

Uniwersytet w Białymstoku

POGRANICZE

Studia Społeczne

Tom XVII

Edukacja międzykulturowa, cz. I

pod redakcją
Jerzego Nikitorowicza
Andrzeja Sadowskiego
Doroty Misiejuk

Białystok 2011

RADA REDAKCYJNA:

Grzegorz Babiński, Andrzej Sakson, Marian Malikowski, Zbigniew Kurcz,
Leszek Gołdyka, Jacek Leoński, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Sadowski,
Włodzimierz Pawluczuk, Kazimierz Krzysztofek

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Andrzej Sadowski
Kazimierz Krzysztofek
Włodzimierz Pawluczuk
Małgorzata Bieńkowska
Katarzyna Sztop-Rutkowska
Katarzyna Niziołek, Małgorzata Skowrońska – sekretarze redakcji

RECENZENT TOMU XVII:

prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków
Uniwersytetu w Białymstoku
Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1230-2392

Projekt okładki: Grzegorz Worona
Redakcja: Marta Rogalska, Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Redakcja i korekta streszczeń w języku angielskim: Ewa Wyszczelska-Oksień
Redakcja techniczna i skład: Mieczysław Rabczko
Korekta: Zespół

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14
tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: QUICK-DRUK s.c., Łódź

SPIS TREŚCI

I.

Edukacja międzykulturowa w Polsce. Przeszłość i konteksty współczesności

Jerzy Nikitorowicz

Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia
Wspierania Edukacji Międzykulturowej 7

Janusz Gajda

Sześćciolecie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej
i jakie perspektywy? 19

Tadeusz Lewowicki

Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową 28

Krystyna M. Bleszyńska

Teoretyczny status edukacji międzykulturowej 39

Wiktor Rabczuk

Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii
Europejskiej 54

Agata Cudowska

Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni
spotkania z Innym 69

Ryszard Rosa

Godność i prawa człowieka w edukacji międzykulturowej 84

Jerzy Stochmiałek

Edukacja międzykulturowa wobec zjawisk wykluczenia społecznego
i piętna 102

II.**Edukacja międzykulturowa w regionie***Mirosław Sobecki*

Niemen – centrum czy peryferia kultury symbolicznej?

Kontekst edukacji międzykulturowej

115

Dorota Misiejuk

Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości

regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza

133

Katarzyna Niziołek

Edukacja międzykulturowa poprzez sztukę

149

Jolanta Muszyńska

Więzi społeczne na pograniczu – rozważania teoretyczne.

Konteksty edukacji regionalnej

164

Barbara Miszkiel

Rola Muzeum Ziemi Sejneńskiej w realizacji edukacji międzykulturowej

175

I.

Edukacja międzykulturowa w Polsce. Przeszłość i konteksty współczesności

JERZY NIKITOROWICZ

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
UNIwersYTETU W BIAŁYMSTOKU

OD FEDERACJI ZESPOŁÓW BADAŃ POGRANICZA DO STOWARZYSZENIA WSPIERANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Kiedy w 1994 roku organizowałem Zakład Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu w Białymstoku (powołany decyzją Senatu Uniwersytetu Warszawskiego w 1995 roku), zainaugurowałem cykliczne konferencje pod hasłem „Edukacja międzykulturowa”. Określiłem także treści przedmiotu „Edukacja międzykulturowa”. Wyszedłem bowiem z założenia, że droga do aktywnego uczestnictwa w kulturze europejskiej i planetarnej prowadzi poprzez przeżycie i zrozumienie własnej tożsamości, uświadomienie zasiedzenia lub osadzenia terytorialnego i komunikację z innymi kulturami.

W pierwszych latach działalności zwróciliśmy uwagę na ignorowanie i zawłaszczanie kultur lokalnych; językowych, etnicznych, narodowościowych, wyznaniowych, religijnych. Analizowaliśmy politykę uprawianą w tym zakresie, stosowanie przemocy symbolicznej, walkę o symbole, walkę symbolami, narzucanie kultury, procesy asymilacyjne, marginalizacje, uprzedzenia, stereotypy, ksenofobie, megalomanie, nacjonalizmy. W tym kontekście pierwsza konferencja z cyklu „Edukacja międzykulturowa” odbyła się pod hasłem – „W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów”. Podczas tego spotkania, które odbywało się w Muzeum Rolnictwa w Ciechanowcu, prof. Tadeusz Lewowicki zgłosił pomysł powołania Federacji Zespołów Badań Pogranicza w celu integracji działalności badawczej ośrodków akademickich (m.in. warszawskiego, cieszyńskiego, katowickiego, opolskiego, lubelskiego, gdańskiego, poznańskiego, bydgoskiego, toruńskiego, olsztyńskiego, białostockiego).

Przez kilkanaście lat podejmowaliśmy wiele inicjatyw badawczych indywidualnych i zespołowych, tworząc społeczną grupę naukowo-dydaktyczną zainteresowaną szeroko pojętą edukacją międzykulturową. Każdy z ośrodków prowadził działania specyficzne dla regionu i problemów w nim występujących. W naszym przypadku, na pograniczu wschodniej Polski, były to

prace związane z tradycyjnym terytorialnym multikulturalizmem i z tym związane problemy zrozumienia i porozumienia z Litwą, Białorusią, Ukrainą. W tym kontekście podjęliśmy prace w projekcie „Euroregion Niemen” czy „Kultura polska na wschodnich pograniczach: transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych” w ramach projektu badawczego pt. „Polskie dziedzictwo kulturowe w nowej Europie” we współpracy z Instytutem Badań Literackim PAN w Warszawie oraz Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim. Głównym celem badawczym było przedstawienie obrazu tożsamości kulturowej autochtonicznych mieszkańców pogranicza polsko-białoruskiego i jej związków z międzygeneracyjną transmisją dziedzictwa kulturowego. Uznaliśmy, że transmisja dziedzictwa kulturowego jest szansą na dowartościowanie starszego pokolenia. Świadomość pełnienia przez nich ważnej roli w rodzinie i społeczności lokalnej przyczynia się do polepszenia ich kondycji psychicznej i kulturowej.

Na cyklicznych międzynarodowych konferencjach naukowych organizowanych przez Zakład, a następnie Katedrę Edukacji Międzykulturowej, poruszaliśmy zagadnienia miejsca rodziny w warunkach wielokulturowości, powstawania i działalności instytucji, organizacji i stowarzyszeń odwołujących się do wartości rodzimych kultur językowych, etnicznych czy wyznaniowych. Podejmowaliśmy próby porównań elementów kultur tradycyjnych z kulturą globalną, analizowaliśmy międzygeneracyjną transmisję dziedzictwa kulturowego, kształtowanie się tożsamości w kontekście edukacji regionalnej, europejskiej i planetarnej, jak też dylematy godzenia etniczności z obywatelskością w Nowej Europie, rewitalizację kultur narodowych na pograniczach, powstawanie i upadek wspólnot, procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Formułowaliśmy i ustawicznie formułujemy wiele pytań – problemów. Między innymi:

- Czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych?
- Czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru znajduje odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy jest reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji?
- Jak godzić wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?
- Dlaczego przybysze – imigranci realizują swoje kulturowe obyczaje i styl życia w nowym kraju, nie licząc się z obyczajami i stylem życia gospodarzy?
- Co czynić z takimi wzorcami i kulturowymi zachowaniami jak: obrzezanie kobiet, poligamia, honorowe rodzinne zabójstwa, ubezwłasnowol-

nienie żon, separacja płci, ubiór, które w nowych warunkach okazują się sprzeczne z zasadami demokracji, konstytucją, kodeksem prawnym i moralnym, prawami człowieka, wartościami uniwersalnymi?

- Jakie zasady stosować do przybyszów, jak włączyć ich do systemu prawnego, obyczajowego, edukacyjnego, wdrożyć do przestrzegania zasad i norm kraju przyjmującego?
- Czy i do jakiego momentu nieść pomoc i wspierać imigrantów w wyrównywaniu szans, gdy ci nie poznają kultury gospodarzy, nie uczą się języka gospodarzy, a zachowują swoją kulturę zamykając się w gettach i domagają się specjalnego traktowania?
- Czy można rezygnować z nacisków w zakresie przestrzegania ustalonych zasad współżycia społecznego i obowiązującego prawa, jak je stosować, aby uzyskać efekty integracyjne?
- Jak i jakie wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w osiągnięciu kulturowych wartości?¹

Uważam, że nasze badania i analizy wzbogaciły badania nad kulturami pograniczy, edukacji grup mniejszościowych, procesami kształtowania tożsamości kulturowej, problemami edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Ustawicznie pojawiają się nowe zjawiska i procesy wymagające diagnozowania w zmiennych i dynamicznych sytuacjach wielokulturowości i zachodzących procesów regionalizacji i globalizacji. Zwracamy uwagę na etnocentryzm świata zakorzenienia, świata oswojonego (etnocentryzm naturalny, wynikający z osadzenia kulturowego, z przejmowanego dziedzictwa, z pierwszej socjalizacji, jako naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych,

¹ Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmujemy m.in. na organizowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku konferencjach z cyklu „Edukacja Międzykulturowa”. W roku 2010 odbyła się już X konferencja z tego cyklu nt. „Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy”. Z poprzednich ukazały się następujące monografie wydane przez Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1995; *J. Nikitorowicz, Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Białystok 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), Białystok 2001; *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, t. I, II, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2003; *Region – Tożsamość – Edukacja*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Białystok 2005; *Kultury narodowe na pograniczach*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2006; *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Białystok 2007; *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), Białystok 2009; *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), Białystok 2009.

uczenia się kultury nieświadomie poprzez „zanurzenie” w niej i nasiąkanie jej wartościami). W tym kontekście za niezbędne uważamy przeciwstawianie się agresywnemu etnocentryzmowi, hegemonii własnych wartości, ksenofobii, megalomanii, nacjonalizmowi, dyskryminacji, segregacji, fanatyzmowi. Zauważamy globalność współczesnego świata i zadania edukacji globalnej, która nie przeciwstawia sobie procesów globalizacji i regionalizacji, a ukazuje ich wzajemne uzupełnianie, wzbogacanie i podtrzymywanie, pomagając funkcjonować w świecie globalnym ze swoim światem lokalnym, z własnymi wyborami i ich kombinacjami. Integrację i fragmentaryzację, globalizację i terytorializację traktujemy jako dwie strony tego samego procesu redystrybucji suwerenności i wolności działania [m.in. Pilch, 2000; Lewowicki, Nikitorowicz, Pilch, Tomiuk (red.), 2002].

Najbardziej integrowały i integrują Zespół wspólnie organizowane konferencje i projekty badawcze, wymiana doświadczeń i prace promocyjne, doktorskie, habilitacyjne. Z inicjatywy prof. Zenona Jasińskiego badaliśmy i analizowaliśmy m.in. potencjał pograniczny, kapitał społeczny na pograniczach Polski [m.in. Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz (red.), 1998; Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz, Tomiuk (red.), 2001].

Sądzę, że byliśmy pilnymi uczniami, zapraszaliśmy do naszej rodziny federacyjnej socjologów, psychologów, politologów, historyków, etnologów, filozofów, filologów. W tym zespole humanistycznym staraliśmy się wspólnie i samodzielnie odrabiać lekcje rozumienia siebie i innych w warunkach wielokulturowości, w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. Traktując wielokulturowość jako obiektywną rzeczywistość społeczną ujawnianą przez fakt istnienia wielu kultur, jak też ideę ich współistnienia, podejmowaliśmy działania wspierające politykę społeczną w celu usankcjonowania pluralizmu kulturowego. Obecnie zwracamy uwagę na wielokulturowość jako zjawisko społeczno-kulturowe, ruch społeczny o różnym charakterze na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym, polegający na uwzględnianiu i realizowaniu zasad wielokulturowości. Przejawia się on w działaniach powołujących do życia instytucje, których celem jest zaspokojenie potrzeb, oczekiwania i aspiracji społeczności, chronienie natury i kultury tych społeczności m.in. poprzez programy edukacyjne.

W badaniach i działaniach edukacyjnych próbowaliśmy ukazać proces, drogę od reakcji do interakcji, od wielokulturowości do międzykulturowości, dylematy dyfuzji, przejmowania elementów kultury, zagubienia w przejmowaniu, dylematy kreowania się tożsamości, zagubienia tożsamościowego, rozproszenia, rozczepienia, ucieczki od tożsamości. Byliśmy i jesteśmy przeciwni asymilacji prowadzonej instytucjonalnie, jako polityki społecznej, jednak zda-

jemy sobie sprawę z asymilacji jednostkowej, nie wymuszanej, a dobrowolnej dokonującej się w wyniku świadomego wyboru.

Chciałbym podkreślić, iż w badaniach i w myśleniu międzykulturowym wspierały nas w pierwszej kolejności prace Jerzego Smolicza dotyczące dylematów przystosowania się imigrantów, adaptacji, akulturacji, asymilacji nie tylko w społeczeństwie australijskim. Autor tych prac, który kilkakrotnie uczestniczył w naszych spotkaniach naukowych, już w 1979 roku opublikował w Australii – w Canberze książkę, która to w 1990 roku wydana została w języku polskim przez PWN pt. *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. W tym kontekście badaliśmy i analizowaliśmy wielokulturowość powstałą w wyniku migracji, reakcje i interakcje kulturowe w społeczeństwie wieloetnicznym, przenikanie kultur trwale – wielowiekowo osadzonych terytorialnie, kształcenie młodzieży, transmisję kultury między pokoleniami, zasady pluralizmu kulturowego, językowego, wartości rdzenne, tożsamość kulturową, prawo do edukacji, aspiracje, definiowanie potrzeb kulturowych, kategorie pograniczy przybliżoną za Bachtinem przez Lecha Witkowskiego.

