ukazywaniu związków między ojczyzną lokalną, ojczyzną regionalną a państwami europejskimi oraz na podkreślaniu przynależności Polski do europejskiego kręgu cywilizacyjnego”¹.

Wprowadzenie do drugiej części opracowania – *Kształtowanie postaw młodzieży wobec dziedzictwa regionu, narodu i Europy oraz rozwijanie toleran-*

cji – zadaniem szkoły średniej – zostało przygotowane przez Barbarę Grabowską. Również w tej części sporo uwagi zostało poświęcone zagadnieniom adolescencji, towarzyszącym temu zmianom rozwojowym i społecznym. Autorka zwróciła uwagę na specyficzną sytuację związaną z przebiegiem procesu socjalizacji w środowisku wielokulturowym, gdy z jednej strony jednostka, uczestnicząc w życiu własnej grupy regionalnej/etnicznej/narodowej/wyznaniowej, jest jednocześnie osobą bezpośrednio lub pośrednio uczestniczącą w życiu innych grup regionalnych/etnicznych/narodowych/wyznaniowych i dzięki temu ma możliwość nabywania wiedzy umożliwiającej rozpoznawanie, wyjaśnianie i wartościowanie elementów składowych tychże grup, uczy się rozumienia i interpretowania świata zróżnicowanych kultur.

Również ta część została podzielona, a pierwsza z nich (przygotowana przez Barbarę Grabowską i Aleksandrę Gancarz) zawiera 5 scenariuszy poprzedzonych wprowadzeniem, w którym Autorki podkreślają rolę dziedzictwa kulturowego w procesie budowania tożsamości. Jak piszą „Dowartościowanie kultury regionalnej w pewnej mierze zapobiega unifikacji, która jest jednym z zagrożeń globalizacji. Pozytywnym skutkiem tego procesu może być wzajemne przenikanie się i wzbogacanie różnych tradycji, jednak aby taki był rezultat kontaktów pomiędzy odmiennymi grupami, konieczne jest uznanie przez uczestników tego typu relacji równorzędnej wartości kultury

¹ s. 88.

własnej i innych”². Przedstawione w tekście krótkie informacje na temat znaczenia ruchu regionalnego w kontekście historycznym pozwalają na dostrzeżenie zmian w podejściu do tej kwestii zarówno przez polityków (w tym polityków oświatowych), jak i twórców literatury czy sztuki. Kwestie związane z rozwojem regionalizmu były bowiem traktowane zamiennie jako szansa i zagrożenie, element wartościowy – budujący, jak i balast i czynnik destrukcyjny. W dużej mierze warunkowane było to podejściem osób sprawujących oficjalną władzę w państwie, jednak jak podkreślają Autorki, często właśnie deprecjonowanie problematyki regionalnej prowadziło do rezultatów odwrotnych od zamierzonych. W dalszej części wprowadzenia przedstawione zostały pomocne dla nauczycieli informacje dotyczące wkładu UNESCO we wprowadzanie norm prawnych i rozwój idei na rzecz ochrony dziedzictwa kulturowego, a także traktatów Unii Europejskiej, w których omawiana jest ta problematyka. Przygotowane gry symulacyjne są nie tylko atrakcyjnym dla młodzieży sposobem spędzenia czasu na lekcji, ale stają się znakomitą okazją do wczucia się w przedstawione sytuacje, doświadczenia bycia w środowisku innych kultur, umiejętności ich poznania,

porozumiewania się i nawiązywania komunikacji międzykulturowej.

Opracowanie zamyka podrozdział *Spotkania z Innym – wolne od stereotypów, pełne otwartości i tolerancji*. Przygotowane materiały mają służyć budowaniu otwartych postaw, które umożliwiają spotkanie, dialog i przyczyniają się do nawiązywania komunikacji międzykulturowej. Przygotowanych 9 scenariuszy pozwala na podejmowanie problematyki Innego, pobudzanie uczniów do refleksji nad pojawiającymi się u nich emocjami towarzyszącymi takiemu spotkaniu. Jednocześnie przygotowane wprowadzenie jest bardzo dobrym materiałem systematyzującym w sposób zwięzły wiedzę na temat stereotypów indywidualnych i grupowych i mechanizmów ich powstawania – jest to istotne z punktu widzenia przygotowania się do tego typu zajęć przez samych nauczycieli.

Ważnym dodatkiem do opracowania jest zamieszczenie wykazu publikacji w serii Edukacja Międzykulturowa – zawierający w momencie składania książki do druku 42 pozycje. Całość została bardzo starannie przygotowana zarówno pod względem merytorycznym, jak i technicznym, i z pewnością jest bardzo wartościowym i potrzebnym opracowaniem.

² s. 133.

ROZPRAWY DOKTORSKIE

PRACE DOKTORSKIE
z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej
obronione w 2012 roku w dyscyplinie pedagogika

1. Andraka Dorota: *Szkoły polonijne Wschodniego Wybrzeża Ameryki na początku XXI wieku. Funkcje i zadania*. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiczny. Promotor: prof. dr hab. Irena Adamek.
2. Boryczko Marcin: *Między adaptacją a oporem. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych. Promotor: prof. zw. dr hab. Tomasz Szkudlarek.
3. Kławsiuć-Zduńczyk Anna: *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych na przykładzie reemigrantów*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Nauk Pedagogicznych. Promotor: prof. dr hab. Ewa Przybylska.
4. Kozielska Joanna: *Emigracja zarobkowa i powrót do kraju w doświadczeniach współczesnych Polaków. Studium socjopedagogiczne*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych. Promotor: prof. dr hab. Magdalena Piorunek.
5. Mazurek-Lipka Olga: *Konstrukcje awansu społecznego w Stanach Zjednoczonych. Między orientacją na dyplom uniwersytecki a sukcesem medialnym*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych. Promotor: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik.
6. Pogorzelska Marzanna: *Pedagogiczne aspekty działalności Amnesty International*. Uniwersytet Opolski, Wydział Historyczno-Pedagogiczny. Promotor: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński.
7. Włoch Anna: *Edukacja europejska – założenia, perspektywy, funkcje społeczne*. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiczny. Promotor: prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański.

Opracowanie
Ewa Ogrodzka-Mazur

KRONIKA

TOMASZ BAJKOWSKI

Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania pedagogiki społecznej

Goniądz, 22–23 maja 2012 roku

W dniach 22–23.05.2012 roku w Goniądzu odbyła się konferencja naukowa pod hasłem: *Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania pedagogiki społecznej*, zorganizowana przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, kierowanego przez dr. hab. Mirosława Sobeckiego, prof. UwB. Honorowy patronat nad konferencją objął Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu w Białymstoku – prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, wojewoda podlaski – Maciej Żywno oraz przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej pod patronatem KNP PAN – prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch. Swoją obecnością konferencję uświetnili ponadto Jego Magnificencja Rektor Elekt Uniwersytetu w Białymstoku – prof. dr hab. Leonard Etel, a także sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – minister Tadeusz Sławecki.

Głównym celem spotkania była próba wpisania się w aktualną dyskusję nad kondycją pedagogiki społecznej w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce i Europie. Organizatorzy spotkania zaproponowali dyskusję wokół wybranych kwestii:

- Jakość życia w kontekście aktualnych problemów i zagrożeń współczesnego człowieka.
- Związek mobilności społecznej i przestrzennej z kształtowaniem się więzi społecznych, społeczeństwa obywatelskiego, naturalnych środowisk życia (rodziny, społeczności lokalnej). Droga ku dezintegracji czy nowym formom spójności?
- Zróżnicowanie kulturowe społeczności lokalnej, jako obszar zainteresowań pedagoga społecznego.
- Kultura symboliczna przestrzeni życia w warunkach pluralizmu kulturowego.
- Siły społeczne i kapitał społeczny jako czynniki kształtujące tożsamość i warunkujące proces integracji społecznej.

- Diagnoza i pomoc człowiekowi w obliczu dynamiki przemian społecznych.

Tematyka obrad plenarnych poświęcona była analizie i diagnozie aktualnych zjawisk i procesów społecznych zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej, z uwzględnieniem zróżnicowania środowiska życia człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym w perspektywie pedagogiki społecznej. Treści prezentowane przez uczestników były adekwatne do ram tematycznych konferencji. W toku obrad i dyskusji dominowały kwestie zmian zachodzących we współczesnym świecie, mających swoje źródła zarówno w procesach transformacji systemowej, jak i kulturowej, które dotyczą jednostkę, rodzinę, grupy i struktury społeczne. Nowa rzeczywistość stworzyła, zdaniem dyskusyjantów, z jednej strony – ogromne szanse rozwojowe, a z drugiej – wywołuje jednocześnie nierówności strukturalne, zagrożenia wykluczenia różnych grup społecznych.