Sięgaliśmy i sięgamy coraz częściej w przeszłość. Jesteśmy przekonani, że jednym ze znanych na świecie prekursorów kreowania społeczeństwa wielokulturowego, wizjonerem współistnienia wielu narodów, religii i wyznań był Ludwik Zamenhof, który urodził się w Białymstoku w 1859 roku, a w 1879 roku ukończył prace nad „lingve universala”, jak nazwał swój sztuczny język. Dążył do takiej konstrukcji świata, w którym każdy naród znajdzie miejsce wśród innych narodów, bez konieczności rezygnacji z własnej tożsamości. Lata dzieciństwa, konflikty, międzyetniczna nienawiść, problemy grup mniejszościowych utkwily mu tak w pamięci, że szukał dróg ich rozwiązania. Żył w epoce wielkich imperiów, w której odradzały i rodziły się narody, a Żydzi podzieleni językami, zwyczajami, rozdarci między asymilacją a syjonizmem, szukali zdefiniowania siebie i swojego narodu w nowej rzeczywistości. Pisał „Miejsce moich urodzin zdeterminowało całą moją przyszłość. Białystok zamieszkiwali Rosjanie, Polacy, Niemcy i Żydzi. Wszyscy oni rozmawiali innymi językami i byli do siebie wrogo nastawieni. W takim mieście, bardziej niż gdzie indziej, wrażliwa natura czuje ciężar nieszczęść spowodowanych różnorodnością językową. Na każdym kroku przekonywałem się, że różność języków jest jednym, a przynajmniej głównym powodem, który dzieli ludzkość i rozdziera ją na nieprzyjacielskie obozy. Wychowano mnie na idealistę, uczono mnie, że wszyscy są dla mnie braćmi, a przecież na każdej ulicy, na każdym podwórku, z każdym krokiem czułem, że nie ma braci, są jedynie Rosjanie, Polacy, Niemcy, Żydzi i inni” [za: Żelazny, 2006: 212].

Powyższy problem był przez wiele lat aktualny i sędzę, że w części jest obecny. Sokrat Janowicz wspominając swoje młodzińcze lata pisze: „Okupacja wyrzutowała niewyobrażalny w dzisiejszej dobie konglomerat białorusko-rosyjsko-polsko-niemiecki z dodatkami ukraińskimi... usuwając jedynie rozkrzewiony do niedawna komponent żydowski... Makaronizm odzywek u rówieśnych mi, przedwcześnie dorastających dzieci da się scharakteryzować następująco: białoruszczyzna uchodziła za normalną w codziennym bytowaniu, rosyjski nadawał się do cerkwi i konwersacji z Panem Bogiem, polski znakomicie dowartościowywał jednostkę w jej chętkach wywyższenia się ponad pospólstwo, po niemiecku pisano podania do różnych «amtów» lub listy do mężów i ojców w niewoli gdzieś w Saksonii albo w Prusach; ukraiński pasował do anegdot. Niemal pięciojęzyczne indukowało schizofreniczne rozszczepienie jaźni, a w praktyce kończyło się to tym, że w miarę przyzwoicie nie potrafiiono posługiwać się żadnym z wymienionych języków... Starania o białoruski natomiast zawsze kwitowano zdumieniem, jako że nikt nie miał problemów z pojmowaniem go... Pragmatyzm chłopski nie cenił idei narodowej, nie widząc w niej szansy na poprawienie bytu całej klasie społecznej” [Janowicz, 1993: 76-77].

Obecnie zastanawiamy się ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej zmierzać. Uważamy, że nie ma jednej strategii, a jest bogactwo praktyk edukacyjnych i społecznych o różnym charakterze na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym, międzynarodowym, praktyk polegających na uwzględnieniu w działaniach potrzeb, oczekiwań, aspiracji, prawa do zachowania własnej kultury, kreowania zasad współżycia i współodpowiedzialności za nową – kreowaną przestrzeń życia społecznego. Stąd analizy w zakresie wielokulturowości projektowanej, liberalnej, wielopoziomowej, uzupełniającej się, integracji obywatelskiej z poszanowaniem prawa do różnicy, lojalności wobec wartości rdzennych, problemów wielolojalności.

Zauważamy i podkreślamy, że to nie grupy, a osoby ulegają asymilacji, widzimy płaszczyzny, na jakich zachodzi asymilacja ekonomiczna, polityczna, społeczna, psychologiczna, symboliczna i inne. Zauważyliśmy moc grupową, walkę o prawa kulturowe; nazwisko, język, religię. Zastanawiamy się i pytamy, czy społeczeństwo wielokulturowe to prawo do własnych norm, realizowania się po swojemu we wszystkich orientacjach, czy może należy powrócić do polityki asymilacji i akulturacji, przyjmując, że kultura większościowa ma prawo narzucić mniejszościom warunki i zasady przebywania w ich kraju. Zastanawiamy się także nad problemem europejskiego obywatelstwa i pytamy, co uczynić, aby Europejczycy czuli się Europejczykami nie tylko w sferze konsumpcji, ekonomii, pomocy służb socjalnych? A może ukształtować z imigrantów głównie wspólnotę konsumentów i tą drogą dokona się asymilacja,

a może poprzez wykształcenie i załatwianie praw podmiotowych, indywidualnych, rozbić więzi grupowe. Może nie realizować praw socjoekonomicznych i kolektywnych, nie reagować i pozwolić ludziom z różnych kontekstów kulturowych żyć „po swojemu”, skończyć z fikcją równości i dokonać **rewizji relatywizmu kulturowego i politycznej poprawności**, nie dopuszczać do oznakowania i zawłaszczania przestrzeni kulturowej.

Niepokojące są poglądy o niedopuszczalności krytyki stylu życia, lokalnych obyczajów, wierzeń czy praktyk, wyrażania własnego zdania, negocjowania stanowisk. Czy można wszystko zastąpić kategorią – inne – i nie wartościować, nie wypowiadać własnych sądów i obojętnie przyjmować? Dochodzi więc niekiedy do niezrozumiałych działań, takich na przykład, aby poświęcić tyle samo stron kulturom w *Encyklopedii kultur świata*.

Poprawność polityczna zrodziła się z utopijnej wizji świata, którą inspirował się amerykański ruch dzieci-kwiatów w latach sześćdziesiątych poprzedniego wieku. Wywodzi się z wizji egalitarnej, jednak wskazuje na tolerancję, uznanie, akceptację, widzi to jednostronnie; podkreśla prawa jednostki i grup mniejszościowych, nie wskazuje na ich obowiązki. W rzeczywistości mamy przejawy nieegalitarności, czyli domaganie się specjalnych praw i przywilejów dla rozmaitych grup etnicznych w imię krzywd, jakie wyrządzono im w przeszłości; ich gettoizacja w imię kultywowania kultury i wolności jej realizowania; negowanie potrzeby nauczania języka kraju, w którym żyją w imię antyrasizmu. W Anglii i we Francji w ramach ideologii poprawności politycznej kształtowane jest poczucie winy za kolonializm. Hasło „antykolonializm” w imię owej poprawności jest powtarzane bez historycznej wiedzy, z wyolbrzymianiem szkód, jakie kolonializm wyrządził, domaganie się reparacji w formie przywilejów dla wyzyskiwanych i poniżanych. Z tego też powodu w Szwecji i Anglii w szkołach nie motywuje się dzieci z mniejszości etnicznych do mówienia językiem kraju, w którym mieszkają, gdyż byłby to rasizm, obraza ich godności, negacja wartości ich kultury i ograniczanie wolności. Wszystkim dzieciom, ale nie nauczycielom, należy się szacunek i prawo do autoekspresji, zwłaszcza na lekcjach. Każdy ma prawo spełnić wszystkie swoje aspiracje, czyli wymagać od państwa, żeby je zabezpieczyło. Przestaje być istotne, że szkoły, które prowadzą nauczanie w duchu poprawności politycznej, produkują analfabetów. Obniża się poziom także na uniwersytetach w imię „szerszego dostępu” i „relewantności”.

Rodzą się więc kolejne pytania – dylematy, których nie może nie zauważać edukacja międzykulturowa. Dokąd może prowadzić bezmyślne uleganie wzorcom ideologicznym, co czynić, aby wpisanie kulturowe nie było zniewalające, nie prowadziło wyłącznie do przejmowania, ale także pozwalało na kre-

owanie własnej ścieżki rozwoju w wolności i odpowiedzialności za wybór, jak korzystać jednocześnie z dziedzictwa kulturowego i podejmować jego krytykę, kształtować nowe potrzeby, rozwijać aspiracje, budować autonomiczny, odpowiedzialny świat, jak przywrócić wiarę w wartości uniwersalne, etykę opartą na obowiązkowości i sumienności, jak uruchomić zbiorowe pasje, gotowość do poświęceń dla dobra wyższego?

Jestem przekonany, że jest to w dużej mierze możliwe poprzez **przestrzeganie zasady tolerancji i kształtowanie postaw tolerancji i wzajemnego uznania**. Stąd przed edukacją międzykulturową nowe wyzwania i zadanie budowania w specyficznych warunkach nowej wielokulturowości **wspólnych przestrzeni symbolicznych, określenia wartości słowa patriotyzm w nowych znaczeniach**. Współczesny patriotyzm winien być oparty na odpowiedzialności za wspólnotę, niewykluczający nikogo, krytyczny wobec historii i jednocześnie zachowujący szacunek do dziedzictwa przodków. Winniśmy więc podjąć problematykę odmian patriotyzmu poczynając od romantyczno-martyrologicznego aż do patriotyzmu cywilizacyjnego, kosmopolitycznego, próbować odpowiadać, czy patriotyzm to kult bohaterów, ofiara, męczeństwo, czy odpowiedzialność za wspólnotę i codzienna, rzetelna praca, jak kształtować patriotyzm nieagresywny, szanujący siebie i dorobek innych narodów. Po odzyskaniu wolności przez ostatnie dwadzieścia lat zajęci byliśmy ekonomią, modernizacją techniczną, gospodarczą, a nie kreowaniem w nowych warunkach mentalności, pełnych postaw, niwelowaniem stereotypów, kształtowaniem refleksyjności i samodzielnego myślenia. Sądzę, że winniśmy zastanawiać się częściej nie nad utopiami lecz szacunkiem, godnością, altruizmem, empatią, wzajemną życzliwością.

Uważam, że swoją dumę winniśmy opierać na wspólnej historii, nawiązania do Słowian i mitologii słowiańskiej, w której możemy znaleźć potwierdzenie naszej wyjątkowości, jednak należy pamiętać o tym, że im naród jest bardziej nieszczęśliwy, tym chętniej wraca do przeszłości i w niej szuka wytłumaczenia klęsk. W przypadku wschodniego pogranicza kultur winno nas to prowadzić ku zrozumieniu, porozumieniu i pokrzepieniu tożsamościowemu. Maria Janion w swojej pracy *Niesamowita Słowiańszczyzna* poszukując przyczyn naszych problemów z tożsamością, zwraca uwagę, że Polska nie stała się nigdy integralną częścią Zachodu oraz nie mogła i nie potrafiła odciąć się od Wschodu. Stąd powszechnemu odczuciu niższości wobec Zachodu przeciwstawiana jest mesjanistyczna duma związana z naszymi cierpieniami, naszą wielkością nad niemoralnym Zachodem i naszą misją na Wschodzie. Zastanawia się, czy stan ten nie jest wynikiem złego chrztu plemion słowiańskich, które zostały siłą oderwane od swojej dawnej kultury [Janion, 2006].

Uwagę na ten problem zwracał Juliusz Słowacki w utworze *Król Ladawy* ukazując element łańcuchowy jako obcy na jego rodzinnych ziemiach, a w pamiętniku, jako reprezentant łańcuchowej kultury zapisał, że element łańcuchowy zgubił nas, stąd trzeba koniecznie świat grecki mieć za podstawę. Ukazywał relacje między skonfliktowanymi przez wieki narodami – Polakami i Ukraińcami, a w historii rodzimego Wołynia, Podola oraz Ukrainy naddnieprzańskiej widział wspólne dzieje Kozaków i Polaków, związanych bliskością języka i wspólną, swojską kulturą ludową.

Juliusz Słowacki, pochodzący ze wschodnich ziem Rzeczypospolitej, już jako Europejczyk, wojażer, stale powracał do ukraińskich i litewskich tematów. Na przykład w dramatach *Sen srebrny Salomei* czy *Ksiądz Marek*. Trudno w naszej kulturze o postać, która łączyłaby doświadczenia bycia człowiekiem Wschodu, Wielkiego Księstwa Litewskiego i Ukrainy z doświadczeniem bycia Europejczykiem. To reprezentant nowoczesnego polskiego patriotyzmu, który nie wyklucza aspiracji innych narodów zamieszkujących ziemię Rzeczypospolitej: Białorusinów, Ukraińców, Litwinów, Żydów, którym poświęcił cały dramat *Ksiądz Marek*, gdzie równorzędnym bohaterem wobec tytułowego księdza jest Żydówka Judyta. Patriotyzm rozumiał jako niezależność od..., od ograniczeń wolności osobistej i twórczej, od przymusu bycia za wszelką cenę, dystans do bieżącej polityki. Istotą była możliwość nieskrępowanego tworzenia. Można wskazać na wiele autorytetów, których tożsamość kształtowała się w obrębie dwu lub większej liczby kultur (np. Cz. Miłosz, W. Gombrowicz, T. Parnicki, J.B. Singer).

Czesław Miłosz, którego stuletnie urodziny obchodzono 30 czerwca 2011, urodził się jako poddany carskiej Rosji, gdy Polski i Litwy nie było na mapie Europy. Zawsze przyznawał się do dziedzictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego, w którym żyli ludzie różnych narodowości i wyznań. Był w konflikcie z endecką konserwatywną Polską za jej stosunek do mniejszości i agresywny klerykalizm. Przeciwwstawiał się naszej narodowej megalomanii, zmagając się z narodowo-konserwatywnym nurtem Kościoła. Podkreślał, że jego ojczyzną jest język – język polski. Można powiedzieć, że Miłosz to obywatel świata; na Litwie są środowiska, które uważają go za poetę litewskiego piszącego po polsku, a w USA jest uważany za jednego z najwybitniejszych poetów amerykańskich. W Krasnogrudzie, gdzie mieszkała rodzina matki Miłosza 7 lipca 2010 wmurowany został kamień węgielny pod odbudowywany XIX wieczny dwór. W nim to, niegdyś należącym do ciotek Miłosza otwarto Międzynarodowe Centrum Dialogu. Będzie ono służyć działalności międzykulturowej, idei budowania mostów, niwelowania dogmatów, stereotypów, otwierania umysłów.

Podsumowując, w kontekście powyższego powołałiśmy do życia Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Celem działalności Stowarzyszenia, które przejęło „pałeczkę” po Społecznej Federacji Zespołów Badań Pogranicza jest m.in.:

- wspieranie rozwoju polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej,
- realizacja badań naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej,
- wspieranie inicjatyw edukacyjnych obejmujących kwestie wielo- i międzykulturowości,
- wspieranie działań społecznych mających związek z edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego,
- integracja środowisk zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej.

Powyższe cele realizujemy poprzez:

- prowadzenie, popularyzowanie oraz wspieranie badań naukowych określonych w przedmiocie zainteresowań pedagogiki międzykulturowej,
- współpracę z ośrodkami naukowymi i instytucjami oświatowymi przy opracowywaniu programów i metod nauczania w zakresie pedagogiki międzykulturowej,
- organizację krajowych i międzynarodowych konferencji, odczytów, szkoleń, warsztatów, spotkań badaczy i innych osób zainteresowanych problematyką związaną z pracami Stowarzyszenia,
- działalność wydawniczą i popularyzatorską, jak też przedstawianie opinii w sprawach naukowych i organizacyjnych z zakresu edukacji międzykulturowej,
- współpraca i wspieranie działań instytucji, organizacji i osób fizycznych zajmujących się działalnością związaną z edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Bibliografia

- Janion M. (2006), *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Kraków.
- Janowicz S. (1993), *Moja mała ojczyzna*, „Krasnogruda”, nr 1.
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.) (1998), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole.
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.) (2001), *Plany i zamierzenia młodzieży na polskich pograniczach*, Opole.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.) (2002), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa.

- Nikitorowicz J. (1997), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (red.) (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.) (2003), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, t. I, II, Białystok.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.) (2006), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D. (red.) (2009), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.) (2005), *Region – Tożsamość – Edukacja*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.) (2007), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M. (red.) (2009), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.) (1999), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.) (2001), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok.
- Pilch T. (red.) (2000), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa.
- Żelazny W. (2006), *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań.

SUMMARY**From the Borderland Research Group Federation
to the Association for Supporting Intercultural Education**

The author shows the way how Borderland Research Group Federation conducted scientific activities and its continuation by the Association for Supporting Intercultural Education. The Federation was created in 1994 at the 1-st International Conference "Intercultural Education", which was led by the Department of Intercultural Education at the University of Bialystok. The author also shows the process of active participation in European and global culture by understanding one's own identity – starting from being aware of local and regional identity as well as other cultures' existence towards interaction and conscious communication with other cultures.

Challenges of intercultural education and the creation of multicultural society were issues considered by interdisciplinary research groups in the Federation. Many academic articles and dissertations have been published, also university degrees and grades have been gained. Many years of research led academics to the conclusion that a new Association for Supporting Intercultural Education should be created. The aim of the Association is to support scientific research and educational activities concerning local and global problems in the area of multicultural and intercultural education. New phenomena and social processes have been noticed, e.g. glocalism in the modern world and aims of glocal education. We consider as necessary to oppose to: aggressive ethnocentrism, hegemony of one's own values, xenophobia, nationalism, discrimination, fanaticism, etc. We are also considering the problem of European citizenships. What should be done in Europe so that Europeans might feel Europeans not only with regard to great consumption or benefiting from the welfare state? In our opinion, we should revise cultural relativism and political correctness and preserve the cultural sphere, etc.

JANUSZ GAJDA
WSP ZNP W WARSZAWIE

SZEŚCIOLECIE ZESPOŁU PEDAGOGIKI KULTURY I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ I JAKIE PERSPEKTYWY?

Powołanie Zespołu i przyjęte założenia współdziałania

Powołanie Zespołu poprzedzone było reaktywowaniem współczesnego nurtu pedagogiki kultury w wyniku organizowanych przeze mnie jako kierownika Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie ogólnopolskich konferencji naukowych. Pierwsza miała miejsce w 1995 roku i datę tę można uznać jako wyznaczającą powrót terminu pedagogika kultury jako oficjalnej nazwy dla tego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej. Aprobata taka wynikała z wymowy wygłoszonych i opublikowanych referatów, m.in. nestor pedagogów polskich – profesor Stefan Wołoszyn lakonicznie i sugestywnie uzasadnił, że pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naszych klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej konotacji w postaci edukacji kulturalnej, także ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których się wspiera. Pełne potwierdzenie tych sformułowań stanowiły nie tylko kolejne konferencje i publikowane materiały, ale także w dużej mierze działalność naukowa, organizacyjna (powoływanie zakładów i katedr pedagogiki kultury), edukacyjna (wykłady monograficzne z zakresu aksjologii, pedagogiki kultury) i wydawnicza (w tym wznawianie dzieł klasyków pedagogiki kultury) w wielu ośrodkach akademickich¹. Wzrastająca popularność tego nurtu dawała o sobie znać w edukacji szkolnej.

Swoistą legitymizacją reaktywowania na gruncie polskim współczesnego nurtu pedagogiki kultury było bezprecedensowe wydarzenie w historii nada-

¹ Szeroka informacja na ten temat znajduje się w opracowaniach J. Gajdy: *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 129-140; *Współczesne trwanie i rozwój pedagogiki kultury – rodowód, założenia filozoficzne i metodologiczne, etapy rozwoju, stan aktualny*, „Rocznik” 2004, t. 27.

wania stopni naukowych z pedagogiki. Otóż w 2003 roku na wniosek przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych przy Prezydium PAN prof. Tadeusza Lewowickiego nadano pierwszy raz stopień doktora habilitowanego z pedagogiki kultury. A zatem powołanie Zespołu z inicjatywy T. Lewowickiego było ukoronowaniem wspomnianych wyżej znaczących osiągnięć. 11 maja 2004 w WSP ZNP w Warszawie miało miejsce pierwsze posiedzenie organizacyjne Zespołu. Wybrano prezesa i wiceprezesa oraz sekretarzy, uzgodniono zasady współdziałania oraz perspektywy stymulowania rozwoju obydwu subdyscyplin.

Jako główne płaszczyzny współdziałania Zespołu przyjęto szerokie ujmowanie kultury i jej humanistyczne rozumienie w pedagogice kultury akcentującej wartości uniwersalne, absolutne, ale także (zgodnie ze współczesnym pojmowaniem idei **paidei** i **humanitas**) wartości użyteczne i konsumpcyjne; traktowanie człowieka w kategoriach być i mieć. Podkreślano, że antropologiczne ujmowanie kultury, szczególnie odpowiadające edukacji międzykulturowej, a akcentowanej także w Deklaracji Meksykańskiej z 1982 roku nie jest obce pedagogice kultury. Wzbogaca ono bowiem ogląd rzeczywistości w jej różnorodności kultur lokalnych i odmienności losów ludzkich, a w tym i wizji świata. Zwrócono uwagę na przyswajanie i tworzenie nowych wartości; na komponent etyczny wynikający z teorii wartości jak godność i odpowiedzialność; na rozwijanie postaw kreatywnych i innowacyjnych. Jako w pełni uzasadnione uznano powołanie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Nazwa, w której na pierwszym miejscu znajduje się pedagogika kultury nie jest przypadkowa, ponieważ uznano jako znaczące dla edukacji międzykulturowej kategorie i podstawy teoretyczne pedagogiki kultury. Jerzy Nikitorowicz przypomniał, że kultura będąc czynnikiem różnicującym stanowi jednocześnie podstawę do jednoczącego porozumienia.

Ustalono, że w ramach Zespołu, działającego na zasadzie federacji, będą organizowane jak do tej pory odrębne konferencje, na które będą zapraszane obie strony. Publikacje z zakresu edukacji międzykulturowej będą wydawane przez Trans Humanę, a organem podzespołu pedagogiki kultury będzie wydawany rocznik o tym tytule przez ośrodek lubelski.

Realizacja ustalonych założeń w podzespolu pedagogiki kultury i znaczące osiągnięcia w minionym sześcioleciu

Dotychczasowe współdziałania Zespołu oceniam pozytywnie, co nie oznacza, że nie mogły być bardziej efektywne, na co wskażę w trzeciej części artykułu. Nie mnie też odpowiadać na pytanie o ile w publikacjach i badaniach

dotyczących edukacji międzykulturowej uwzględniano deklarowane wcześniej teoretyczne podstawy i kategorie pojęciowe pedagogiki kultury. Dlaczego w wielu edycjach z tego zakresu w rozpatrywaniu problemów kultury lokalnej i regionalnej pomija się znaczące teksty klasyków tego nurtu, że wymienię tylko Bogdana Nawroczyńskiego, rozróżnienie trzech warstw kultury: regionalnej, narodowej i światowej w edukacji, a cytuje się trzeciorzędne opracowania, najczęściej postmodernistów? Ograniczę się tu do wypunktowania realizacji ustalonych założeń i osiągnięć w podzespole współczesnego nurtu pedagogiki kultury, a ściślej nawet – dla ustrzeżenia się przed subiektywizmem – do wymienienia głównie publikacji.

Z realizacji ustalonych założeń współpracy na pierwszym miejscu należy wymienić wydawany przez Zakład Pedagogiki Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie rocznik „Pedagogika Kultury” redagowany przez Dariusza Kubinowskiego. Od 2005 kolejne 5 tomów to cenna platforma wymiany myśli, zderzenia poglądów i upowszechniania informacji dzięki możliwości publikowania tekstów mieszczących się w profilu rocznika – głównie z szerokiego nurtu pedagogiki kultury, ale i edukacji międzykulturowej (co widoczne jest już w składzie Rady Naukowej), a także otwartego dla autorów o różnej orientacji teoretycznej, co jest niezmiernie cenne w integrowaniu społeczności akademickiej, zwłaszcza młodych pracowników naukowych. Taki charakter ma także publikacja tekstów pokonferencyjnych: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka* pod redakcją Dariusza Kubinowskiego, Verba, Lublin 2006. Do szczególnie cennych i znaczących jego publikacji – nie tylko dla współczesnego nurtu pedagogiki kultury, ale w ogóle dla teorii i praktyki edukacyjnej, należy monografia: *Jakościowe badania pedagogiczne Filozofia – Metodologia – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010. Nie sposób nie wspomnieć tu zwartych publikacji pracowników Zakładu Pedagogiki Kultury UMCS w Lublinie, jak: *Akademickie kształcenie animatorów menedżerów kultury w Polsce* pod redakcją Barbary Jedlewskiej, Verba, Lublin 2006, *Dom kultury w XXI wieku wizje, niepokoje, rozwiązania* pod redakcją Barbary Jedlewskiej i Bohdana Skrzypczaka, Olsztyn 2009; Wojciecha Bobrowicza: *Internet – kultura – edukacja*, Verba, Lublin 2006 i pod jego redakcją *Pedagogika i kultura. Pomiedzy teorią a praktyką* Verba, Lublin 2009. Cechą znamioną tych publikacji jest pojmowanie kultury w kategoriach humanistyczno-antropologicznych. Takie rozumienie kultury cechuje także autorów obronionych dysertacji doktorskich, jak: Katarzyny Ziółowicz: *Funkcje edukacji regionalnej w gimnazjum*, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie i Agaty Świdzińskiej: *Edukacyjne funkcje ośrodków dla cudzoziemców w Polsce*, UMCS Lublin 2008.

W analizowanym okresie ukazały się dwa różne pod względem charakteru podręczniki akademickie dotyczące pedagogiki kultury: Janusza Gajdy: *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006 (dwa wydania) i Dzierżymira Jankowskiego: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Impuls, Kraków 2006 i II wyd. 2010. W 2009 roku ukazała się znacząca publikacja zbiorowa o wymownym tytule: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki* pod redakcją Janusza Gajdy. Jednak jako szczególnie istotną i nowatorską pracę badawczą należy wymienić monografię Andrzeja Ciążeli: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

Poza wymienionymi tu publikacjami jest bardzo wiele różnorodnych i znaczących indywidualnych i zbiorowych prac – istotnych dla teorii i praktyki edukacyjnej – osadzonych w założeniach teoretycznych historycznego i współczesnego nurtu pedagogiki kultury czy współczesnego nurtu pedagogiki humanistycznej lub wyraźnie do nich nawiązujących, a trudno ocenić czy ich autorzy akceptowaliby zakwalifikowanie ich do określonego kierunku czy orientacji badawczej, a i owa kwalifikacja nie byłaby łatwa, zwłaszcza w przypadku publikacji o charakterze interdyscyplinarnym. Z takich wartościowych prac wymienię tylko: Jerzego Damrosza: *Ojczyzna i jej regiony*, Płock – Warszawa 2007; Marii Boguckiej: *Kultura. Naród. Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Wydawnictwo TRIO Warszawa 2008, a ze zbiorowych: *Patriotyzm a wychowanie* pod redakcją Elwiry Jolanty Kryńskiej i innych, Trans Humana Białystok 2009. Nie sposób pominąć tu także wielu wybitnych autorów (których wymienię tylko nazwiska) podejmujących w znanych publikacjach problemy aksjologii, obszary edukacji: estetycznej, humanistycznej, medialnej, społecznej, edukację dorosłych. Należą do nich: Krystyna Ablewicz, Tadeusz Aleksander, Krystyna Chałas, Kazimierz Denek, Maria Gołaszewska, Jadwiga Izdebska, Stanisław Juszczyk, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Lewowicki, Bogusław Milerski, Janusz Morbitzer, Jerzy Nikitorowicz, Katarzyna Olbrycht, Andrzej Radziewicz Winnicki, Bronisław Siemieniecki, Waław Strykowski, Bogusław Śliwerski, Monika i Lech Witkowsy, Irena Wojnar. Listę tę z pewnością można byłoby poszerzyć o utwory autorów mieszczących się w przypomnianych wcześniej założeniach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Podkreślmy, publikacji nie zawsze łatwych do klarownego jednoznacznego zakwalifikowania do określonej opcji teoretycznej? Ale czy taka kwalifikacja jest istotna dla efektywności edukacji? Jakie zadania powinien stawiać sobie nasz Zespół, aby odbudować więzi między teorią i praktyką? Czy i jakie są perspektywy dalszej działalności Zespołu?

Jakie są perspektywy Zespołu?

Trudna jest jednoznaczna odpowiedź na to pytanie: rozpad, stagnacja i trwanie czy bardziej efektywna przemyślana współpraca? Podobnie jak wielu członków podzespołu pedagogiki kultury, opowiadam się za dalszą bardziej efektywną współpracą. Przemawiają za nią także obiektywne wielorakie przesłanki.

Po pierwsze, w życiu społeczno-gospodarczym i kulturalnym nasilanie się zjawisk patologicznych. Powiększa się stratyfikacja ekonomiczna, wzrasta liczba osób zubożałych i społecznie wykluczonych. Dają o sobie znać wzmagające się tendencje nacjonalistyczne i separatystyczne; fanatyzm ideologiczny i religijny; boleśnie odczuwane są akty terroryzmu, nietolerancji, ksenofobii.

Po drugie, odczuwana jest słabość edukacji, a w tym edukacji międzykulturowej, której nie udaje się integrować społeczności wielokulturowych; budować mosty porozumienia i dialogu przez eliminowanie tendencji hegemonistycznych i separatystycznych. Przykładem fiaska poszanowania odmienności kulturowej i tożsamości grup etnicznych i ich integrowania się są Niemcy, gdzie przeważająca liczebnie mniejszość turecka w znikomym stopniu integruje się w ramach Ruchu Zielonych, a zamyka się, podobnie jak Chińczycy, w gettach etnicznych tworząc społeczeństwo równoległe. Poruszenie tych problemów podczas wizyty kanclerz Merkel w Ankarze także nie przyniosło porozumienia. Rząd turecki zarzucił Niemcom stosowanie polityki asymilacji, a strona niemiecka z kolei Turkom niemieckim tendencje separatystyczne.