Zamierzeniem Zespołu Pedagogiki Społecznej – środowiska białostockiego – było zaproponowanie formuły spotkania panelowego, która zakładała rozbudowaną dyskusję, uwzględniającą zwięzłe wystąpienia wprowadzające, które stały się podstawą do dalszych rozważań wokół istotnych kwestii z obszarów pedagogiki społecznej. Uczestnikom konferencji zaproponowano następujące panele dyskusyjne:

- *Zróżnicowanie środowiska życia człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym* (moderatorzy: Ewa Jarosz, dr hab. prof. UŚ, Mariusz Cichosz, dr hab. prof. UKWwB).
- *Przemiany społeczne w ujęciu diagnostycznym* (moderatorzy: Barbara Smolińska-Theiss, dr hab. prof. APS, Mikołaj Winiarski, dr hab. prof. UW).
- *Kapitał społeczny w dobie transformacji świadomości* (moderatorzy: Janusz Surzykiewicz, dr hab. prof. UW, Ewa Wysocka, dr hab. prof. UŚ).
- *Kultura symboliczna, jako element przestrzeni społecznej* (moderatorzy: Maria Mendel, prof. dr hab. Teresa Wilk, dr hab. prof. UŚ).

Poprowadzona debata w konwencji paneli dyskusyjnych potwierdziła potrzebę spotkań o takim charakterze i formule. Dyskusja charakteryzowała się bogactwem podjętych wątków tematycznych, podejściem interdyscyplinarnym, wieloaspektowością oraz zróżnicowanym warsztatem metodologicznym.

Istotnym elementem konferencji było spotkanie Zespołu Pedagogiki Społecznej, który funkcjonuje pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych

Polskiej Akademii Nauk. Spotkanie to otworzył i prowadził przewodniczący Zespołu, prof. dr hab. Tadeusz Pilch, który szczególną uwagę zwrócił na uwikłania współczesnego człowieka oraz określone zagrożenia i bariery rozwojowe pojawiające się zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Odwołując się do potencjału intelektualnego i kwalifikacji pedagogów społecznych, profesor Tadeusz Pilch apelował o zdiagnozowanie doświadczanych przez współczesnego człowieka zagrożeń, uwzględniając przy tym aspekt wyjaśniania ich natury oraz poszukiwania środków zaradczych. Taka sytuacja, zdaniem profesora, wymaga podjęcia konkretnych działań właśnie przez pedagogów społecznych. Efektem apelu stało się powołanie merytorycznych zespołów, których zadaniem jest opracowanie określonych diagnoz zaprezentowanych podczas planowanego II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów Społecznych w 2013 roku.

Konferencja zakończyła się wspólną deklaracją uczestników podkreślającą potrzebę kolejnych spotkań w gronie pedagogów społecznych.

TOMASZ SOSNOWSKI

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych

Supraśl, 13–14 września 2012 roku

W dniach 13–14.09.2012 roku odbyła się w Supraślu konferencja naukowa pod hasłem „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych”, zorganizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej kierowaną przez prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza oraz Zakład Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, kierowanego przez dr. hab. Mirosława Sobeckiego, prof. UwB.

Celem tego spotkania naukowego był namysł i rozważania prowadzone wokół zagadnień dotyczących kompetencji do komunikacji międzykulturowej, które stanowią istotny element życia mieszkańców ziemi podlaskiej ze względu na procesy migracyjne i wielokulturowość miejsca. Organizatorzy tego spotkania zaproponowali dyskusję wokół kilku kwestii:

- Edukacja międzykulturowa – edukacja dialogu.
- Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w kontekście tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych – prezentacja raportu z badań Grantu KBN.
- Komunikacja międzykulturowa jako wyzwanie edukacyjne.
- Przestrzenie dialogu międzykulturowego.

Tematyka obrad plenarnych wyznaczyła także zakres rozważań w dwóch sesjach problemowych:

- Szkoła a kompetencje do komunikacji międzykulturowej.
- Środowisko społeczne a kompetencje do komunikacji międzykulturowej.

Tematyka obrad plenarnych poświęcona była analizie i diagnozie aktualnych zjawisk i procesów społecznych, z uwzględnieniem zróżnicowania środowiska życia człowieka, poszukiwano odpowiedzi dotyczących i związanych z dylematami kształtowania (się) tożsamości międzykulturowej. Przyjęte ramy tematyczne konferencji znalazły swoje pełne odzwierciedlenie zarówno

pierwszego, jak i drugiego dnia podczas obrad plenarnych, w dyskusjach oraz autorskich narracjach jej uczestników. Zaproszeni Goście podczas obrad plenarnych i w czasie dyskusji w ramach sesji problemowych poszukiwali m.in. odpowiedzi na pytania: Jak prowadzić dialog międzykulturowy? Jak prowadzić interakcje? Jak rozwiązywać problemy dzisiejszego świata w kontekście zróżnicowania kulturowego? Interesującym głosem w prowadzonej dyskusji było wystąpienie prof. zw. dr. hab. Andrzeja Sadowskiego, który zaprezentował uczestnikom spotkania teorie modernizacji i kultury, przeprowadził analizę skutków społecznych procesów modernizacyjnych oraz zwrócił uwagę na uwarunkowania dialogu międzykulturowego i nadużywanie kategorii *naród* do wyjaśniania zjawisk współczesnego świata.

Istotnym elementem konferencji była prezentacja raportu z badań Grantu KBN. Prof. zw. dr. hab. Jerzy Nikitorowicz wprowadził uczestników w problematykę badań, natomiast pozostali uczestnicy zespołu badawczego ukazali poszczególne zmienne i ich znaczenie w prowadzonych badaniach.

Prof. dr. hab. Mirosław Sobecki zaprezentował zmienną zależną – kompetencje, które stanowią wypadkową czterech wymiarów:

- wiedzy o odmienności kulturowej regionu,
- reakcji na sytuacje związane z obecnością odmienności kulturowej,
- pozycji na kontinuum etnocentryzm-relatywizm,
- samooceny postaw badanego wobec odmienności kulturowej.

Dr Dorota Misiejuk ukazała następujące zmienne: umiejętności jednostki (świadomość potrzebnych kompetencji) i społeczny standard wielokulturowości. Dr Jolanta Muszyńska przedstawiła związki między zmienną zależną – kompetencje do komunikacji międzykulturowej – a zmiennymi niezależnymi: środowiskiem szkolnym, zamieszkania, rodzinnym, społecznością lokalną i ich znaczeniem dla badanych. Dr Tomasz Bajkowski dokonał analizy znaczenia następujących zmiennych: typ rodziny pochodzenia, wykształcenie rodziców, aktywność zawodowa rodziców, posiadanie rodzeństwa, deklaracja badanych dotycząca jakości relacji z poszczególnymi członkami ich rodziny, deklaracje dotyczące stylu funkcjonowania rodziny pochodzenia badanych. Prof. dr. hab. Wioleta Danilewicz z kolei skupiła się na aspekcie odnoszącym się do procesów migracyjnych i przedstawiła zależności pomiędzy poziomem kompetencji do komunikacji społecznej a wyjazdami badanych za granicę, stosunkiem migrantów wobec cudzoziemców, stosunkiem migrantów z rodziny wobec cudzoziemców.

Prowadzone dyskusje prowadzone w polu edukacji międzykulturowej stały się zachętą do dalszych eksploracji naukowych. Całość spotkania zakończyła się wspólną deklaracją Uczestników konferencji podkreślającą potrzebę następnych spotkań i dyskursów podczas kolejnej – XII już konferencji naukowej.

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Kultura w edukacji międzykulturowej

Cieszyn – Ustroń, 24–26 września 2012 roku

Kultura w edukacji międzykulturowej była przewodnim tematem XVII ogólnopolskiej konferencji naukowej z udziałem gości zagranicznych zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Tym razem organizatorzy pragnęli zwrócić uwagę uczestników na następujące obszary tematyczne:

- międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji,
- badania w edukacji międzykulturowej,
- komunikacja i dialog między kulturami,
- różne oblicza kultury w edukacji międzykulturowej.

Tradycyjnie pierwszy dzień konferencji wszyscy uczestnicy spędzili w Cieszynie. W salach Ratusza Miejskiego zebranych gości przywitał mgr inż. Jan Matuszek (Zastępca Burmistrza Miasta Cieszyna). W imieniu władz Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie uroczystego otwarcia konferencji dokonał Dziekan – dr hab. Zenon Gajdzica prof. UŚ oraz dr hab. Urszula Szuścik prof. UŚ – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. W imieniu organizatorów uczestników przywitała dr hab. Alina Szczurek-Boruta prof. UŚ – członek Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji. Z ramienia Zarządu Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej głos zabrał prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski).

Zanim przystąpiono do merytorycznych obrad, uwaga gości skoncentrowana była na Annie Trefon – studentce Akademii Muzycznej w Katowicach w klasie harfy, która wprowadziła zebranych gości w świat kultury symbolicznej. Uczestnicy z zachwytem wysłuchali koncertu laureatki wielu prestiżowych nagród i wyróżnień (m.in. Międzynarodowego Konkursu Harfowego Reinla w Wiedniu w 2012 roku).

Następnie dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur prof. UŚ odczytała list przesłany przez prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego skierowany do uczestników

sesji naukowej. W dalszej części dr hab. E. Ogrodzka-Mazur prof. UŚ oraz dr hab. A. Szczurek-Boruta prof. UŚ podziękowały osobom, które wzięły udział w tworzeniu niezwykłego dzieła – ksiąg pamiątkowych dedykowanych prof. zw. dr. hab. T. Lewowickiemu¹ – i jako redaktorki tomów wręczyły autorom niniejszą publikację.