I te wymienione wyżej zjawiska negatywne – dotyczące życia społecznego oraz słabości edukacji – są mocnym argumentem za umiejętnym wykorzystaniem w edukacji osiągnięć obu subdyscyplin, a w tym przypadku – eksponowania wspólnotowych wartości różnych grup narodowościowych, humanistyczne i antropologiczne traktowanie ich kultur w dążeniu do budowania wzajemnego zaufania, porozumienia i współdziałania.

Bardziej efektywna współpraca w ramach Zespołu, moim zdaniem, powinna dotyczyć dwu płaszczyzn współdziałania: strony naukowo-badawczej oraz prowadzenia działalności edukacyjnej o charakterze praktycznym.

Ta pierwsza płaszczyzna współdziałania naukowo-badawczego to konieczność podjęcia wspólnych badań; w formie optymalnej – to centralnie zaplanowanych i dotyczących całokształtu problematyki badawczej z preferencją najistotniejszych aktualnych zagadnień edukacyjnych będących wyzwaniem zmian we współczesnej kulturze i cywilizacji. Podkreślam, badań zakrojonych na szeroką skalę, dostępnych dla osób zainteresowanych ze wszystkich ośrodków naukowych, a nie tylko dla wąskiej grupy osób z wybranych uczelni,

które uzyskały sfinansowanie opracowanych projektów badawczych, za co im chwała. Są też godne uznania publikacje jak choćby: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, praca zbiorowa, pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza, Aliny Szczurek-Boruty, Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010. Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski i WSP ZNP w Warszawie. Zamieszczony na końcu tej pracy wykaz publikacji w serii *Edukacja Międzykulturowa* jest niezwykle imponujący, zwłaszcza że wydane zostały tylko przy wsparciu wymienionych uczelni. Wiele przywołanych tu prac autorskich stanowi pokłosie prowadzonych badań w ramach przygotowywanych dysertacji doktorskich i habilitacyjnych. Cieszą w tytułach wielu opracowań problemy wspólne dla obu subdyscyplin, jak dotyczące roli i hierarchii wartości w edukacji i kształceniu osobowości; kultury narodowej, etnicznej, regionalnej i międzygeneracyjnej transmisji dziedzictwa kulturowego; poczucia i kształtowania tożsamości, a także zagadnień etniczności i obywatelskości w Nowej Europie. Przemawiają one za prowadzeniem wspólnych badań i co za tym idzie rozszerzeniem kręgu tematycznego wydawanych publikacji. Zilustruję to najkrócej tylko na jednym obszarze zagadnień – problematyce edukacji (dzieci i młodzieży, a także dorosłych) środowisk polonijnych. Konieczne jest znaczne rozszerzenie zakresu edukacji – poza szkolnictwo z polskim językiem nauczania – na edukację równoległą realizowaną przez ośrodki wyznaniowe, instytucje, placówki kultury i wszystkie media: etniczne, państwowe i ponadpaństwowe; akcentowanie w większym stopniu aksjologii w edukacji etnicznej i narodowej kraju pobytu: wartości absolutnych i uniwersalnych, ale także pragmatycznych. Chodzi bowiem o to, aby w edukacji prowadzonej przez grupy mniejszości narodowej i dla tych mniejszości (dotyczy Polonii i grup etnicznych w Polsce) uczyć zarówno szacunku dla tradycji i kultury rodzimej, jak i kultury, obyczajów i norm społecznych drugiej ojczyzny – państwa osiedlenia się; wyzbywania się kompleksów przez dążenie do osiągnięcia wysokich kwalifikacji zawodowych i wyrabiania postawy otwartości, tolerancji, bezkonfliktowego życia w zróżnicowanym kulturowo i etnicznie społeczeństwie.

Zagadnień wartych podjęcia nie tylko w ramach naszego Zespołu jest bardzo wiele i stąd też odgórne zaplanowanie ich w formie projektów badawczych jest ze wszech miar celowe, wręcz pożądane. Jeśli działań takich nie podejmują Komitet Badań Naukowych, resorty szkolnictwa wyższego i oświaty, to czy z taką inicjatywą nie powinien wystąpić Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (stymulując i integrując prace zespołów) przy znaczącym wsparciu stowarzyszeń naukowych, a w tym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego?!

Ta druga płaszczyzna współdziałania Zespołu o charakterze praktycznym dotyczy nawiązania ściślejszych więzi między pedagogiką uniwersytecką a praktyką szkolną. Zdaniem środowisk nauczycielskich więzi te zostały zerwane. Mocne słowa krytyki za ten stan skierowane pod adresem środowisk naukowych padły przed kilku laty na Kongresie Edukacyjnym w Warszawie, zorganizowanym przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Sytuację tę potwierdza nie mała też grupa nauczycieli akademickich, która odnotowując godne podziwu osiągnięcia w wielu szkołach (m.in. wyniki olimpiad), ale jednocześnie stwierdza, że nauczyciele poszukujący nie mają szerokiego wsparcia w działalności naukowej i publikacyjnej pracowników wyższych uczelni. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zrzesza w swoich szeregach wyłącznie nauczycieli akademickich, a Związek Nauczycielstwa Polskiego od dawna zaniechał prowadzenia wakacyjnych kursów doskonalących. Publikacje łączące teorię z praktyką typu *Z moich doświadczeń*, *Dom i rodzina* należą także do historii. Czy nie warto jednak wrócić do tych wypróbowanych form wzbogacając je o nowe rozwiązania wynikające z osiągnięć technologii? Czy nie warto pomyśleć m.in. o otwarciu portalu internetowego o charakterze doradczym z poszczególnych dziedzin wiedzy i w tym problematyki naszego Zespołu dla poszukujących nauczycieli?! Chodziłoby o rzeczową inspirację i pomoc dla ambitnych nauczycieli z jednoczesną próbą przeciwstawienia się, a może i zahamowania mnożących się banalnych publikacji w Internecie. Jest to mój apel o podjęcie tego typu organizacyjnych działań, bo o potrzebie i skuteczności proponowanych form jestem przekonany. Jednocześnie na miarę swych sił i kompetencji nie odmówię swojego udziału w tego rodzaju działalności zarówno badawczej, jak i pragmatycznej – doradczej.

Uwagi końcowe

Ograniczyłem się w swoim artykule do przytoczenia argumentów przemawiających za dalszym trwaniem powołanego przed sześciu laty Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. I w tym duchu podjąłem próbę dokonania oceny realizacji wspólnych ustaleń podczas konferencji powołującej Zespół ograniczając się do pedagogiki kultury oraz zaproponowałem formy bardziej efektywnej współpracy w dwu głównych obszarach: badawczym i pragmatycznym skierowanym na pomoc nauczycielom. Są to propozycje do wspólnego partnerskiego przedyskutowania. Obojętnie, jak potoczą się losy Zespołu, to będzie miała miejsce dalsza nasza współpraca podbudowana przyjaźnią.

Gratuluje serdecznie imponujacych dokonań całemu Zespołowi Edukacji Międzykulturowej, którego problematyka jest mi także bliska, czego dowodem jest złożona przed 13 laty przeze mnie propozycja badań środowisk polonijnych w USA. Jestem przekonany, że będą dalsze sukcesy, których serdecznie życzę. Oby satysfakcjonowały autorów i cechowały się dużą skutecznością w oddziaływaniu społeczno-wychowawczym.

Bibliografia

- Bobrowicz W. (2006), *Internet – kultura – edukacja*, Lublin.
- Bobrowicz W. (red.) (2009), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*, Lublin.
- Bogucka M. (2008), *Kultura. Naród. Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Warszawa.
- Ciążela A. (2010), *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa.
- Damrosz J. (2007), *Ojczyzna i jej regiony*, Płock – Warszawa.
- Gajda J. (2004), *Współczesne trwanie i rozwój pedagogiki kultury – rodowód, założenia filozoficzne i metodologiczne, etapy rozwoju, stan aktualny*, „Rocznik”, t. 27.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Gajda J. (red.) (2009), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Kraków.
- Jankowski D. (2006, wyd. I.; 2010, wyd. II), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków.
- Jedlewska B. (red.) (2006), *Akademickie kształcenie animatorów menedżerów kultury w Polsce*, Lublin.
- Jedlewska B., Skrzypczak B. (red.), (2009), *Dom kultury w XXI wieku wizje, niepokoje, rozwiązania*, Olsztyn.
- Kryńska J.E., Dąbrowska J., Szarkowska A., Wróblewska U. (red.) (2009), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok.
- Kubinowski D. (red.), (2006), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodologia, ewaluacja*, Lublin.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.) (2010), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok – Cieszyń – Warszawa.
- Świdzińska A. (2008), *Edukacyjne funkcje ośrodków dla cudzoziemców w Polsce*, Lublin.
- Ziołowicz Katarzyna (2007), *Funkcje edukacji regionalnej w gimnazjum*, Warszawa.

SUMMARY**6 years of Cultural Pedagogy
and Intercultural Education Workgroup and its prospects**

The aim of this paper is to mention arguments for the future duration of Cultural Pedagogy and Intercultural Education Workgroup. The principles of the Workgroup cooperation and publishing achievements of cultural pedagogy are listed. There are suggestions of grounds of cooperation in the scope of common researches and pragmatic actions which are meant to be consultancy for teachers.

TADEUSZ LEWOWICKI

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

WYDZIAŁ ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI W CIESZYNIE

CZTERY SPOJRZENIA NA WIELOKULTUROWOŚĆ I EDUKACJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ

Edukacja międzykulturowa – pojmowana jako obszar praktyki społecznej inspirowanej wiedzą pedagogiczną¹ – oraz pedagogika międzykulturowa – jako wyraźnie kształtująca się (sub)dyscyplina pedagogiki (nauk pedagogicznych) [por. np.: Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.), 2000; Nikitorowicz (red.), 1995] – w znacznym stopniu korzystają z dorobku wielu nauk, głównie nauk humanistycznych. Bez wątpienia edukacja/pedagogika międzykulturowa – w obu wymienionych rozumieniach – mają charakter interdyscyplinarny. Interdyscyplinarność stanowi o bogactwie ujęć edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej (dalej używać będę – w uproszczeniu – nazwy edukacji międzykulturowej, szeroko przyjmowanej w naszym kraju, ale w istocie obejmującej zarówno teorię, jak i praktykę tej edukacji [ibidem]²). Właśnie o typowych czy dominujących ujęciach, czy spojrzeniach na edukację międzykulturową jest niniejszy szkic. Próba odczytania takich wiodących nurtów wydaje się bardzo wskazana, gdy rozważamy, jakie są dokonania i jakie perspektywy interesującej nas sfery teorii i praktyki edukacyjnej.

Najogólniej rzecz biorąc – wiele wskazuje na to, że są cztery typowe podejścia do zagadnień właściwych edukacji międzykulturowej. Oczywiście, bez trudu można mnożyć byty, uszczegóławiać typologie, przekonywać, że takich podejść jest więcej niż cztery. Tu intencją zarysowania dominujących ujęć jest nie szczegółowa lista (sub)dyscyplinarnych spojrzeń, ale właśnie ogólne odczytanie swoistych dominant. Sądzę, że może to okazać się inspirujące i pożyteczne tak w zakresie teorii, jak i praktyki edukacji międzykulturowej. Do wątku tego powrócę w dalszej części tekstu.

¹ Odwołuję się tu do jednego z rodzajów rozumienia pedagogiki [por. np.: Lewowicki, 2001; 2007].

² Por. także liczne prace z obejmującej już 39 tomów serii *Edukacja międzykulturowa* pod red. T. Lewowickiego oraz publikacje pod red. J. Nikitorowicza.

Spojrzenie socjologiczne

Edukacja międzykulturowa w dużej mierze zorientowana jest na odczytanie i zrozumienie zachowań grup społecznych tworzących społeczności wielokulturowe. Źródłem wiedzy w tym zakresie staje się niejako w naturalny sposób socjologia. To socjologia zajmuje się m.in. zróżnicowaniem społeczeństw – w tym zróżnicowaniem kulturowym, etnicznym, narodowym, religijnym czy wyznaniowym. Obszarem studiów i badań socjologicznych są kwestie społecznej tożsamości, tożsamości grupowej, narodowej, kulturowej. Brane pod uwagę są uwarunkowania tożsamości, rozmaite prawidłowości dające się zaobserwować w zachowaniach społecznych [Dyczewski (red.), 1996; Babiński, Mucha, Sadowski (red.), 1997; Bienkowska-Ptasznik, Krzysztofek, Sadowski (red.), 2006a,b; Krzysztofik, Sadowski (red.), 2004a,b; Sadowski (red.), 1995; Sadowski, Skoczek (red.), 2001]. Jednym z często uwzględnianych zagadnień są stereotypy społeczne. Wszystkie te sprawy stanowią także przedmiot rozważań, studiów i badań w zakresie edukacji międzykulturowej. Często z socjologii przenosi się na grunt edukacji międzykulturowej teorie i koncepcje formułowane przez przedstawicieli tej pokrewnej dyscypliny nauki³.

Pedagogom pragnącym oddziaływać na zachowania ludzi w społecznościach/społeczeństwach wielokulturowych pomocna bywa (o ile może być pomocna) wiedza z dziedziny socjologii władzy, socjologii polityki, po części także z socjologii prawa i socjologii religii. Socjologia usiłuje zbadać i analizować zjawiska społeczne, opisać je i w miarę możliwości wyjaśnić. Czyniła to i czyni również w odniesieniu do społeczności wielokulturowych. To właśnie z jej dokonań przeniesione zostały do edukacji międzykulturowej liczne koncepcje dotyczące polityki, zachowań edukacyjnych, modeli życia społecznego, funkcjonowania instytucji i organizacji. Pedagogowie zajmujący się edukacją międzykulturową od lat przywołują koncepcje asymilacji, akomodacji, tygła, rotacji, hybrydalności – i wiele, wiele innych – aż do integracji [por. np.: Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.), 2000; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur (red.), 2001; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.), 2006; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur (red.), 2006]. Nurt socjologiczny wydaje się szczególnie silny w uprawianiu edukacji międzykulturowej.

Eksponując spojrzenie socjologiczne podkreślić należy, że podstawowym nurtem jest badanie, opis i wyjaśnianie zachowań grupowych – dużych grup społecznych i małych grup. Przedmiotem badań są zjawiska dokonujące się

³ Liczne przykłady znajdują się m.in. we wspomnianej serii *Edukacja międzykulturowa* – wydawanej przez UŚ i WSP ZNP, a także w pracach publikowanych przez środowisko białostockie.

w skali makrospołecznej i mezospołecznej, bywa że – chyba rzadziej – w skali mikro – małych grup społecznych.

Dodać też trzeba, że socjologowie zazwyczaj nie aspirują do wywoływania, wprowadzania zmian w życiu społecznym – z reguły są badaczami tych zmian, często formułują przestrogi, rekomendacje. Poza socjologami zaangażowanymi w działalność polityczną – nie przyjmują jako powinności zawodowej reformowania życia społecznego. Oczywiście, jak w każdej dużej społeczności, można wskazać na przykłady socjologów zaangażowanych w kreowanie rzeczywistości społecznej. Wśród socjologów bliskich edukacji międzykulturowej i działających na jej rzecz od lat są m.in. Leszek Korporowicz i Andrzej Sadowski, a na kilku kontynentach zasłużył się sprawie edukacji nasz rodak – J.J. Smolicz [por. m.in.: Dyczewski (red.), 1996; Babiński, Mucha, Sadowski (red.), 1997; Bieńkowska-Ptasznik, Krzysztofek, Sadowski (red.), 2006a,b; Krzysztofik, Sadowski (red.), 2004a,b; Sadowski (red.), 1995; Sadowski, Skoczek (red.), 2001; Kapciak, Korporowicz, Tysza (red.), 1995; Smolicz, 1987, 1990; 1992]. To jednak – z punktu widzenia pedagogów – chlubne wyjątki, ale nie typowa postawa.

Pewien dystans wobec zaangażowania się socjologów w reformowanie życia społecznego powoduje zapewne m.in. to, że często w ramach tej dyscypliny uważa się, że najpierw muszą ulec zmianie struktury społeczne, potem następują zmiany społeczne [por.: Sadowski, 2010]. Zmiana struktur nie jest zadaniem socjologów, chociaż może być i bywa wyzwaniem dla obywateli, polityków, działaczy (także socjologów).

Pośród bogactwa wątków socjologicznego ujmowania zjawisk wielokulturowości i koneksji z edukacją wielo- i międzykulturową pragnę podkreślić, że w ujęciu tym dominuje zainteresowanie grupami, społecznościami, zjawiskami występującymi w skali – upraszczając – ponadjednostkowymi, a także osobliwymi mechanizmami, prawidłowościami zachowań społecznych. Zapewne najbliższej takiego podejścia jest – powstała na gruncie pedagogiki międzykulturowej – mojego autorstwa teoria zachowań tożsamościowych (TZT) [por. np.: Lewowicki, 1995a,b], która znajduje zastosowanie w studiach i badaniach dotyczących edukacji międzykulturowej [por. np.: Szczurek-Boruta, 2007; Ogrodzka-Mazur, 2007; a także: Urlińska, 2007].

Spojrzenie psychologiczne

Nakreślony wyżej – z konieczności skrótowy – obraz „socjologizmu” w spojrzeniu na edukację międzykulturową ułatwia, jak sądzę, przedstawienie

kolejnego typowego ujęcia. To drugie spojrzenie można przypisać psychologii, właściwemu jej obszarowi analiz.

O ile w ogóle uzasadnione jest wskazywanie na podstawowe różnice w spojrzeniach na edukację międzykulturową, to w porównaniu z podejściem socjologicznym (skoncentrowanym przede wszystkim na zjawiskach i procesach grupowych), ujęcia, które można nazwać psychologicznymi, dotyczą raczej jednostek i ich problemów – w tym problemów tożsamościowych, kryzysów rozwojowych i konfliktów związanych m.in. z własną tożsamością kulturową człowieka. To także zjawiska ambiwalencji, indywidualnych odczytań otaczającego świata, indywidualnych motywów, odczytań stereotypów. Podejście to nastawione jest na jednostkowe doświadczenia, rozwój i uczenie się. Ważna przy tym staje się swoista natura i motywy zjawisk, zachowań – w tym przypadku wobec Innych i ich kultur, wobec swojego miejsca wśród różnych ludzi i różnych kultur.

W psychologii są również spojrzenia na kwestie dotyczące grup – wątki indywidualne i grupowe (społeczne) podejmowane są w psychologii międzykulturowej [Boski, Jarymowicz, Malewska-Peyre, 1992; Jarymowicz (red.), 1998a,b; Jarymowicz, 2006], a od lat w psychologii społecznej. Wciąż jednak dominujące pozostają sprawy przywołane wyżej.

W odniesieniu do akademickich sposobów uprawiania psychologii można sformułować uwagę podobną do tej, w której przypominałem, że socjologowie nie są powołani czy zobowiązani do wprowadzania zmian w życiu społecznym. Również psychologowie – teoretycy i badacze – raczej poznają, opisują i usiłują wyjaśnić fakty, zjawiska, procesy – dostrzegając indywidualne uwarunkowania, zróżnicowania. Jednocześnie psychologowie zajmujący się doradztwem czy terapią podejmują trud dokonywania zmian – niosąc pomoc jednostkom.

Oczywiście, także wśród psychologów są sojusznicy edukacji międzykulturowej – zaangażowani w działalność oświatową, kształcącą i wychowawczą sprzyjającą przezwyciężaniu stereotypów, kształtowaniu pozytywnych postaw wobec Innych, wzajemnemu wzbogacaniu osobowości poprzez kontakt z Innymi i ich kulturami. Od lat znane są poczynania w tym zakresie prowadzone na przykład przez B. Weigl [Weigl, 1995; Weigl (red.), 1998].

Spojrzenie psychologiczne – skierowane przede wszystkim na jednostkę i na sprawy warunkujące jej kondycję i zachowania – jest w edukacji międzykulturowej przyjmowane wciąż zbyt rzadko, może z obawą, z niepewnością sposobów badania i analiz.

Spojrzenie skierowane na wytwory ludzi – kulturę duchową i materialną

Dwa poprzednie ujęcia dotyczą ludzi w społecznościach wielokulturowych – pierwsze skoncentrowane jest na grupach, społecznościach, drugie na jednostkach. W rozważaniach o wielokulturowości na uwagę zasługują również badania i studia poświęcone wytworom kultury duchowej – ideom, koncepcjom, teoriom, wartościom, religiom i wierzeniom, obyczajom i wielu innym sprawom – ogólnie rzecz biorąc – życia umysłowego. Wielokulturowość i wzajemne wpływy różnych kultur wyraźnie przejawiają się również w dziejach i we współczesności kultury materialnej. Odwołania do dorobku kultury są stałym elementem edukacji międzykulturowej. Porównania kultur, poszukiwanie różnic i podobieństw, a przede wszystkim wzajemnych wpływów i wytworów powstałych z mariażu różnych kultur stanowi ważny nurt tej edukacji.

Edukacja międzykulturowa czerpie więc wiedzę z wielu źródeł, korzysta z ustaleń i propozycji wielu nauk – m.in. filozofii, historii, etnologii, kulturoznawstwa, teologii, a także na przykład historii sztuki, architektury, historii techniki i wielu innych dyscyplin i subdyscyplin opisujących dzieje kultury duchowej (umysłowej) i materialnej.

Nawiązując do wcześniejszych uwag o typowych podejściach do wielokulturowości można dodać, że także nauki, z których edukacja międzykulturowa czerpie wiedzę o kulturach różnych społeczności, nie są skierowane na dokonywanie zmian – ich podstawowymi zadaniami jest badanie, opisywanie, interpretowanie faktów, zjawisk i procesów dokonujących się w dziejach kultury i następujących współcześnie.

Podejście pedagogiczne

Pedagogika – w odróżnieniu od wielu innych dyscyplin nauki – wyraźnie zakłada intencjonalne oddziaływania na jednostki i na grupy – z zamiarem kształtowania pożądanых społecznie cech osobowości, zachowań, światów wartości. Oddziaływania te odbywają się w różny sposób – poprzez wzory, oferowanie propozycji światów idei i wartości, perswazje, dialog, bywa również, że przez poczynania opresyjne, kary itp. Współcześnie preferowane są rozmaite pozytywne strategie oddziaływania – oparte na kształtowaniu warunków, sytuacji, doświadczeń sprzyjających akceptacji i stosowaniu wartości, norm i sposobów życia pożądanых społecznie i jednocześnie dających jednostkom

swobodę w wyborze ich indywidualnych wartości, stylów życia. Do takiego podejścia jednoznacznie nawiązuje edukacja międzykulturowa.

Edukacja międzykulturowa – bogata, o czym wspomniałem już wyżej, w wiedzę nagromadzoną w innych dyscyplinach, a także czerpiąca z dobrych tradycji edukacji wielokulturowej⁴ – służy przekazowi wiedzy o różnych kulturach i ludziach tworzących te kultury, a czyni to z zamiarem wzajemnego wzbogacania kultur, poszukiwania wspólnych orientacji aksjologicznych, kształtowania postaw otwartości na Innych, przełamywania stereotypów, współpracy. Poczynaniom właściwym edukacji międzykulturowej towarzyszy (coraz rzadziej współcześnie odczuwany w oświacie) optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie. Z przekonaniem można mówić o tym, że w edukacji międzykulturowej realizowany jest tak potrzebny model pedagogiki pozytywnej, konstruktywnej [por.: Lewowicki, 2007]. Łączenie doświadczeń i dorobku wielu nauk i zaangażowanie na rzecz kształtowania osobowości ludzi otwartych na współczesny wielokulturowy świat i umięających w świecie tym dobrze funkcjonować i tworzyć nowe wartości – nadaje edukacji międzykulturowej niezwykle znaczenie, rodzi duże oczekiwania, stawia trudne i ważne zadania. Polska szkoła edukacji międzykulturowej (o szkole takiej można już bez przesady mówić) daje liczne dowody świadomości ogromu zadań, ale również nie-mało przykładów pomyślnego ich wypełniania⁵.

Kilka sugestii (w tym propozycji metodologicznych) płynących z wielości spojrzeń na wielokulturowość i edukację międzykulturową

Przedstawiona typologia dominujących ujęć wielokulturowości i spojrzeń na edukację międzykulturową prowadzi do skojarzeń i zbliżenia z niektórymi koncepcjami człowieka i jego funkcjonowania w świecie. Mamy bowiem sytuację, w której sprawy ludzkie rozważać można w czterech podstawowych wymiarach: relacji z innymi ludźmi, stosunku do siebie, stosunku do świata idei i wartości, stosunku do rzeczy. Niektóre wymiary czy płaszczyzny (pojawiające się od wieków w refleksji o człowieku i jego życiu) wymienia m.in. socjolog niezwykle wrażliwy na kwestie edukacji – Jan Szczepański [1981; 1988]. Pewne typowe wymiary dostrzegalne są również w rozważaniach

⁴ Por. cyt. prace T. Lewowickiego i J. Nikitorowicza.

⁵ Por. np. publikacje dotyczące edukacji międzykulturowej wydawane przez ośrodki: białostocki, cieszyński, opolski i warszawski.

o wielokulturowości i edukacji międzykulturowej. Pojawiły się one w kolejnych szkicach trzech ujęć tych spraw – przedstawionych w niniejszym tekście.

Na użytek edukacji międzykulturowej pożyteczne wydaje się wyodrębnienie czterech – inspirowanych propozycją J. Szczepańskiego – obszarów analizy zagadnień edukacji międzykulturowej. Są to – skrótowo rzecz określając:

- wiedza i stosunek wobec Innych (relacje z Innymi);
- spostrzeganie siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie;
- znajomość i stosunek do kultury duchowej Innych (do świata idei, wartości, dorobku kultury umysłowej);
- wiedza i stosunek do kultury materialnej (i przyrody) Innych.

Obszary te – jak łatwo zauważyć – są w znacznym stopniu bliskie zaprezentowanym podejściom do wielokulturowości i edukacji międzykulturowej – podejściu socjologicznemu, psychologicznemu i podejściu właściwemu badaniom kultury duchowej (umysłowej) i materialnej.

Tak zarysowana koncepcja analizy zagadnień edukacji międzykulturowej wydaje się być przydatna w co najmniej kilku zastosowaniach.

Po pierwsze, pozwala na swoistą identyfikację, określenie miejsca na mapie różnych koncepcji i teorii, propozycji teoretycznych pojawiających się w edukacji (pedagogice) międzykulturowej. W ślad za identyfikacją (orientacją socjologiczną, psychologiczną, kulturową, pedagogiczną – ewentualnie inną) uzasadnione będą oczekiwania dotyczące standardów metodologicznych, sposobu podejścia do zagadnień edukacji międzykulturowej, szans wykorzystania na użytek praktyki.

Po drugie, koncepcja ta zakreśla – jak sędzę – szerokie granice wielostronnego ujmowania edukacji międzykulturowej – wskazując na potrzebę uwzględniania jej sfery społecznej, indywidualnej i kulturowej. Teraz wyraźnie dominuje pierwsze z tych ujęć – czerpane z socjologii. Wskazane jest większe zainteresowanie pozostałymi ujęciami i dążenie do formułowania ogólnych koncepcji i/lub teorii pedagogicznych.

Te dwa zastosowania dotyczą przede wszystkim teorii, koncepcji, subdyscypliny naukowej. Dwa następne mogą być bardziej użyteczne w sferze analizy i kreowania praktyki edukacyjnej.

Po trzecie, proponowana koncepcja daje szanse uporządkowania analizy treści rozmaitych programów edukacji międzykulturowej. Wykorzystując tę propozycję można łatwiej odczytać, który z czterech obszarów eksponowany jest w treściach tej edukacji, czy uwzględnia się wszystkie obszary czy tylko niektóre, czy są jasne relacje między treściami odnoszącymi się do tych obszarów.

Po czwarte, wyodrębnienie czterech obszarów jest sugestią, że w przyszłych pracach nad programami edukacji międzykulturowej należy brać pod uwagę każdy z tych obszarów – a więc dotyczący wzbogacenia wiedzy o kulturach, służący kształtowaniu relacji z Innymi, pomocny w określaniu własnej tożsamości kulturowej, lokalnej, narodowej, europejskiej (dążeniem edukacji międzykulturowej jest pomoc w ukształtowaniu tożsamości wielowymiarowej [por. np.: Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.), 2000; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur (red.), 2005; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.), 2008; Misiejuk, 2005; Nikitorowicz, 1996; 2004; Sobecki, 2004], pomocny w nabywaniu wiedzy i kształtowaniu stosunku do świata idei i wartości Innych.