Pierwszą sesję, zatytułowaną *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, otwierały dwa wystąpienia wprowadzające. Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) podczas wystąpienia odniosła się do aksjologicznego wymiaru kultury, poddając pod dyskusję wątpliwości dotyczące miejsca kultury w edukacji międzykulturowej, a także międzykulturowości jako wartości kultury i edukacji. Skłoniła zebranych do namysłu nad tym, czy międzykulturowość traktować jako wartości użyteczne czy perfekcyjne?

W kolejnym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Z. Jasiński odniósł się do idei edukacji międzykulturowej. Zaprezentował odmienne stanowiska wskazujące na jej aktualną pozycję, które wynikają m.in. z fali krytyki będącej skutkiem wydarzeń na tle narodowościowym oraz kulturowym. Omówił również liczne oddziaływania (np. ideowe, polityczne), którym podlega. Prelegent wskazał istotę międzykulturowości, która powinna osadzać się na wartościach. Prof. zw. dr hab. Z. Jasiński przedstawił – jako przykłady edukacji regionalnej – działania podejmowane w środowiskach zróżnicowanych kulturowo na rzecz poznania i pielęgnowania tradycji, a także podkreślił istotę nauki języków obcych jako fundamentu przełamywania stereotypów i poznawania innych kultur.

Ks. prof. dr hab. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski) skoncentrował się na poszukiwaniu wątków międzykulturowych w Biblii. Jego postulatem było doprecyzowanie w podejmowanych działaniach pojęć oraz kategorii dotyczących omawianych zagadnień – m.in. kultury i międzykulturowości analizowanych w określonych kontekstach.

Prof. zw. dr hab. Idzi Panic (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zwrócił uwagę na historyczne badania dokumentów i prac powstałych dzięki pedago-

¹ E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Tom 1. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

gom jako wartość pracy historyka. Źródła te umożliwiają analizę rozmaitych wątków – w tym także tych dotyczących międzykulturowości – na przestrzeni wielu lat.

Dr Adela Kożyczkowska (Uniwersytet Gdański) zaprezentowała referat dotyczący kaszubskiej edukacji regionalnej. Podkreśliła istotną rolę pielęgnowania doświadczeń i dorobku przodków w kształtowaniu świadomości regionalnej. W swojej wypowiedzi odniosła się do działań podejmowanych przez Uniwersytet Gdański.

Również wokół zagadnień związanych z wielokulturowością regionu, zakorzenieniem w tradycji i kompetencjami społecznymi poruszała się dr Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Białymstoku), która zaprezentowała wyniki swoich badań prowadzonych na Podlasiu.

Szerszy obraz wielokulturowości zaprezentował prof. zw. hab. Wiktor Rabczuk (PEDAGOGIUM w Warszawie), który wskazał na obecność dialogu międzykulturowego na płaszczyźnie działań instytucji europejskich (m.in. UE, UNESCO), podkreślił również jego poliwalentny charakter.

Na tym zakończono pierwszą część spotkania, po której uczestnicy udali się na spacer po znanych i mniej znanych zakątkach Cieszyzna. Przewodnikami po wybranych szlakach byli prof. zw. dr hab. Idzi Panic oraz dr Tadeusz Kania (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

Jak przysłało na konferencję poświęconą kulturze, podczas całego spotkania była ona obecna nie tylko w czasie dysput teoretycznych. W drugiej części dnia organizatorzy zaprosili gości na niezwykle spektakl teatralny pt. „Lalka” zagrany po drugiej stronie Olzy – na Scenie Polskiej w Czeskim Cieszynie. Pierwszy dzień konferencji zakończono uroczystą kolacją podczas której – w kularach – wciąż podejmowano wątki zainicjowane wystąpieniami prelegentów.

Drugiego dnia konferencji odbyły się trzy panele dyskusyjne. Moderatorami drugiej sesji poświęconej *Kulturze w badaniach międzykulturowych* byli dr hab. Krystyna M. Bleszyńska prof. SGGW (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), dr hab. Marta M. Urlińska prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) oraz ks. prof. dr hab. M. Nowak.

Dr hab. M. M. Urlińska mówiła o rekonstrukcji widzenia szkoły na Łotwie przez nauczycieli oraz o ich uczestnictwie w kulturze szkoły.

Następnie ks. prof. dr hab. M. Nowak przypomniał o elementarnych zasadach stanowiących podstawę przeprowadzenia badań naukowych. Podkreślił, że należy zdawać sobie sprawę z zasadności podejmowanych badań międzykulturowych.

Dr hab. Mirosław Sobecki prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku) wyszczególnił kilka bazowych założeń, którym powinny przyświecać badania naukowe oraz ich opis w kontekście zagadnień związanych z kulturą. Przypomniął, że badacz powinien kierować się świadomością, do jakiego ujęcia odwołuje się w tym momencie, i temu podporządkować definicję pojęć. Brak precyzji może prowadzić do niejasności lub wieloznaczności.

Działalność szkół polonijnych na przykładzie Stanów Zjednoczonych omówił prof. zw. dr hab. Józef Kuźma (Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego). Wskazał funkcje i zadania szkół polonijnych w zakresie kształtowania świadomości kulturowej i tradycji narodowej młodego człowieka na przykładzie Stanów Zjednoczonych.

Dr hab. Teresa Wilk prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) podała w wątpliwość, czy potrafimy jeszcze ze sobą rozmawiać i wskazała na współczesne znaczenie rozmowy i dialogu.

Prof. zw. dr hab. Z. Jasiński pytał, czy gwarę śląską należy traktować jako język? Zaznaczył, że gwara jest wartością, ponieważ dzieci poznają jeszcze jeden kod językowy. Dodatkowo na pograniczach gwara pełni rolę środka komunikacji, który może niwelować konflikty.

Swoje przemyślenia dotyczące gwary śląskiej zaprezentowała dr Agata Rzymelka-Frąckowiak (Uniwersytet Śląski w Katowicach), która przywołała wyniki najnowszego narodowego spisu powszechnego (według deklaracji Ślązacy stanowią największą mniejszość narodową w Polsce). Prelegentka krytycznie odniosła się do zajęć edukacji regionalnej, które nie są realizowane w szkołach. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy wskazała m.in. brak nauczycieli przygotowanych do prowadzenia takich zajęć.

Nieco inny kontekst miała wypowiedź dr Jolanty Suchodolskiej (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie), która zaprezentowała problematykę jakości życia w kontekście działalności kulturalnej i obcowania z kulturą. Podkreśliła, że jeśli kultura pozwala człowiekowi rozwijać się, to zarazem sprzyja podnoszeniu jakości jego życia.

Doniesienie z badań prowadzonych wśród kobiet w ośrodkach dla cudzoziemców zaprezentowała dr Agata Świdzińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Wśród wniosków można wskazać m.in., że biorące udział w badaniach kobiety funkcjonują w dwóch kulturach jednocześnie. Dr A. Świdzińska badała również wartości, które są przez kobiety odczuwane i uznawane.

Trzecia sesja dotyczyła problematyki *Komunikacji i dialogu między kulturami*. Tę część spotkania poprowadzili dr hab. M. Sobecki prof. UwB oraz prof. zw. dr hab. W. Rabczuk.

Wykład wprowadzający dr hab. M. Sobeckiego prof. UwB dotyczył komunikacji międzykulturowej. W prezentacji uwzględnił istotę międzykulturowości, przedstawił również główne bariery w komunikacji. Wskazał dobre praktyki dotyczące przekazu informacji, a także postawił pytanie o przyszłość edukacji międzykulturowej.

Prof. zw. dr hab. W. Rabczuk omówił wątki prowadzonego dyskursu, do których zaliczył ochronę i promowanie tożsamości kulturowej, aktualne koncepcje różnorodności kulturowej oraz dążenie do poszukiwania pomysłów i inicjatyw w dziedzinie fundamentalnych problemów społecznych.

Dr hab. K. M. Bleszyńska prof. SGGW przytoczyła zadania pedagogiki i pedagoga w zakresie działań podejmowanych w społeczeństwie wielokulturowym. Zaakcentowała działania prowadzone u podstaw – w środowisku lokalnym, dbanie o rozwój kompetencji międzykulturowych oraz kształtowanie wiedzy o innych religiach, które powinny stać się ważnym obszarem działań szkoły.

Dr Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku) omówiła problematykę diagnozowania kompetencji międzykulturowych młodzieży na pograniczu. Przedstawiła szeroko zakrojone badania uczniów szkół średnich oraz studentów, które pozwoliły wyróżnić różne typy środowisk i przypisać im kompetencje w zakresie międzykulturowości.

Ciekawe – nieco odmienne od pedagogicznego – spojrzenie filologa polskiego na nauczanie języka kaszubskiego w szkołach zaprezentowała dr Justyna Pomierska (Uniwersytet Gdański).

Dr Urszula Klajmon-Lech (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) omówiła społeczności internetowe i sposoby ich komunikacji wykorzystujące najnowsze rozwiązania technologiczne.

Ostatni panel *Różne oblicza kultury w edukacji międzykulturowej* prowadzili dr hab. T. Wilk prof. UŚ oraz prof. zw. dr hab. J. Kuźma.

Wprowadzając w problematykę sesji, prof. zw. dr hab. J. Kuźma wskazał główne tezy dyskusyjne i postulaty kierowane do pedagogów. Natomiast dr hab. T. Wilk prof. UŚ zaprezentowała zastosowanie kultury i sztuki w edukacji międzykulturowej.