Oddzielne spostrzeżenie opisanych podejść, sposobów ujmowania wielokulturowości i ich odniesień do edukacji międzykulturowej może wywołać wrażenie, że są to podejścia bardzo różne i niezbyt nastawione (poza podejściem nazwanym tu jako pedagogiczne) na wywoływanie zmian społecznych, na słuzenie pomocą edukacji. Jeśli jednak edukacja międzykulturowa prowadzona będzie ze świadomością odmienności swojej roli i w ramach tej edukacji wykorzystywana będzie wiedza płynąca z wielu innych dyscyplin, to uzasadnione staje się przekonanie, że bogactwo wiedzy czerpanej z wielu nauk oraz koncepcje i modele praktyki edukacji międzykulturowej – rozumnie połączone – przyniosą synergę i dadzą pożądane skutki. Oby tak się stało, bo powodzenie edukacji międzykulturowej jest jedną z szans na szczęśliwe, pokojowe i oparte na współpracy życie współczesnych społeczeństw wielokulturowych.

Bibliografia

- Babiński G., Mucha J., Sadowski A. (red.) (1997), *Polskie badania nad mniejszościami kulturowymi: wybrane zagadnienia*, Białystok.
- Bieńkowska-Ptasznik M., Krzysztofik K., Sadowski A. (red.) (2006a), *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, t. 1, Białystok.
- Bieńkowska-Ptasznik M., Krzysztofik K., Sadowski A. (red.) (2006b), *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, t. 2, Białystok.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (1992), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa.
- Dyczewski L. (red.) (1996), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin.
- Jarymowicz M. (red.) (1998a), *Studia nad spostrzeganiem relacji „ja-inni”: tożsamość, indywiduacja, przynależność*, Wrocław.

- Jarymowicz M. (red.) (1998b), *Spotkania z odmiennością*, praca zbiorowa napisana przez studentów I roku, grup 1 i 2 Wydziału Stosunków Międzynarodowych w roku akademickim 1997/1998, Warszawa.
- Jarymowicz M. (2006), *O przejawach faworyzowania swoich względem obcych i rzekomej nieuchronności zjawiska*, Warszawa.
- Kapciak A., Korporowicz L., Tyszką A. (red.) (1995), *Komunikacja międzykulturowa: zbliżenia i impresje*, Warszawa.
- Krzysztofik K., Sadowski A. (red.) (2004), *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej: implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, t. 1, 2, Białystok.
- Lewowicki T. (1995a), *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*, (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Białystok.
- Lewowicki T. (1995b), *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.
- Lewowicki T. (2001), *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 24.
- Lewowicki T. (2007), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Radom.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.) (2001), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.) (2005), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.) (2006), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2006), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn – Warszawa.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2008), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Misiejuk D. (2005), *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, (w:) A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków.
- Nikitorowicz J. (1996), *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”*, „Test”, nr 1
- Nikitorowicz J. (red.) (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2004), *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*, (w:) J. Gajda, J. Izdebska (red.), *Kultura – wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Suwałki.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007), *Kompetencje aksjologiczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice.

- Sadowski A. (2010), *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.
- Sadowski A., Skoczek T. (red.) (2001), *Mniejszości narodowe i etniczne a media elektroniczne: Białoruś, Estonia, Litwa, Polska, Ukraina*, Białystok.
- Sadowski A. (red.) (1995), *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok.
- Smolicz J.J. (1987), *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Smolicz J.J. (1990), *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa.
- Smolicz J.J. (1992), *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kultury w społeczeństwach wieloetnicznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Sobecki M. (2004), *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*, (w:) A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Szczepański J. (1981), *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do teorii konsumpcji*, Warszawa.
- Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, Warszawa.
- Szczurek-Boruta A. (2007), *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice.
- Urlińska M.M. (2007), *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Toruń.
- Weigl B. (1995), *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, (w:) M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń.
- Weigl B. (red.) (1998), *Inni to także my*, Gdańsk.

SUMMARY**Four angles of view on multiculturalism
and intercultural education**

Intercultural education as a field of social practice and intercultural pedagogy is a subfield of science using treasure of the humanities. Four dominating approaches to multiculturalism and intercultural education can be distinguished. They are specific for sociology, psychology, the science of history, culture and pedagogy.

Three of the approaches are mainly aimed at cognition, description and explanation of the phenomena and processes. They are not aimed at making changes in communities and human personalities. Intentional changes and the influence on people are the domain of pedagogy which builds on achievements of other fields of science and is created to support development and education of human beings. We can talk about a special purpose of intercultural education.

The article presents, apart from the four approaches mentioned earlier, the author's original concept of the analysis of theoretical and practical proposals in intercultural education.

KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA

SZKOŁA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO

TEORETYCZNY STATUS EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Usytuowanie i funkcje dyscypliny

Edukacja międzykulturowa jest jedną z najmłodszych subdyscyplin nauk o wychowaniu, a ramy jej uprawiania określają co najmniej trzy czynniki: specyfika dyscypliny jako nauki (usytuowanie w strukturze nauk, obszar zainteresowania i podejście badawcze), misja, jaką przychodzi jej spełniać w życiu jednostki i społeczeństwa oraz warunki realizacji wiążących się z ową misją zadań. Usytuowanie między naukami humanistycznymi a społecznymi przenosi przy tym na grunt edukacji międzykulturowej dyskurs Diltheya i Windelbanda.

Dziedzictwo diltheyowskiej „nauki o duchu” wzmacnia rolę treści uniwersalnych i sądów wartościujących, kierując uwagę w stronę statycznie ujmowanych i hipostazowanych pojęć ogólnych, jak kultura, wartości, rasa, tożsamość zbiorowa czy sprawiedliwość społeczna. Ujęcie windelbandowskie postuluje empiryzm skoncentrowany na społeczeństwie i prawidłowościach jego rozwoju. Analizowane zjawiska, także kulturowe, ujmowane są procesualnie i rozpatrywane w kontekście specyfiki lokalnej. Obszarem eksploracji jest nie tyle słuszność, co zasadność przyjmowanych twierdzeń oraz przewidywalne konsekwencje planowanych działań. Synteza obu ujęć, konieczna ze względu na intencjonalny charakter procesów kształcenia i wychowania, prowadzi zaś do konstruowania wizji stanów idealnych (jak tolerancyjność czy kultura pokoju i zaufania) zaczerpniętych z nauk o duchu, następnie zaś przekładanych na projekty działań praktycznych odwołujących się do metod i środków wprowadzanych z empirii.

Specyfika misji edukacji międzykulturowej wynika z odczytywania ogólnie sformułowanych celów edukacji w kontekście procesów globalnych i rozwoju zbiorowości wielokulturowych. Podążając za Delorse[m] [1996], możemy

ją opisać w postaci następujących postulatów: 1) uczyć się, aby wiedzieć (opanowywanie umiejętności uczenia się i rozumienia świata w perspektywie współzależności i kulturowej złożoności), 2) uczyć się, aby działać (opanowywanie umiejętności efektywnego działania w warunkach kulturowej niejednorodności), 3) uczyć się, aby żyć razem (opanowywanie umiejętności współżycia w społecznościach wielokulturowych w atmosferze pokoju, zaufania, wzajemnego szacunku, odpowiedzialności i tolerancji) oraz 4) uczyć się, aby być (opanowywanie umiejętności kierowania własnym rozwojem i samorealizacji w świecie kulturowej niejednoznaczności).

Analiza owych postulatów umożliwi wyodrębnienie specyficznych funkcji omawianej dyscypliny, do których zaliczymy: 1) funkcję poznawczą: eksplorację i objaśnianie złożonej kulturowo rzeczywistości pedagogicznej oraz dokonujących się w niej procesów kształcenia, wychowania i socjalizacji, 2) funkcję adaptacyjną: wspomaganie procesów przystosowywania się jednostek i zbiorowości społecznych do funkcjonowania w warunkach kulturowej heterogeniczności, 3) funkcję transformacyjną: wspomaganie harmonijności zmiany społeczno-kulturowej w wymiarze zbiorowym i indywidualnym (w specyficznych sytuacjach, kiedy to celem oddziaływań edukacyjnych jest wzrost podmiotowości i społecznej partycypacji grup społecznie wykluczanych lub marginalizowanych, funkcja transformacyjna nabiera przy tym znaczenia oddziaływań emancypujących).

Wzmiankowane funkcje wyznaczają specyficzne obszary teoretycznych i praktycznych zainteresowań edukacji międzykulturowej stanowiące o jej odrębności i względnej autonomii. Eksploracje, o których mowa, pozostają w dialogu z rzeczywistością otaczającego świata. Rozwój edukacji międzykulturowej w poszczególnych rejonach świata kształtowany jest zarówno przez czynniki natury ogólnej (jak procesy globalizacji, wzrost zainteresowania innymi kulturami, ewoluowanie doktryn pedagogicznych czy rozwój poszanowania praw człowieka), jak i specyfikę lokalną. Przyjmowane perspektywy teoretyczne, obszary zainteresowań, problemy, oraz kierunki rozwoju dyscypliny powiązane są przy tym zarówno z przeszłością, jak i aktualną sytuacją owych państw i narodów.

Obszary zainteresowania

Edukacja międzykulturowa jest obszarem rozważań teoretycznych i dociekań badawczych skoncentrowanych wokół uwarunkowań procesów rozwoju jednostek, instytucji i zbiorowości społecznych w świecie zróżnicowanym kul-

turowo. Jest ona także programem działań praktycznych rozwijających zdolność rozumienia oraz harmonijnego i efektywnego funkcjonowania w owym świecie, kształtowania postaw zaufania, tolerancji, spójności, poczucia więzi i wzajemnej solidarności oraz umiejętności budowania więzi społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych. Celem makrospołecznym jest transformacja świadomości umożliwiająca rozwój poczucia solidarności ogólnoludzkiej oraz budowę demokratycznego i wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego. Do celów mikrospołecznych zaliczamy natomiast uwrażliwienie uczących się na różnice kulturowe, osłabienie barier kontaktu międzykulturowego (jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne, czy ksenofobia), rozwinięcie predyspozycji do dialogu i pokojowej koegzystencji z osobami odmiennymi religijnie, etnicznie i kulturowo, jak również kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji.

Adresatami podejmowanych działań są wszystkie grupy wiekowe: dzieci, młodzież oraz dorośli reprezentujący zarówno grupę na danym obszarze dominującą czy zasiedziałe mniejszości kulturowe, jak osoby przygotowujące się do migracji oraz napływających migrantów (pracowników okresowych, repatriantów, uchodźców i imigrantów). Każdą ze wspomnianych grup charakteryzują przy tym odmienne potrzeby i warunki nabywania nowych kompetencji.

Imigranci i osoby przygotowujące się do migracji skoncentrowani są na pozyskaniu umiejętności ułatwiających procesy akulturacji i adaptacji do warunków przewidywanego kraju osiedlenia. Przedstawicielom grup dominujących i mniejszościowych niezbędne są umiejętności przewycięzania konfliktów z przeszłości, budowania harmonijnej koegzystencji i współpracy z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych oraz kompetentnego zarządzania własną tożsamością kulturową i etniczną. Możemy także wyodrębnić grupy o specjalnych potrzebach zainteresowane rozwojem specyficznych umiejętności, jak na przykład prowadzeniem mediacji w sporach międzykulturowych, kierowaniem wielokulturowymi zespołami pracowniczymi lub projektowaniem pracy z klasą o określonym składzie etnicznym [Błeszyńska, 2007].

Interdyscyplinarność i struktura

Podobnie, jak inne subdyscypliny nauk o wychowaniu, edukacja międzykulturowa jest dziedziną interdyscyplinarną odwołującą się do dorobku innych nauk humanistycznych i społecznych. Trzon dyscypliny stanowią nauki o edukacji, zwłaszcza polityka oświatowa, dydaktyka, socjologia wychowania i peda-

gogika społeczna. Do dyscyplin wspomagających zaliczamy antropologię kultury, kulturo- i religioznawstwo, nauki polityczne, nauki o pracy socjalnej, socjologię, psychologię (zwłaszcza społeczną i transkulturową), etnologię i etnografię, nauki o prawie, a także dyscypliny zajmujące się poszczególnymi kręgami kulturowymi (jak europeistyka, orientalistyka, slawistyka czy germanistyka).

Interdyscyplinarność, o której mowa, rzutuje na teoretyczne ramy dyscypliny, wprowadzając na jej teren teorie o charakterze lingwistycznym, antropologicznym, politologicznym, socjologicznym i psychologicznym. Wielość i złożoność owych teorii sprawia, iż opracowania pedagogiczne preferują jedynie nieliczne koncepcje umożliwiające tworzenie w miarę uniwersalnych, choć nie zawsze sprawdzających się szablonów (na gruncie socjologii np. są to perspektywy konfliktu i myśli krytycznej, na gruncie psychologii natomiast perspektywa poznawcza).

Złożoność treści przekazywanych w ramach edukacji międzykulturowej wykracza poza obszar studiów podejmowanych w obrębie każdego z wymienionych obszarów. Prowadzenie omawianego przedmiotu stawia przy tym wysokie wymagania merytoryczne i skłania do podejmowania studiów uzupełniających zakres wiedzy i kompetencji o obszary wykraczające poza pierwotną specjalizację nauczyciela czy trenera. Model kompetencji zawodowych nauczyciela/trenera edukacji międzykulturowej obejmuje kompetencje merytoryczne, metodyczne i wychowawcze. Na kompetencje merytoryczne składają się znajomość problematyki oświaty, wychowania, socjalizacji i animacji społeczno-kulturowej, wiedza o zjawisku i politykach wielokulturowości, społeczeństwie wielokulturowym, jego problemach i potrzebach, wiedza o kulturze i kulturach oraz kulturowym i religijnym różnicowaniu świata, znajomość procesów akulturacji, kontaktu międzykulturowego i nabywania kompetencji międzykulturowych, wiedza o funkcjonowaniu instytucji oświatowych, wychowawczych i socjalizujących w przestrzeni wielokulturowej, a także wiedza o problemach i potrzebach osób uczących się. Kompetencje metodyczne obejmują umiejętności projektowania edukacyjnego, prowadzenia zajęć dydaktycznych i animacyjnych z wykorzystaniem różnicowanych metod i środków. Na kompetencje wychowawcze składają się natomiast otwartość, empatia, tolerancyjność, umiejętności pracy z osobami różnicowanymi kulturowo, otwierania w świadomości uczących się pogranicza kulturowego i pobudzania procesów indywiduacji, kształtowania postaw szacunku wobec kultury własnej oraz kultur innych grup, postaw tolerancji i otwartości na innych, radzenia sobie z psychologicznymi barierami i problemami rozwoju kompetencji międzykulturowych (etnocentryzm, ksenofobia, rasizm, uprzedzenia etniczne) [Bleszyńska, 2008].

Złożoność kontekstu, treści nauczania, potrzeb i specyfiki osób uczących się sprawiają, iż edukacja międzykulturowa jest dyscypliną o dość skomplikowanej strukturze, a zakres jej zainteresowań i oddziaływań niejednokrotnie krzyżuje się z innymi subdyscyplinami nauk o wychowaniu (jak pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna czy glottodydaktyka). Na szczególną uwagę zasługują przy tym jej powiązania z tak znaczącymi obszarami zainteresowań edukacyjnych, jak edukacja globalna, edukacja europejska, edukacja regionalna i wychowanie dla pokoju.

Edukacja międzykulturowa a edukacja wielokulturowa, edukacja globalna, edukacja europejska i regionalna oraz wychowanie dla pokoju

Edukacja międzykulturowa jest pedagogiką pogranicza kulturowego i jedną z gałęzi oddziaływań oświatowych i wychowawczych wykraczających perspektywą poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw i narodów i zmierzającą do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych. Zróżnicowany charakter owych problemów sprawia, iż w ramach omawianej dyscypliny można przy tym umieścić specyficzne obszary zainteresowań, do których należą:

Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa jest prototypem i uzupełnieniem nadrzędnej wobec niej edukacji międzykulturowej. Jej zadaniem jest rozwój wiedzy o kulturze jako tworze człowieka oraz czynnika wyznaczającym funkcjonowanie jednostek i zbiorowości społecznych, w poszczególnych kręgach kulturowych oraz uwrażliwienie uczącego się na kulturę własną i zjawisko etnocentryzmu. W ramach prowadzonych zajęć przekazywane są podstawy ogólnej wiedzy o zjawisku kultury, kulturowym zróżnicowaniu współczesnego świata, specyfice poszczególnych kultur, a także podobieństwach i różnicach owych kultur w stosunku do jego własnej kultury. Poza obszarem zainteresowań pozostają zazwyczaj kwestie pogranicza kulturowego, procesów tożsamościowych, akulturacji, relacji międzykulturowych oraz zbiorowości kulturowo heterogenicznych.

Edukacja globalna

Zakresy zainteresowań edukacji międzykulturowej i edukacji globalnej nakładają się na siebie, a obszarem wspólnym są działania rozwijające świadomość

mość religijnego i kulturowego zróżnicowania świata, współzależności i solidarności w skali globalnej, podejmujące kwestie organizacji transnarodowych, globalnych migracji i konfliktów międzykulturowych, jak również akcji stabilizacyjnych i humanitarnych. Początki edukacji globalnej datują się na lata sześćdziesiąte XX wieku. Celem podejmowanych w tym obszarze oddziaływań jest przy tym inicjowanie zmian w skali globalnej poprzez kształtowanie u uczących się krytycznej refleksji nad światem oraz świadomości globalnej wyrażającej się zrozumieniem wzajemnych zależności, problemów i procesów (jak naruszanie praw człowieka, skażenie środowiska naturalnego, głód, AIDS) zachodzących w skali ogólnoswiatowej, poczuciem odpowiedzialności i gotowością podejmowania działań na rzecz rozwiązywania owych problemów, a także poczuciem solidarności z innymi ludźmi, zwłaszcza mieszkańcami krajów rozwijających się [Melosik, 1998].

Edukacja europejska

Edukacja międzykulturowa posiada obszary wspólne także z edukacją europejską pojmowaną jako obszar oddziaływań wspomagających procesy integracji europejskiej poprzez wyposażenie uczących się w wiedzę o Unii Europejskiej, jej organizacji, strukturach i zasadach funkcjonowania, ukształtowanie umiejętności funkcjonowania obywatela UE, współpracy z innymi mieszkańcami Europy oraz rozwój tożsamości europejskiej. Podejmowanie działań o wspomnianym charakterze jest dyrektywą Komisji Europejskiej dla systemów oświatowych krajów członkowskich [Bednarek, 2000]. Kwestie wspólne dla edukacji między- i wielokulturowej oraz edukacji europejskiej mieszczą się w nurcie programów wspomagających identyfikację emocjonalną z Europą i jej dziedzictwem kulturowym (tożsamość europejska) oraz promujących kultury i języki lokalne oraz rozwijających umiejętności współpracy w obrębie Unii Europejskiej [Rabczuk, 2002]. Kwestią otwartą pozostaje natomiast podejście do kultury europejskiej. Edukacja międzykulturowa wykracza mianowicie poza obręb kultur lokalnych, spostrzegając kulturę europejską w ujęciu procesualnym i akceptując pojawianie się w niej elementów kultur poeuropejskich. Nurt edukacji europejskiej koncentruje się natomiast na kwestiach tradycyjnych kultur lokalnych oraz europejskiego kanonu kulturowego (podejście tradycyjne koncentrowało się na basenie Morza Śródziemnego, pomijając kultury Słowian, Celtów czy Germanów oraz ignorując problematykę narastającego w Europie zróżnicowania etnicznego i kulturowego.

Edukacja regionalna

Edukacja regionalna jest koncepcją, a zarazem programem oddziaływań edukacyjnych skoncentrowanych wokół kwestii regionów zamieszkałych przez osoby uczące się. Celem konstruowanych programów jest budowa Europy „małych ojczyzn” poprzez 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, pobudzanie samorządności, aktywności społecznej, kulturalnej i obywatelskiej jego mieszkańców. Ideologiczne podstawy edukacji regionalnej wywodzą się z założeń dwojakiego rodzaju. Jednym z nich jest realizacja zaleceń Komisji Europejskiej: potrzeba wspomaganie procesów integracji europejskiej na różnych poziomach oraz wydobywanie i rozwój kultur lokalnych krajów członkowskich. Drugim – potrzeba różnicowania kulturowego wynikająca z przeciwdziałania procesom kulturowej globalizacji [Bednarek, 1999; Petrykowski, 2003]. Podobnie, jak w odniesieniu do edukacji europejskiej, obszarem wspólnym dla edukacji regionalnej oraz edukacji między- i wielokulturowej są kwestie kulturowego zróżnicowania regionów, rewitalizacji dziedzictwa i pejzażu kulturowego, budowy poczucia regionalnej wspólnoty i tożsamości, społeczności obywatelskich i współbycia przedstawicieli poszczególnych kultur. Podobnie też obszarem różniącym są kwestie zmian kulturowych zachodzących w środowisku lokalnym pod wpływem migracji międzykulturowych [Nikitorowicz, 2009].

Wychowanie dla pokoju

Idea wychowania dla pokoju nie jest koncepcją nową i pojawiała się już w pracach Deweya, Montessori, Freire’a, Galtunga, spośród polskich autorów artykułowali ją zaś Wojnar i Suchodolski. Prawne i ideologiczne umocowanie uzyskała ona w roku 1945 jako program rodzącej się Organizacji Narodów Zjednoczonych, na której forum została zaprezentowana i przyjęta jako program ochrony przyszłych pokoleń przed doświadczeniami wojny. (Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych, San Francisco, 26 czerwca 1945), program promowania działań na rzecz wzajemnego zrozumienia i tolerancji, zapobieganie wojnie (artykuł 26, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 10 grudnia 1948) oraz integralny składnik wszelkich innych programów podejmowanych dla dobra ludzkości (Konwencja o Zwalczaniu Dyskryminacji Kobiet, Konwencja Praw Dziecka, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich i in). Promocję edukacji dla pokoju powierzono przy tym przede wszystkim UNICEF

i UNESCO jako wyspecjalizowanym w kwestiach oświaty i wychowania agendom Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Wychowanie dla pokoju jest „działalnością edukacyjną, która: tworzy strefę pokoju, gdzie dzieci są wolne od wszelkich form przemocy, stwarza klimat kształtujący pokojowe i pełne wzajemnego szacunku relacje pomiędzy członkami społeczności uczących się, eksponuje podstawowe zasady równości i zwalcza wszelkie formy dyskryminacji w rozporządzeniach prawnych i praktyce placówek edukacyjnych, promuje społeczne umiejętności pokojowej koegzystencji, wykorzystując środki skutecznego, pokojowego i zakorzenionego w lokalnej kulturze rozwiązywania pojawiających się konfliktów, promuje rozwiązania szanujące prawa do godności wszystkich stron ewentualnego konfliktu, integruje i włącza w programy kształcenia treści pogłębiające zrozumienie kwestii pokoju, praw człowieka, sprawiedliwości społecznej i zagadnień globalnych, stwarza forum dla dyskusji eksponujących wartość pokoju i sprawiedliwości społecznej, promuje metody nauczania rozwijające zdolności uczestniczenia, współpracy, rozwiązywania problemów i szacunku dla odmienności, zachęca uczniów do praktycznego wdrażania zasad i umiejętności pokojowej koegzystencji i rozwiązywania konfliktów w otaczającym środowisku, stwarza możliwości refleksji i doskonalenia kompetencji związanych z promocją pokoju, sprawiedliwości i praw ludzkich wszystkim uczestnikom procesu wychowawczego”¹.

Efektom owej działalności jest tworzenie na terenie placówek oświatowych i wychowawczych obszarów kultury pokoju² mającej oddziaływać na środowisko lokalne i relacje ponadnarodowe poprzez „tworzenie i rozwój kultury opartej na uniwersalnych wartościach szacunku dla życia, wolności, sprawiedliwości, solidarności, tolerancji, praw człowieka oraz równości mężczyzn i kobiet, promowanie edukacji i badań służących wdrażaniu tej wizji w praktykę” (Deklaracja Międzynarodowego Kongresu Pokoju w Świadomości Ludzi, 1989, Yamoussoukro, Wybrzeże Kości Słoniowej). Haska Agenda Wdrażania Pokoju i Sprawiedliwości dla Wieku XXI podkreśla przy tym potrzebę instytucjonalizacji systematycznie prowadzonego wychowania dla pokoju oraz wdrażania akcji „Globalna Kampania na rzecz Wychowania dla Pokoju” wspierającej ONZ-towską dekadę kultury pokoju i braku przemocy wobec dzieci świata i promującej edukację upowszechniającą pokój i prawa człowieka we wszystkich placówkach oświatowych³. Obszarem wspólnym dla nurtu wychowania

¹ UNICEF, Working Paper Series, July 1999, 16.

² *Culture of Peace*, UNESCO, 1995.

³ UN Document: Ref A/54/98.

dla pokoju i edukacji między- i wielokulturowej są przy tym kwestie poszanowania praw człowieka, tolerancji, zwalczania uprzedzeń i dyskryminacji na tle odmienności etnicznych, rasowych i religijnych, a także promowanie działań służących zapobieganiu i pokojowemu rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych.

Uwarunkowania rozwoju dyscypliny w poszczególnych rejonach świata

Historyczne zróżnicowanie potrzeb i polityki prowadzonej w poszczególnych krajach ukształtowały odmienne perspektywy i drogi ewoluowania samej dyscypliny. Początki współczesnego podejścia do edukacji międzykulturowej należałoby wiązać z polityką oświatową klasycznych krajów imigranckich, jak Australia, Kanada czy Stany Zjednoczone. Pierwsze oddziaływania edukacyjne uwzględniające różnice kulturowe (tzw. pedagogika dla cudzoziemców) podjęto jednak w Niemczech w roku 1901 i wynikały one z dążenia do asymilacji dzieci obcojęzycznych poprzez kształcenie i wychowanie [Szymański, 2000]. Podejście rozwijające specjalne programy kształcenia dla osiedlających się w Niemczech cudzoziemców i ich dzieci zachowano przy tym w Niemczech prawie do chwili obecnej, eksponując w podejmowanych dyskusjach oświatowych dwa konkurencyjne wątki: potrzebę przysposobiania cudzoziemców do życia i pracy w Niemczech oraz potrzebę przygotowywania ich do powrotu do kraju ojczystego. W ostatnim dziesięcioleciu wspomniane podejście uległo przy tym znaczącym zmianom, uwzględniając także potrzebę rozwijania programów edukacyjnych adresowanych do Niemców w celu zwiększenia ich zdolności rozumienia i współpracy z osobami odmiennymi kulturowo.

Podobną ewolucję przechodziła polityka oświatowa krajów Nowego Świata. W początkach procesów narodotwórczych akceptowały one współistnienie szkół głównego nurtu oraz odrębnych placówek oświaty etnicznej. W okresie międzywojennym pojawiła się jednak tendencja do traktowania edukacji i placówek oświatowych jako środka asymilacji imigrantów i budowy poczucia jedności narodowej. Tendencja, o której mowa, została odwrócona w latach sześćdziesiątych XX wieku w efekcie rozwoju kulturowo heterogenicznych struktur społecznych, budzenia się tożsamości etnicznej oraz postępów demokracji i liberalizacji. W odpowiedzi na dokonujące się w owym okresie zmiany społeczno-kulturowe pojawia się przy tym model edukacji uwzględniającej (szanującej) etniczne i rasowe zróżnicowanie zbiorowości oraz rozwijającej umiejętności rozumienia i współpracy z przedstawicielami różnych grup kulturowych.

Odmienne kształtowało się podejście do edukacji międzykulturowej w krajach europejskich. Jedne z nich, jak Wielka Brytania czy Holandia po latach dominacji kulturowej rozwinęły pełnię oświatowej wielokulturowości na wzór Nowego Świata. Inne, jak Francja, marginalizowały kwestie kulturowego zróżnicowania swoich mieszkańców, koncentrując się na budowie jednoczącej całą zbiorowość świadomości obywatelskiej. Jeszcze inne, jak Polska, przeszły od polityki dominacji kulturowej i asymilacji grup mniejszościowych do oddziaływań oświatowych uwzględniających przede wszystkim zróżnicowanie regionalne w kontekście zasiedlanych grup mniejszościowych i dopiero niedawno podjęły wyzwania płynące z globalnych migracji [Lewowicki, 2002].

Podążając za Portero [2005] i Szymańskim [2000], możemy wyodrębnić w historii edukacji międzykulturowej trzy główne okresy: 1) asymilacyjny, gdzie oddziaływania edukacyjne adresowane były do cudzoziemców, wspomagając procesy ich asymilacji; 2) wielokulturowości, skoncentrowany na statycznie ujmowanych różnicach kulturowych, oraz 3) międzykulturowości, zwracający się w stronę dynamicznie postrzeganych relacji międzygrupowych i kompetencji funkcjonowania w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo. Poszczególne etapy pojawiały się i przekształcały w poszczególnych rejonach według odmiennych wzorów wyznaczanych specyfiką ich tradycji, potrzeb i bieżącej polityki społecznej. Sposób uprawiania edukacji międzykulturowej w określonym środowisku akademickim powiązany jest przy tym ze specyfiką projektu, jakim jest dane państwo. Odrębności historii, tradycji kulturalnej, kompozycji społecznej czy prowadzonej polityki przekładają się na odmienność optyki, perspektyw teoretycznych oraz postulowanych rozwiązań praktycznych. Bezasadnymi, a nawet potencjalnie niebezpiecznymi, są przy tym zapożyczone z nauk ścisłych i przyrodniczych próby bezkrytycznego uogólniania i przenoszenia ujęć charakterystycznych dla pewnych zbiorowości społecznych (np. państw imigranckich) na inne, o odmiennej specyfice (np. państwa narodowe).