Dr hab. Marek Walancik prof. SWSZ (Śląska Wyższa Zarządzania im. gen. J. Ziętka) w swoim wystąpieniu zaprezentował kulturę sportu, która – przy-

taczając słowa Jana Pawła II – posługuje się najczytelniejszym językiem na świecie. Odniósł się także do starożytnych doświadczeń sportowych.

O dokonywaniu indywidualnych wyborów religijnych i jego kulturowym kontekście mówiła dr Aniela Różańska (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

Dr Beata Kozieł (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) wskazała na zagadnienie sfeminizowanej szkoły oraz fakt, że Innym w szkole staje się nie kto inny jak mężczyzna. O konsekwencjach społecznych takiego stanu mówiła, przytaczając wyniki badań.

Edukację międzykulturową na przykładzie działań podejmowanych w węgierskich szkołach zaprezentowała dr Janina Urban (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

Mgr Agnieszka Niewiara (Śląska Wyższa Zarządzania im. gen. J. Ziętki) skoncentrowała swoją uwagę na obliczu kultury w edukacji międzykulturowej na przykładzie programu Erasmus prowadzonym na Uniwersytecie Śląskim.

Jako ostatnia głos w dyskusji zabrała mgr Natalia Ruman (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie), która zaprezentowała folklor w kulturze na przykładzie miasta Pszczyny. Przedstawiła działania podejmowane w mieście oraz pomysły praktykowanych rozwiązań.

Podsumowania i zakończenia konferencji dokonała dr hab. E. Ogrodzka-Mazur prof. UŚ, która podziękowała wszystkim za udział i merytoryczne obrady prowadzone podczas poszczególnych sesji oraz w kuluarach. Zauważyła, że wśród głównych postulatów kończącej się konferencji rysuje się potrzeba międzykulturowego kształcenia aksjologicznego. Realizacja postulatu umożliwi kształtowanie wrażliwości aksjologicznej, a także umożliwi budowanie odpowiedniej postawy. Wskazała, że dostrzegalna staje się potrzeba zmiany stosunku do wielokulturowości. Na tym oficjalnie zamknięto konferencję i zaproszono gości do kontynuowania rozważań obejmujących – szeroko pojmowaną – problematykę kultury w edukacji międzykulturowej.

JERZY NIKITOROWICZ

**III Międzynarodowa Konferencja poświęcona dziedzictwu i problemom nauki i kultury polonijnej: „Promocja kulturowo-informacyjna współczesnego wychodźstwa a dziedzictwo narodowe emigracji”
pod patronatem Jego Ekscelencji Tomasza Orłowskiego,
Ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej we Francji**

Paryż, 13–14 grudnia 2012 roku

Organizatorem konferencji był Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych, współorganizatorami: Stacja Naukowa PAN w Paryżu i Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP. Konferencja odbywała się w Stacji Naukowej PAN w Paryżu. Była to już III Międzynarodowa Konferencja poświęcona dziedzictwu i problemom nauki i kultury polonijnej. Pierwsza odbyła się w 2009 roku w Henin-Beaumont, w północnej Francji, podejmując problematykę potrzeb informacyjnych w zakresie waloryzacji poloników, edukacji i kultury realizowanej na obczyźnie. Wskazano wówczas na brak analiz i badań z zakresu polonijnego dziedzictwa kulturowego w Europie i na świecie. Stąd w kwietniu 2011 roku odbyła się II Konferencja, dotycząca upowszechniania i promocji dorobku polonijnego we Francji. Jednym z istotnych problemów, jaki pojawił się podczas tej Konferencji, był problem kulturowo-informacyjnej dezintegracji środowisk polonijnych, dylematy wspólnego działania na rzecz ochrony bogactwa emigracyjnego dziedzictwa narodowego. Stąd decyzja o organizacji trzeciej Konferencji, której cele określili organizatorzy następująco:

- prezentacja wkładu polskiej (polonijnej) książki, nauki, sztuki, architektury we wspólne polsko-francuskie dziedzictwo europejskie,
- promocja polskiego dziedzictwa i kultury za granicą,
- próba zdefiniowania tożsamości współczesnej Polonii przez pryzmat jej dziedzictwa emigracyjnego,
- ukazanie integracyjnej roli kultury wychodźstwa oraz instytucji ją rozpowszechniających,
- ukazanie istoty komunikacji narodowej na obczyźnie i kreowanie paradygmatu solidarności kulturotwórczej poza krajem,

- refleksja nad celowością dotychczas uprawianych i wyłaniających się nowych obszarów dotyczących promocji nauki, kultury, sztuki poza granicami kraju,
- dyskusja nad wizerunkiem polskiej historii i kultury, dziedzictwa narodowego.

Uczestników konferencji powitali: przedstawiciel Ambasadora RP we Francji oraz przedstawiciele Stacji Naukowej PAN w Paryżu. Konferencję otworzył profesor Dariusz Kuźmina, dyrektor Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Zwrócił uwagę, że tworzenie zasobów cyfrowych we współczesnym świecie stało się zadaniem wiodącym dla środowisk pragnących zachować dziedzictwo narodowe swoich państw i narodów. Dla obecnej Polonii, rozsianej po wszystkich kontynentach, nieodzownym jest stworzenie platformy cyfrowej, na której będą gromadzone świadectwa działalności Polaków, którzy tworzyli i współtworzyli historię Polonii i państw, w których zamieszkali i stali się obywatelami. Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego realizuje projekt *Dziedzictwo narodowe i kulturowe, polskie ślady za granicą* z Ministerstwa Spraw Zagranicznych i rozpoczął tworzenie **Polonijnej Biblioteki Cyfrowej**, w której będą publikowane dokumenty archiwalne, czasopisma i książki związane z działalnością Polonii. Wskazywał, że powodzenie działań warunkowane jest stworzeniem Federacji Bibliotek Cyfrowych, które mogłyby to, co zachowane (druki, listy, pamiątki, pisma itp.) rejestrować, a następnie udostępniać w bibliotece cyfrowej.

W części pierwszej konferencji szczególne miejsce poświęcono takim instytucjom, jak: biblioteki, szkoły, katedry na uniwersytetach, Ośrodki Kultury Polskiej, stowarzyszenia, organizacje, fundacje itp. Następnie zwrócono uwagę na badanie zbiorów, dokumentowanie, polsko-francuskie przedsięwzięcia naukowe. Szczególne miejsce poświęcono problemom tożsamości, polityce edukacyjnej wobec mniejszości, promocji działalności Polaków i Polonii, działaniom w zakresie kultywowania dziedzictwa narodowego.

Dyrektor Biblioteki Polskiej w Paryżu, Danuta Dubois, przedstawiła historię Biblioteki w kontekście polskiego dziedzictwa kulturowego we Francji. Przybliżyła znaczenie ochrony pamięci zapisanej we wspomnieniach i dokumentach źródłowych, nakreśliła rozwój polskiego dziedzictwa intelektualnego, którego rozwój wspierała i umożliwia Biblioteka Polska. Zwróciła uwagę, że jest to najstarsza Książnica poza krajem, świadectwo obecności Polaków na obczyźnie, ich wkładu w kulturę europejską. Dokonując refleksji

nad współczesnym obrazem Książnicy, wskazała na funkcję upowszechniania kultury polskiej i europejskiej, wagę informacji w procesie integracji środowisk emigracyjnych, dialog z kulturą francuską poprzez liczne formy (spotkania, konferencje, koncerty, wystawy). Zwróciła uwagę na rolę tej instytucji w procesie konstruowania nowej Europy zauważającej i wspierającej inne kultury. Podkreśliła włączenie się, zainteresowanie i wsparcie Francuzów w procesie kultywowania dziedzictwa kulturowego Polaków. Obecnie Biblioteka upowszechnia kulturę polską i europejską, a wspiera ją między innymi Katedra Języka Polskiego z Uniwersytetu w Lille, gdzie zgromadzono około 15 000 woluminów dotyczących literatury i historii Polski. Maryla Laurent w referacie *Od zapomnianej biblioteki do zbioru dostępnego na całym świecie* wskazała, że podjęte działania związane z uporządkowaniem zbiorów zostały uwieńczone sukcesem w postaci udostępnienia poloników online. Od czasu założenia w 1927 roku Katedra Języka Polskiego, gromadząc zbiory, była dostępna dla nauczycieli. Uporządkowano cenne zbiory, których istnienia nie odnotowano nigdzie w Europie.

Niniejsza problematyka była podejmowana przez innych referentów. Prezentowano zbiory rękopisów z XIX wieku zgromadzone w Bibliotece Polskiej w Paryżu, wskazywano na potrzeby i możliwości badawcze, omawiano ich wykorzystywanie w ostatnich latach. Podejmowano także istotną kwestię ich opracowania i dostępności, podkreślano konieczność ich ochrony i selektywnego udostępniania drogą internetową. Zwracano uwagę, że emigracja wymusza redefiniowanie wspólnej i indywidualnej historii i pamięci przez zderzenie z historią i pamięcią innego narodu. Stąd ma miejsce próba określania przynależności do obu kultur w wyniku ciągłej wymiany i zapożyczeń. Małgorzata Maria Grabczewska wskazywała, że w tworzeniu tej świadomości ważną rolę odgrywają dzieła malarskie, grafika, fotografia. Artyści polscy trafili do Francji już w XIX wieku i podejmowali tematy patriotyczne, wyrażając tym własne postawy, nadzieje i lęki. Powstało więc wiele autorskich kompozycji oraz reprodukcji. W referacie dokonano analizy wybranych artystów i ich dzieł, zwrócono uwagę na inicjatywy znaczących kolekcjonerów i mecenasów (książę Adam Czartoryski, rodzina Branickich, Adolf Cichowski). Podkreślono znaczenie fotografii, która poprzez swoją dostępność, czytelność i szybkość przekazu odegrała kluczową rolę w kształtowaniu grupowej i indywidualnej tożsamości polskich emigrantów.

Wojciech Sikora, kierujący Stowarzyszeniem „Instytut Literacki Kultura” Maisons-Laffitte, współpracownik „Kultury” Jerzego Giedroycia, zwrócił

uwagę na analogię między rolą Czartoryskiego, jako przywódcy obozu Hotel Lambert, a rolą Jerzego Giedrojcia, kierującego ośrodkiem w Maisons-Laffitte. Podjął próbę zauważenia i wskazania symboliki Wielkiej Emigracji, zwrócił uwagę, że Instytut Literacki był na mapie polskiego wychodźstwa specyficzny i wyjątkowy. W przeciwieństwie do większości emigracji politycznej i Polonii jego uwaga skierowana była głównie na Kraj i jego problemy, dodając woli życia i trwania Polakom, wspierając ważne dla trwania i rozwoju instytucje i osoby. W kolejnych wypowiedziach prezentowano problemy i perspektywy współpracy Stacji Naukowej PAN w Paryżu ze środowiskami polonijnymi w ostatnich latach. Katarzyna Seroła zwróciła uwagę na kontakty ze Stowarzyszeniem Inżynierów Techników Polskich we Francji, Stowarzyszeniem Architektów Polskich, Stowarzyszeniem Lekarzy Polskiego Pochodzenia, sekcją doktorantów Stowarzyszenia Studentów i Absolwentów Polskich. Małgorzata Pierrmatei-Zakrzewska przedstawiła dylematy nauczania języka polskiego w Ośrodku Kultury Polskiej na Sorbonie. Zwróciła uwagę, że w długiej, pięćdziesięcioletniej historii kursów języka polskiego na Sorbonie zmieniały się formy kształcenia i typ osób zainteresowanych naszym językiem. Początkowo byli to pracownicy naukowcy z dziedziny nauk społecznych, współpracujący z polskimi uniwersytetami. W latach 80. XX wieku uczyło się języka polskiego prawie 250 cudzoziemców. Ostatnio obserwuje się spadek, stąd konieczne są zmiany w metodyce i dydaktyce kształcenia, nowe rozwiązania i działania motywujące do poznawania naszej kultury, w tym języka.

Andrzej Nieuważny z Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu w referacie *Polsko-francuskie dziedzictwo historyczne z perspektywy ostatnich dwóch stuleci a budowa polonijnej/polskiej świadomości dziejowej*. Nowe pola badawcze pytał: ile polskości we francuskości, poczynając od Napoleona, Kodeksu Napoleona. Prezentując wybrane fragmenty wspólnej historii, wzajemne oddziaływania kultury francuskiej i polskiej na przestrzeni dwóch stuleci, zaproponował nowe spojrzenie na problematykę wspólnego dziedzictwa europejskiego z perspektywy nie tylko jego ochrony, ale i rozwoju świadomości jego ustawicznego istnienia, jego istoty i potrzeby promocji.

W tym duchu prezentowane były inne referaty, w których zwracano uwagę na wspólne dziedzictwo archeologiczne (Bartłomiej Sz. Szmoniewski, *Polsko-francuskie dziedzictwo archeologiczne dotyczące badań i wspólnych przedsięwzięć naukowych*) czy dziedzictwo naukowe (Piotr Daszkiewicz, *Dziedzictwo naukowe Władysława Taczanowskiego – wkład polskiej emigracji dla poznania*

fauny neotropikalnej). Liczni polscy emigranci, zwłaszcza we Francji i Peru, uczestniczyli w badaniach południowoamerykańskiej fauny. Wydana w Renes praca na temat ornitologii w Peru jest jedną z najważniejszych przyrodniczych prac. Dzięki przyrodnikom emigrantom można mówić o „złotym okresie” polskiej ornitologii. Polscy uchodźcy polityczni stali się pionierami peruwiańskiej nauki. To dziedzictwo naukowe stało się impulsem dla dalszych badań na temat bioróżnorodności, ekologii i innych nauk przyrodniczych XXI wieku.

Alicja Zawadzka, dziennikarka, fotograf, reżyserka filmów dokumentalnych i spektakli teatralnych, przedstawiła postać Florentyna Trawińskiego, zbawcę Luwru. Legenda głosi, że uczestnicząc w Komunie Paryskiej, wbrew woli komunardów, potajemnie uratował Luwr przed spaleniem. W referacie przedstawiono bogatą biografię syna powstańca styczniowego, który wraz z ojcem i bratem schronił się w Paryżu przed represjami carskimi. Wychowanek Szkoły Polskiej, zaangażowany w środowisku polskiej emigracji i jej stowarzyszeń, promował polską kulturę, literaturę i sztukę w ówczesnych francuskich encyklopediach, prasie i wydawnictwach polskich. Kawaler Legii Honorowej, ceniony pracownik Luwru w latach 1872–1906, poliglota nagradzany wielokrotnie przez Akademię Francuską, wiele wniósł do europejskiego muzealnictwa.

Szczególne miejsce zajął problem ochrony i udostępniania zbiorów od czasów Wielkiej Emigracji, dokumentacji związanej z założeniem pierwszej szkoły w 1842 roku (**170-lecie jej powołania**, na co zwróciłem także uwagę w swoim wystąpieniu), przykładu szkoły otwartej, przeciwstawiającej się gettoizacji narodowej. Iwona H. Pugacewicz w referacie *Szkoła polska w świetle dokumentów Archiwum Narodowego Francji* sięgnęła do źródeł dotyczących Szkoły Narodowej Polskiej w Paryżu zgromadzonych w Archiwum Narodowym Francji. Zaprezentowała obraz polskiej szkoły widziany oczami władz francuskich, ukazała rolę władz francuskich w procesie powstawania i rozwoju polskiej szkoły w kontekście merytorycznym, ekonomicznym i politycznym. Zwróciła uwagę na interesujące dokumenty w postaci skarg i donosów napływających do francuskich ministerstw zajmujących się funkcjonowaniem szkół. Takie spojrzenie na polskie dziedzictwo edukacyjne, szkołę narodową w Paryżu w kontekście obcych źródeł pozwala nam mieć pełny obraz tamtego okresu. Pugacewicz w znanych mi pracach już wcześniej przedstawiła powstanie i działalność polskiej szkoły w Batignolles¹.

¹ Szerzej nt. temat: I. H. Pugacewicz: *Szkoła narodowa polska na Batignolles. Obraz edukacji dwukulturowej w dziewiętnastowiecznym wymiarze historycznym*.

W historii Polski problem utrzymania i wspierania rozwoju tożsamości narodowej zawsze należał do bardzo istotnych, szczególnie w przypadku Polaków żyjących poza granicami kraju. Z analizy źródeł wynika, że zorganizowaną działalność w tym zakresie zapoczątkowała **Wielka Emigracja** powstała w wyniku rozbiorów i wykreślenia Polski z mapy Europy przez trzy mocarstwa. Jak wskazuje Pugacewicz, przywołując sprawozdanie Towarzystwa Wychowania Narodowego Dzieci Wychodźców Polskich, pierwszą szkołę dla synów emigrantów powstańców listopadowych założono w 1842 roku. Usytuowano ją w podparyskiej wówczas osadzie Batignolles (szkoła batignolska). Powołanie tej polskiej szkoły w 1842 roku stanowiło pierwszy krok ku edukacji międzykulturowej (wychowaniu międzykulturowemu). Polska emigracja polistopadowa była świadoma wagi patriotycznej edukacji narodowej, świadoma niszczącej narodowość polską polityki zaborców, jak też świadoma potrzeby edukacji w kontekście wiary we francuski postęp kulturowo-cywilizacyjny, w idee oświeceniowe wolności narodów, idee demokracji. Wskazuję na ten fakt, odwołując się do analiz i badań Pugacewicz, gdyż stwierdziłem, że idee towarzyszące powołaniu, funkcjonowaniu, jak też likwidacji w 1969 roku, a następnie reaktywacji tej szkoły, były i są znane wśród Polaków rozsianych na globie ziemskim, w tym na Litwie, Ukrainie, w Białorusi, Kazachstanie, czy nawet w Buriacji, na co zwróciłem uwagę w swoim wystąpieniu i podczas prowadzenia jednej z sesji konferencji. Sądzę, że była i jest ona przykładem dla innych w zakresie kultywowania specyficznej, romantycznej tradycji niepodległościowej i jednocześnie kreowania otwartej tożsamości, otwartej na Innego i jego kulturę z zachowaniem wartości i dziedzictwa kultury polskiej. Jestem przekonany, że można powiedzieć, że była wzorem odniesienia dla innych tego typu szkół, które powstawały, funkcjonowały i upadały w czasie stu siedemdziesięciu lat od jej powołania. Podkreśliłem, że spotykając się na tej konferencji w Paryżu, winniśmy oddać

W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 201–225, też: *Stan, perspektywy i problemy szkolnictwa z polskim językiem nauczania we Francji*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, s. 283–329.

hołd założycielom i wielu pokoleniom realizatorów tej szkoły. Była ona przykładem przeciwstawiania się gettoizacji narodowej, na co w edukacji międzykulturowej zwracamy obecnie szczególną uwagę, uznając ten nurt jako najbardziej istotny w procesie kultywowania kultury narodowej.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku koordynatorem w zakresie kultywowania dziedzictwa narodowego emigracji był Światowy Związek Polaków z Zagranicy „Światpol”, na czele którego stał marszałek Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Sądzę, że tradycje te są kontynuowane. Aktualnie funkcjonuje Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. W strukturze polskojęzycznej edukacji są:

- społeczne szkoły niedzielne i sobotnie o najdłuższych tradycjach, które działają przy polskich parafiach,
- szkoły należące do systemów edukacji innych państw, gdzie nauczanie prowadzone jest w języku polskim (szkoły polskie z językiem wykładowym oraz szkoły, w których nauczanie języka polskiego ma miejsce jako nauczanie języka ojczystego lub obcego).

Uważam, że świadomość narodowa zawsze towarzyszyła emigrantom, którzy z różnych powodów znaleźli się poza pierwszą, daną naturalnie, ojczyzną. Nie chcąc dopuścić do wynarodowienia dzieci urodzonych na obczyźnie (w drugiej ojczyźnie), w pierwszej kolejności starali się zachować język. Z drugiej strony zastanawiali się nad perspektywami życia i realizowania się w nowej ojczyźnie i podejmowali próby równoległego, podwojonego funkcjonowania w jednej i w drugiej kulturze, wskazywali na potrzebę większego wysiłku i trudu, aby nie rezygnować z polskości i jednocześnie realizować się w obywatelskości w nowym kraju. Zdawali sobie sprawę z przydatności edukacji i wykształcenia bez względu na to, gdzie będą żyć, mieli świadomość lojalności wobec dziedzictwa przeszłości i otwarcia na rozwój – perspektywy przyszłości w nowym miejscu.

Do tego typu myślenia, czyli równoległego funkcjonowania w dwóch Ojczyznach, świadomości podwojonej, lojalności wobec odziedziczonej naturalnie i nowej, mniej lub bardziej wybranej Ojczyzny, nawiązywałem ustawicznie, promując idee i zadania edukacji międzykulturowej, realizując w praktyce wsparcie polskojęzycznym obywatelom Białorusi i Litwy (Uniwersytet w Białymstoku od 1993 roku prowadzi studia dla polskojęzycznych obywateli Białorusi, a od 2007 roku w Wilnie utworzył filię (Wydział zamiejscowy UwB).

W przygotowanym na niniejszą konferencję tekście *Problemy tożsamościowe Polaków, obywateli państw powstałych po rozpadzie ZSRR. Polacy na*

Litwie, Białorusi, w Kazachstanie, w Buriacji zwróciłem uwagę na złożony i dynamiczny problem tożsamości. Zauważyłem i wskazałem na wielość typów kreowania się tożsamości Polaków w kilku krajach (tożsamość podwójna, rozproszona, rozszczepiona z różnymi zestawami narodowościowymi, etniczno-narodowościowymi i narodowościowo-obywatelskimi. Odwołując się do prowadzonych od wielu lat badań na pograniczu polsko-litewsko-białoruskim, wskazałem, że pewnych zjawisk, w tym szczególnie zjawiska tożsamości, nie dostrzega się i nie analizuje, gdy nie przysparzają problemów. Zauważa się je, skupia się na nich uwagę szczególnie wówczas, gdy tracą jasność, gubią się w warunkach zmiany, takiej na przykład, jak powstawanie wolnych, niezależnych państw po rozpadzie ZSRR. Zachodzące procesy w tych krajach stawiają jednostkom, grupom i całym społeczeństwom nowe wyzwania, powodując między innymi ustawiczne pytania o to, kim jestem, kim się staję, kim chciałbym być, kim warto, powinienem, wprowadzając często w stan dyskomfortu i frustracji. Coraz większej liczbie ludzi nie udaje się sprostać nowym wyzwaniom, wielu okazuje zubożenie, rezygnując z aktywności i twórczych działań, generując demony, lęki, kompleksy, wzniecając ustawicznie wojnę polsko-polską, polsko-rosyjską, polsko-niemiecką. Zwróciłem także uwagę na złożony problem kształtowania się tożsamości w kontekście odwoływania się i funkcjonowania świadomościowego, poznawczego i terytorialnego w kilku Ojczyznach, w wyniku emigracji i deportacji (Ojczyznach chcianych-wybranych i niechcianych-narzucanych).

Problemy tożsamości były kontynuowane w innych wystąpieniach na konferencji. Między innymi Monika Salmon-Siama, pracownik Uniwersytetu w Lille, autorka prac na temat symboli religijnych i kultu bohaterów narodowych w procesie kształtowania się tożsamości kulturowej, interesująca się mitami wspólnotowymi i międzypokoleniową transmisją wśród polskiej emigracji we Francji, opierając się na wybranych przykładach polskich sztandarów polonijnych, zwróciła uwagę na symbolikę patriotyczno-religijną będącą spoiwem tożsamościowym francuskiej Polonii. Problemem jest zanik i zapomnianie tych wartości, które były trwałym nośnikiem tożsamościowym. Brak istotnego spoiwa dawnej wspólnoty polonijnej zmusza nas do zastanowienia się nad ewolucją postaw wspólnotowych.

Elżbiet Łątka w referacie *List jako prośba o pomoc. Listy emigrantek polskich pisane we Francji w dwudziestoleciu międzywojennym* przedstawiała indywidualne historie Polek pracujących na wsi, we Francji w ramach umowy. Są to listy odnalezione w archiwum w Tours, adresowane do inspektorki.

Zachowane przez nią stanowią obecnie pisane świadectwo historii młodych Polek pracujących na wsi ponad siły, mówiące o wykorzystywaniu seksualnym i ekonomicznym. Nie mając możliwości porozumienia się z zatrudniającymi je gospodarzami, podejmowały trud napisania i wysłania listu z rozpaczliwym wołaniem o pomoc w trudnej, upokarzającej sytuacji. Były to listy pisane na skrawkach papieru, pisane bardzo prostym, ubogim językiem, z błędami ortograficznymi, lecz silnie nasycone przeżyciami i emocjami.

Jak wskazywałem wyżej, jedna z sesji podczas konferencji była poświęcona problemom tożsamości. Sławomir Czarlewski, były konsul generalny RP w Lyonie, ambasador RP w Brukseli, prawnik i politolog, w referacie *Polonia francuska i belgijska na początku XXI wieku – problem z definicją i tożsamością* podkreślił, że na przełomie XX i XXI wieku rozpoczęły się głębokie zmiany w samodefiniowaniu się i tożsamości grupowej w europejskich środowiskach polonijnych. Ten proces trwa, a przyczyn zmian jest i było wiele, między innymi związanych z odzyskaniem suwerenności, wolnorynkowym systemem demokratycznym, mobilnością ludności itp. Wskazywał, że Polacy we Francji czy Belgii zakładali małe firmy i grupowali się wokół pracodawców, sami się organizowali, nie czekając na pomoc rządu polskiego, integrowali się z nową Ojczyzną w kontekście pracy. Czarlewski, pełniąc misję dyplomaty we Francji i w Belgii, będąc wcześniej emigrantem, z pewnością lepiej rozumie i interpretuje zachodzące zmiany związane z podmiotowością, emancypacją, podwojoną tożsamością, dylematami tożsamościowymi Polaków. Obecnie wielu przeddefiniowuje związki z krajem pochodzenia i z krajem osiedlenia, będąc w procesie trwającej integracji europejskiej. Istotne wnioski i działania winny wynikać dla polskiego rządu, polskich instytucji zajmujących się i wspierających Polonię w kultywowaniu dziedzictwa kulturowego. Jest więc potrzeba wypracowania nowych kierunków, w jakich mogłaby funkcjonować i rozwijać się działalność polonijnych organizacji pozarządowych.

Krystyna Kalińska, wieloletni konsul generalny w Strasburgu i w Lille, znawca Polonii i jej historii w okręgu Nord-Pas-de-Calais, kontynuowała wątek podjęty przez Czarlewskiego. Zwróciła uwagę, że Polonia w północnej Francji wywodzi się z kilku fal emigracji XX wieku, z których największym było wychodźstwo zarobkowe okresu międzywojennego, a także powojenna emigracja polityczna. Pierwsze fale emigracji to polscy emigranci z kopalń w Westfalii i Nadrenii, następnie Polacy spod zaboru rosyjskiego, austriackiego i pruskiego. „Kolonie” polskie tworzące się w tym regionie już w latach 1908/09 przez wiele lat żyły prawie w całkowitej izolacji od społeczności

francuskich. Proces akulturacji i – w efekcie – w wielu przypadkach asymilacji rozpoczął się w kolejnych pokoleniach w latach, poczynając od lat 60. XX wieku w wyniku rezygnacji z odrębnego szkolnictwa, pracy, małżeństw mieszanych. Obecnie wnuki i prawnuki pierwszych emigrantów są Francuzami polskiego pochodzenia. Kalińska podkreśliła, że społeczność francuska zauważała i wielokrotnie uznawała wkład Polaków, obywateli francuskich polskiego pochodzenia w rozwój regionu północnej Francji. Stąd bycie jednocześnie Polakiem i Francuzem to proces zachodzący przez realizację aspiracji, proces trudny i złożony, który ukazała na przykładzie jednej z rodzin.

Problem tożsamości podjęła także w swoim referacie Jolanta Tatara, dyrektor Szkoły im. Jana Pawła II w Lemont i Romeoville: *Stanowa polityka edukacyjna wobec mniejszości etnicznych a efekty edukacyjne polskich uczniów w dystrykcie chicagowskim*. Wskazała, że amerykańskie Biuro Statystyczne (US Census Bureau) podaje, że 3% Amerykanów, czyli prawie 9 milionów, posiada w swoim dziedzictwie kulturowym korzenie polskie. Jednakże tylko 7% z nich, czyli ponad 600 tysięcy, używa na co dzień języka polskiego. Zwracała więc uwagę, podobnie jak Kalińska, na proces asymilacji językowej, utraty najcenniejszego elementu dziedzictwa narodowego. Pytała więc: czy i jak można temu zapobiegać, czy warto podtrzymywać znajomość języka polskiego wśród dzieci polskich imigrantów? Próbując odpowiadać – zwracała uwagę na rolę polskiej sobotniej szkoły języka polskiego w podtrzymywaniu znajomości języka polskiego wśród kolejnych pokoleń. Prezentowała także własne wyniki badań z tego zakresu prowadzone w szkole publicznej Chicago Public School wśród uczniów dwujęzycznych. Podkreśliła, że państwo, które otwiera drzwi dla emigrantów, nie może sobie pozwolić na ich zamknięcie dla dzieci przybyszów. Analizując strategię państw przyjmujących, zwróciła uwagę na rezygnację z asymilacji i dominowanie nauczania dwujęzycznego z otwarciem na inne kultury. Podkreśliła także rosnące znaczenie kultur etnicznych w programach kształcenia szkół państwowych, gdzie w 680 szkołach dystryktu chicagowskiego uczniowie posługują się 133 językami.

W końcowej części obrad zaprezentowano działania związane z tworzeniem zasobów cyfrowych w celu zachowania dziedzictwa narodowego współczesnej Polonii rozsianej na całym globie ziemskim. Dariusz Kuźmina, dyrektor Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych, przedstawił realizację projektu w zakresie tworzenia Polonijnej Biblioteki Cyfrowej. Wskazał na przykład digitalizacji zbiorów Józefa Obrębskiego, ucznia Mali-

nowskiego i Znanieckiego, którego prace znane są w wielu krajach. Między innymi badał i opisał kulturę Jamajki, a archiwum dotyczące jego dokonań naukowych znajduje się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Przedstawił także podjęte działania w zakresie digitalizacji polskich badaczy w Peru. Anna Kamler, wicedyrektor niniejszego Instytutu, przedstawiła program studiów i omówiła przedmioty traktujące o instytucjach polonijnych na świecie oraz nową ścieżkę studiów magisterskich „Dziedzictwo kulturowe”. Z kolei Anna Mierzecka, adiunkt w tymże Instytucie, w referacie *Źródła informacji elektronicznej związane z tematyką emigracyjną* przedstawiła problem pozyskiwania informacji z wykorzystywaniem źródeł dostępnych w sieci. Te kanały informacyjne są szczególnie przydatne w sytuacji, kiedy pozyskiwane informacje pochodzą ze źródeł, które w rzeczywistości są znacznie oddalone w przestrzeni od odbiorców, tak jak jest to w przypadku społeczności emigracyjnych.

Ksiądz Piotr Szot, doktor nauk teologicznych, wicerektor Polskiej Misji Katolickiej we Francji, przedstawił historię i wkład Polskiej Misji Katolickiej w polskie dziedzictwo narodowe we Francji. Zauważył, że ludzie świeccy należący do Wielkiej Emigracji przyczynili się do jej powstania w 1836 roku. Przypomniał słowa Adama Mickiewicza: *Na katolicyzmie trzeba budować więź z Ojczyzną*. Zwrócił uwagę, że polonijna działalność kulturalna, edukacyjna, humanitarna, kombatancka, artystyczna, a także naukowa często wiązana była z działalnością polskich ośrodków duszpasterskich w Paryżu i na terenie całej Francji.

Grażyna Wrona, profesor Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, wspólnie z Edytą Wygonik-Barzyk, doktorantką w tym Instytucie, zaprezentowała prasę polską w Irlandii po akcesji Polski do UE w roku 2004. W przedstawionym referacie rozwinęły i udokumentowały hasło tytułu: informować, promować, wspierać. Masowy napływ Polaków na Zieloną Wyspę, Polaków nieznających kraju przyjmującego, jego realiów, bardzo często języka, zwyczajów, kultury, powodował konieczność zdobycia niezbędnych informacji w zakresie poszukiwania pracy, załatwiania formalności, poznawania nowego kraju, jego kultury i tradycji. Jednak w Irlandii, gdzie dotychczasowa Polonia była bardzo nieliczna, nie funkcjonowały żadne polonijne media ani instytucje, które mogłyby sprostać tym wyzwaniom informacyjnym. Tak więc stworzono kanały przepływu informacji poprzez prasę (pojawiło się aż kilkanaście tytułów). Oprócz typowych funkcji informacyjnych gazety promowały Polskę,

jej kulturę, język, tradycje oraz wspierały ważne dla funkcjonowania polskiej społeczności inicjatywy. Występowano z wieloma inicjatywami współpracy polsko-irlandzkiej, a redakcje stały się miejscami gdzie szukamy pomocy, porad, pośrednictwa, a dziennikarz i wydawcy stali się swoistą „elitą” polskiej społeczności.

Magdalena Szkuta, kustosz polskich zbiorów w British Library w Londynie, przedstawiła w swoim referacie *Rola prasy emigracyjnej w integracji wychodźstwa polskiego w krajach Europy Zachodniej 1945–1989* historię prasy emigracyjnej i jej znaczenie dla dorobku wychodźstwa polskiego. Wśród licznych wydawnictw prasowych szczególną uwagę poświęciła takim pismom jak: „Dziennik Polski”, „Dziennik Żołnierza”, „Wiadomości”, „Orzeł Biały” i „Kultura”. Zwróciła uwagę, że w kontekście utrzymania poczucia tożsamości narodowej na obczyźnie istotne było życie intelektualne emigracji, powoływane i funkcjonujące instytucje społeczno-polityczne, naukowe i artystyczne.

W kontekście powyższego sądzę, że dobrze się stało, że Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało na lata 2009–2011 Program Rozwoju Oświaty Polskiej za Granicą i Oświaty Polonijnej. W efekcie zauważono szanse i zagrożenia, potrzebę wsparcia szkół polonijnych procesie kultywowania dziedzictwa kulturowego.

Konferencja odbywała się przed świętami Bożego Narodzenia, stąd przypomniano opis wigilii Bożego Narodzenia dokonany przez najstarszą córkę Adama Mickiewicza, Marię (Marynię). W swoich *Wspomnieniach opowiedzianych najmłodszemu bratu* Józefowi tak opisuje wigilię Bożego Narodzenia w mieszkaniu na Batignolles, rue du Boulevard 14, w latach 1845–1846: „Zwyczaj kucyj i święconego ściśle był u nas zachowywany, szczególnie kucya, na którą też przypadały ojca imieniny. Dzień ten u nas najsolenniejszy w roku, w takie mnie wprawiał wzruszenie, że noc całą przepędzałam prawie w gorączce. Rano szliśmy wszyscy razem ojcu winszować, składać nasze życzenia i podarki: później zaczynała się długa procesja przyjaciół i znajomych, która przez dzień cały trwała bez przystanku. Wieczorem na stole sianem zasłanym, ukazywała się kucya, na nitce spuszczonej u sufitu, wisiała gwiazdka z opłatka i kolebka, które ojciec sam przygotował, i przesuwaliśmy się, z wielką nieraz trudnością pod dozorem mamy sporządzone tradycyjne potrawy. W ostatnich latach, z wielką satysfakcją ojca, znalazła się nawet żydówka polska, która przychodziła ugotować szczupaka po żydowsku... W każdą wigilię także, wieczorem dawała się nagle słyszeć za drzwiami kolęda: W żłobie leży, któż pobieżny, której ojciec z widocznym rozrzwinięciem słuchał, półgło-

sem wtórując ulubionej pieśni, która w nas tyle wspomnień budziła. Byli to przyjaciele i znajomi, którzy zawsze z tą samą, a zawsze miłą występowali niespodzianką. Ojciec dopiero otwierał im drzwi i sam ich śpiewowi przewodniczył. Wieczór kończył się ponczem, a jak było więcej gości i ożywienia, tańcami i polonezem, w których ojciec występował, zawsze powtarzając, że to jedyny taniec tak piękny, poważny dla każdego wieku stosowny. Nieraz przytem wspominał, że w pierwszych czasach emigracji prowadził czasem w polonezie starą Wirtemberską, która od tego tańca nie wymawiała się. Zasnialiśmy z myślą rozmarzoną temi pieśniami, wspomnieniami krajowemi, żałując tylko, że tak niezmierzony przeciąg czasu, rok cały, oddzielał nas od drugiej podobnej uroczystości”.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2012

- Banaszkiewicz M.: *Dialog międzykulturowy w turystyce: przypadek polsko-rosyjski*. Kraków 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Biegański Z., Maresz T. (red.): *Innowacyjność w edukacji historycznej i w promocji dziedzictwa kulturowego regionu*. Toruń 2012, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego.
- Biernacka M., Krzysztofek K., Sadowski A. (red.): *Społeczeństwo wielokulturowe – nowe wyzwania i zagrożenia*. Białystok 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Błażejowski W., Lewicki Cz. (red.): *Wybrane zagadnienia wychowania narodowego, edukacji regionalnej i kształcenia nauczycieli*. Jarosław 2012, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.
- Budrewicz Z., Sienko M. (red.): *Kłopotliwe pamiątki: trud dziedziczenia*. Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Busch M., Lis T., Müller D. (red.): *Uczenie się po tamtej stronie Odry: regionalne projekty edukacyjne w regionie przygranicznym – koncepcje i materiały: podręcznik dla nauczycieli*. Tłum. B. Cudzych et al. Poznań 2012, Garmond Oficyna Wydawnicza.
- Cukras-Stelągowska J.: *Tożsamość w dialogu: Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*. Toruń 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Czerwiński K., Fiedor M., Wosik-Kawala D. (red.): *Wieloaspektowość komunikacji społecznej w środowisku wielu kultur*. Toruń – Gniezno 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium.
- Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.): *Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*. Sosnowiec 2012, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Frączek Z. [i in.] (red.): *Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Frączek Z. [i in.] (red.): *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*. T. 2. *Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Frindt-Bajson A. (red.): *TransAnima: między edukacją a animacją międzykulturową*. Warszawa 2012, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski.
- Gawarkiewicz R.: *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy: Polacy, Niemcy, Rosjanie*. Wyd. 1. (dodr.). Szczecin 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gogolewska-Tońska M. (red.): *Edukacja regionalna na I etapie kształcenia – twórczy rozwój dziecka*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Grzybowski P. P.: *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Wyd. 2. Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski P. P.: *Doktor Klaun: terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*. Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaszczyżyn, E., Andrzejewska J.: *„Poznajmy się – szanujmy się”: raport z projektu na rzecz uczniów z mniejszości narodowych, etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich: realizacja zadania publicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej*. Warszawa 2012, Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (PK OMEP).
- Kremień W., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Sysojewa S. O. (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku.
- Królikowska J. (red.): *(Złudne) obietnice wielokulturowości*. Warszawa 2012, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kurczewski J. (red.): *Socjologia pojednania*. Kraków 2012, Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U. (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Różańska A., Piechaczek-Ogierman G. (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w War-

- szawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.): *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lukes S.: *Liberaltowie i kanibale: o konsekwencjach różnorodności*. Tłum. A. Dominiak, Ł. Dominiak. Toruń 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Maliszewski W. J., Korczyński M., Czerwiński K. (red.): *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości: perspektywa edukacyjna*. Toruń – Gniezno 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium.
- Mąkosza-Bogdan J. (red.): *Meżkul'turnaâ kommunikaciâ: stereotypy. Komunikacja międzykulturowa: stereotypy: materiały ósmej międzynarodowej konferencji naukowo-metodycznej, która odbyła się 15 kwietnia 2011 roku we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej TWP w Warszawie*. Warszawa 2012, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa.
- Mihułka K.: *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nęcki Z., Maliszewski W. J., Czerwiński K. (red.): *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja: perspektywa wielu kultur*. Toruń – Gniezno 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Milenium.
- Pawlic-Rafałowska E. (red.): *Wielokulturowość na co dzień: dobre praktyki z Zespołu Szkół w Podkowie Leśnej*. Warszawa 2012, Polska Akcja Humanitarna.
- Poniedziałek E. (red.): *Wiedza o wielokulturowości i komunikacji międzykulturowej, media w edukacji i kulturze, obiektywizacja wiedzy poprzez czasopisma naukowe*. Poznań – Kalisz 2012, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.
- Roguska A.: *Media globalne – media lokalne: zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*. Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Savidan P.: *Wielokulturowość*. Tłum. E. Kozłowska. Warszawa 2012, Oficyna Naukowa.

- Sobieraj I. (red.): *Kompetencje informacyjno-komunikacyjne i międzykulturowe w gospodarce: od adaptacji do innowacji*. Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sułkowski Ł., Chmielecki M. (red.): *Studia z zarządzania międzykulturowego*. Łódź 2012, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Szczurek-Boruta A., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szlachta B.: *Faktyczność, nomatywność, wielokulturowość: szkice filozoficzno-polityczne*. Kraków 2012, Ośrodek Myśli Politycznej.
- Szmyd K. [i in.] (red.): *Człowiek i wychowanie w perspektywie wieloetnicznej i wielokulturowej*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szmyd K. [i in.] (red.): *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*. T. 1. *Człowiek i wychowanie w perspektywie wieloetnicznej i wielokulturowej*. Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Szczepaniak-Kozak A., Lankiewicz H. (red.): *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. Piła 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Bibliografia prac z serii Edukacja Międzykulturowa

W serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, ukazały się w latach 1992–2013 następujące publikacje:

1992

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1994

3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Katowice, Wyd. UŚ.
4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1995

5. *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1996

6. *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

1997

7. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice, Wyd. UŚ.

1998

8. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
9. *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2000

10. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.
11. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
12. *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.

2001

13. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2002

14. Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
15. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
16. *Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Eds. T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

17. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2003

18. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2004

19. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2005

20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
21. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn – Warszawa – Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2006

22. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wyd. UŚ.
23. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
24. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2007

25. Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy m wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wyd. UŚ.
26. Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*. Katowice, Wyd. UŚ.
27. Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*. Cieszyn – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
28. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Katowice, Wyd. „Gnome”.
29. *Intercultural Education: Theory and Practice*. Eds. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2008

30. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
32. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

33. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2009

34. Piechaczek-Ogierman G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
35. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T.1. *Konteksty teoretyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
36. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T.2. *Problemy praktyki oświatowej*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
37. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
38. *Borderland Sociopathology and Education*. Eds. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2010

39. Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

40. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok – Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
41. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2011

42. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
43. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
44. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2012

45. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

46. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.* Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
47. *Wielokulturowość i problemy edukacji.* Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
48. *Religia i edukacja międzykulturowa.* Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
49. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Nota o autorach

Bajkowski Tomasz, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

Chojnacka-Synaszko Barbara, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Czepiel W. Katarzyna, mgr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Gajdzica Anna, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Gancarz Aleksandra, mgr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Grabowska Barbara, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Hruzd-Matuszczyk Alicja, mgr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego.

Jableka Justyna, mgr, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie studentka II roku studiów drugiego stopnia na specjalności animacja społeczno-kulturalna z turystyką kulturalną.

Koźyczkowska Adela, dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych.

Kubak Irena, mgr, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej.

Lewowicki Tadeusz, prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Minczanowska Aleksandra, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Nikitorowicz Jerzy, prof. zw. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

Ogrodzka-Mazur Ewa, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Pazdur Regina, studentka III roku studiów pierwszego stopnia na specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Rabczuk Wiktor, prof. zw. dr hab., PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie.

Rembierz Marek, dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Sosnowski Tomasz, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

Świdzińska Agata, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

Szczurek-Boruta Alina, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Informacja dla Autorów „Edukacji Międzykulturowej”

Publikacja w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa” wymaga spełnienia przez Autorów wymogów formalnych, merytorycznych i technicznych. Autor winien złożyć oświadczenie o oryginalności tekstu oraz o tym, że tekst nie był wcześniej publikowany w żadnym wydawnictwie.

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w wersji elektronicznej (plik .doc lub .rtf) i w formie wydruku.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wymogi techniczne tekstów

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego; edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; przypisy: czcionka 10 punktów, interlinia 1 – na końcu każdej strony; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *streszczenie* (do 0,5 strony) w języku polskim i angielskim, należy podać autora tłumaczenia; *słowa kluczowe*; ułożoną w porządku alfabetycznym *Bibliografię*; krótką *Notę o autorze*.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości.

Technika sporządzania przypisów

1. Tytuły czasopism podajemy czcionką prostą w cudzysłowie, np.: „Kwartalnik Pedagogiczny”.
2. Pozostałe tytuły (artykułów, książek, map i innych utworów) zapisujemy kursywą bez cudzysłowu, np.:

U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych*. „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6.

D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2010, Wyd. UMCS.

3. Artykuły z dzieł zbiorowych cytujemy następująco:

T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyń – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 479.

4. Przy kolejnym, bezpośrednim odwołaniu się do tego samego artykułu/książki zapisujemy następująco:

Tamże, s. 481–482.

5. Przy następnym odwołaniu się do tego samego artykułu/książki zapisujemy następująco:

U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych*. „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6, s. 24.

D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. cyt. wyd., s. 28.

T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., s. 489.

6. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, „adresu” internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

J. G. Melton: *New Age Transformed*. <http://religiousmovements.lib.virginia.edu/nrms/newage.html> (15.03.2011).

7. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

8. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarze redakcji: Anna Gajdzica ✉ annagajdzica@interia.eu
Barbara Grabowska ✉ basiagra@wp.pl