Odmienne kwestie eksponowane są w cieszących się długotrwałym pokojem krajach o ustabilizowanej sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej (jak USA czy Wielka Brytania), w zbiorowościach o (w miarę) łagodnie ewoluujących zmianach społecznych (jak Polska) oraz społeczeństwach pokonfliktowych cechujących się silnymi napięciami politycznymi i etnicznymi jak Bośnia czy Rwanda. Specyfikę rozwoju dyscypliny wyznaczają także doświadczenia imigracyjne i kolonialne poszczególnych społeczeństw. Różnice podejścia cechują tradycyjne kraje imigranckie (jak USA, Kanada, Australia czy Nowa Zelandia), oraz te, z których wypływały i wypływają kolejne fale emigracji (Polska lub Irlandia). Inne problemy i perspektywy absorbują uwagę badaczy w państwach będących w przeszłości centrami kolonialnymi (Wielka Bryta-

nia, Francja, Holandia), w krajach niekolonialnych (Polska, Austria czy Szwecja) oraz krajach postkolonialnych (Indie, Algeria czy Republika Południowej Afryki). Odmienne doświadczenia kształtują wreszcie podejście do edukacji międzykulturowej w szanujących prawa człowieka państwach demokracji zachodnich, krajach poddanych reżimom autorytarnym (Iran, Korea czy Chiny) oraz w doświadczających napięć transformacji krajach postkomunistycznych [Cushner, 1998; Grant, Portero, 2010; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2000].

W wielonarodowych krajach imigranckich o utrwalonej kulturze obywatelskiej (jak Stany Zjednoczone, Kanada lub Australia) edukacja międzykulturowa stanowi przede wszystkim narzędzie transformacji służące rozwojowi społeczeństwa otwartego, ograniczaniu dominacji kulturowej oraz zwalczaniu nierówności wynikłych z różnic rasowych i etnicznych. Centralnymi kategoriami podejmowanych rozważań są „rasa”, „sprawiedliwość społeczna” i „prawa człowieka” będące odpowiedzią na doświadczane w przeszłości problemy rasizmu i dyskryminacji. Znaczna heterogeniczność kulturowa społeczeństwa sprawia, iż edukacja międzykulturowa, mimo mocnej pozycji zajmowanej w programach kształcenia ogólnego i zawodowego, w zasadzie przestaje na etapie wielokulturowości. Jej zainteresowania skupiają się przy tym na problematyce wychowania obywatelskiego, pluralizmu oraz różnorodności społecznej stowarzyszonych z próbami zwięzłego kreślenia specyfiki najważniejszych kategorii różnicujących (jak rasa, płeć i religia), prezentacji wybranych mniejszości kulturowych, kwestii rasizmu i jego zwalczania oraz problematyki nauczania wielokulturowego [Golnick, Chinn, 2008; Wayne, 2009; Banks, McGee Banks, 2010].

Odmienne kształtują się preferencje przyjmowane w demokratycznych państwach narodowych z silnym poczuciem wspólnoty kulturowej, do których zaliczają się państwa europejskie [Grant, Lei, 2001]. Społeczeństwa owe na ogół muszą rozwiązać dwa rodzaje problemów: pełne społecznych napięć procesy emancypacji autochtonicznych mniejszości kulturowych (Baskowie, Szkoci, Sycylijczycy czy Korsykanie) oraz kwestie społecznej integracji napływających uchodźców i imigrantów [Rabczuk, 2007]. Prowadzona przez nie polityka wielokulturowości jest przy tym zróżnicowana i wyraża się jednym z trzech trendów: poszanowaniem odrębności kulturowej w ramach kultury dominującej (Niemcy, Hiszpania, Włochy), prywatyzacją różnic kulturowych na rzecz scalającej siły wartości obywatelskich (Francja) bądź dążeniem do uwzględnienia kulturowej różnorodności w rekonstrukcji projektu państwa i życia społecznym (Wielka Brytania). Mimo owych różnic, podstawowe znaczenie przypisywane jest kategoriom „wspólnoty”, „różnicy”, „społ-

czeństwa obywatelskiego” i „integracji społecznej” (w Wielkiej Brytanii także „sprawiedliwości społecznej”).

Odmienne podejście cechuje zbiorowości przekształcające się w ponowoczesne i demokratyczne społeczeństwa wielokulturowe (jak postkomunistyczna Polska, Czechy czy Węgry). Społeczności owe doświadczają kolejnych wstrząsów wynikających zarówno z przemian gospodarczych, jak i społeczno-politycznych. Rewitalizacji ulegają historyczne resentymenty etniczne, miłośność elit politycznych i problemy dnia codziennego pobudzają napięcia społeczne oraz kolejne fale emigracji, a napływające grupy imigrantów i uchodźców wzbudzają w mieszkańcach owych krajów niepokój oraz poczucie bezradności motywujące do podejmowania działań przystosowawczych. Czynnikiem rozbudzającym zainteresowania edukacją międzykulturową stają się także inicjatywy instytucji międzynarodowych (np. agencji ONZ), dyrektwy struktur nadrzędnych (np. Unii Europejskiej) czy dramatycznie przebiegające konflikty międzykulturowe (jak rozruchy, starcia zbrojne, inne akty przemocy). Specyfika wzmiankowanych krajów sprawia, iż centralnymi kategoriami edukacji międzykulturowej czynione są takie pojęcia, jak „pogranicze”, „etniczność”, „zróżnicowanie religijne”, „dwukulturowość” i „tożsamość narodowa”. Coraz wyraźniej zarysowująca się problematyka migracyjna rozbudowuje przy tym wymieniony katalog o „tolerancję”, „kompetencje międzykulturowe” i „integrację społeczną migrantów” [Błęszyńska, 2010].

W trudniejszej sytuacji znajdują się wieloetniczne społeczeństwa skonfliktowane lub pokonfliktowe (Liban, Bośnia-Hercegowina czy Izrael). Historycznie uwarunkowane, przewlekłe konflikty, świeża pamięć wzajemnych krzywd i przemocy, jak również negatywne aspekty socjalizacji etnicznej sprawiają, iż w państwach tych programy edukacji międzykulturowej mają charakter sporadycznych i koncentrują się przede wszystkim na trudnych kwestiach przezwyciężenia przeszłości i pojednania między skonfliktowanymi grupami. Brak powszechnej zgody na pojednanie utrudnia przy tym realizację owych programów, pobudzając postawy antagonistyczne i rewindykacyjne.

Istnieją wreszcie społeczeństwa niedemokratyczne, zamknięte na imigrantów i kontakty międzykulturowe, bądź takie, w których wciąż jeszcze realizowana jest zasada dominacji kulturowej jednej grupy i asymilacji lub marginalizacji grup innych. W krajach tego rodzaju (jak np. Rosja czy Chiny) na ogół nie realizuje się programów edukacji międzykulturowej (za wyjątkiem treningów kompetencji międzykulturowych dla profesjonalistów), a oświata oferowana przedstawicielom grup mniejszościowych zmierza do ich wynarodowienia [Grant, Lei, 2001].

Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, iż edukacja międzykulturowa jest młodą i dynamicznie rozwijającą się dyscypliną docenianą jako niezbędny komponent kształcenia ogólnego w licznych krajach świata. Jej sytuacja w Polsce jest jednak słabsza, niż w krajach Nowego Świata czy Europy Zachodniej. Jako dyscyplina akademicka, nie mieści się ona w programach studiów pedagogicznych. Przypisany jej status zajęć fakultatywnych, jak również stosunkowo niewielka grupa osób uprawiających tę dziedzinę sprawiają, iż jest ona prowadzona jedynie w niektórych ośrodkach. Do chwili obecnej przedmiot ten nie jest przy tym wprowadzony do programów kształcenia przyszłych nauczycieli i osób zarządzających placówkami oświatowo-wychowawczymi, co przekłada się m.in. na dramatyczną sytuację uczniów cudzoziemskich pobierających naukę w polskich szkołach [Błęszyńska, 2009].

Obszary zainteresowań środowisk zajmujących się edukacją międzykulturową cechuje regionalizacja wyrażająca się eksponowaniem problematyki zasiedlonych w danym rejonie mniejszości etnicznych i narodowych, pograniczny kulturowych, rekonstrukcji wielokulturowej tradycji przeszłości oraz budowy przyjaznych i pokojowych relacji międzygrupowych. Konsekwencją powyższego jest skupianie się programów i grup badawczych w ośrodkach zlokalizowanych na terenach pogranicza kulturowego, spośród których szczególnie wyróżniają się ośrodki warszawski (skoncentrowany na pograniczu miasta globalnego), cieszyński (pogranicze polsko-czesko-słowackie) i białostocki (pogranicze białorusko-litewsko-ukraińskie).

Bibliografia

- Banis J., McGee Banks Ch. (eds.) (2010), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Wiley&Sons, Inc.
- Bednarek S. (red.) (1999), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wrocław.
- Bednarek S. (red.) (2000), *Edukacja europejska w zreformowanej szkole*, Wrocław.
- Błęszyńska K. (2010), *Intercultural Education in Post-Communist Countries*, (in:) C.A. Grant, A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectivness*, New York.
- Błęszyńska K. (2009), *Sytuacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach*, niepublikowany raport z badań, Warszawa.
- Błęszyńska K. (2008), *Constructing Intercultural Education*, "Intercultural Education", Vol. 19, No. 6.

- Bleszyńska K. (2007), *Edukacja międzykulturowa jako obszar refleksji andragogicznej*, (w:) T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Radom.
- Burszta W. (1998), *Antropologia kultury*, Poznań.
- Culture of Peace* (1995), UNESCO.
- Cushner K. (ed.), (1998), *International Perspectives on Intercultural Education*, London.
- Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa.
- Golnick D., Chinn Ph. (2008), *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, New York.
- Grant C., Lei J.L. (eds.) (2001), *Global Constructions of Multicultural Education*, London.
- Lewowicki T. (2002), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, (w:) T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa.
- Lewowicki T., Grodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice.
- Luttwak E. (1998), *Turbo Capitalism*, London.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Petrykowski P. (2003), *Edukacja Regionalna*, Toruń.
- Portera A. (2005), *Diversity in education in an international context*, International Conference, Università di Verona.
- Rabczuk W. (2007), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa.
- Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych etnicznych*, Warszawa.
- Szymański M.S. (2000), *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej*, (w:) J. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków.
- UN Document: Ref A/54/98.
- UNICEF, Working Paper Series, July 1999.
- Wayne A. (2009), *Rethinking Multicultural Education: Teaching for racial and cultural justice*, New York.

SUMMARY**Theoretical status of intercultural education**

The presented text considers a theoretical status of Intercultural Education, areas of its interests and studies as well as theoretical perspectives, basic categories and notions highlighting the interdisciplinary nature of Intercultural Education, its location within Studies on Education, and courses and determinants of its development in particular regions of the world. The undertaken analysis aims also to explain and discuss relations of Intercultural Education with other areas of educational studies such as European Education, Regional Education, Global Education and Education for Peace.

WIKTOR RABCZUK

PEDAGOGIUM WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ
W WARSZAWIE

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA Z PERSPEKTYWY RADY EUROPY I UNII EUROPEJSKIEJ

Rada Europy – pierwsza europejska organizacja polityczna ustanowiona po drugiej wojnie światowej na kontynencie europejskim – do której należy 46 państw i jednocząca ponad 800 milionów ludzi od Atlantyku po Kaukaz i Ural. Od chwili swego powstania (1949), realizując cele statutowe, podejmuje działania na rzecz zabezpieczenia swobód jednostki, ochrony praw człowieka, umacniania instytucji demokratycznych, poprawy jakości życia oraz współpracy kulturalnej; przyczynia się do zacieśnienia europejskiej współpracy gospodarczej, społecznej, kulturalnej, naukowej i prawnej; zajmuje się także zagadnieniami polityki zagranicznej oraz problemami pokoju i bezpieczeństwa; opracowuje projekty konwencji międzynarodowych, wydaje zalecenia oraz rezolucje; doprowadziła do uchwalenia wielu konwencji i porozumień, m.in. Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1950), Europejskiego Porozumienia Kulturalnego (1954), Europejskiej Karty Ochrony Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (1992).

Programy Rady Europy w dziedzinie edukacji i kultury są prowadzone przez Radę Współpracy Kulturalnej. Współdziałają z nią cztery wyspecjalizowane komitety, zajmujące się odpowiednio: szkolnictwem podstawowym i średnim, szkolnictwem wyższym i badaniami, kulturą i dziedzictwem kulturowym. Ponadto odbywają się konferencje właściwych ministrów.

W pierwszych dziesięcioleciach swego istnienia wiele jej działań zmierzało do polepszenia komunikowania się i zrozumienia między Europejczykami, poprzez promowanie bardziej skutecznego nauczania języków obcych oraz wyważonego i obiektywnego nauczania geografii i historii. W kolejnych dziesięcioleciach podjęła wyzwania, które wyłoniły się przed systemami szkolnymi w wyniku nasilania się procesów tworzenia się społeczeństw wielokulturowych oraz współzależności planetarnej.

W projektach edukacyjnych Rady Europy można dostrzec określone fazy. W latach 1960-1980 wspierała specjalne programy przeznaczone dla uczniów kulturowo „odmiennych” lub pochodzenia imigranckiego. Celem tych programów była nauka języka i kultury kraju przyjmującego oraz kraju pochodzenia i włączanie tych uczniów do krajowych systemów szkolnych. Uznając, że same kompetencje lingwistyczne nie wystarczają już dla skutecznego porozumiewania się, i że nauka języków wymaga kompetencji kulturowych i międzykulturowych, ministrowie powiązali naukę języków z edukacją międzykulturową. Rada Europy zalecała też usystematyzowanie edukacji międzykulturowej, przede wszystkim w celu wypracowania teorii i praktyki w ramach edukacji na rzecz praw człowieka i walki z nietolerancją i rasizmem.

W latach 1980-1990 promowała podejście integracyjne – edukację międzykulturową obejmującą wszystkich uczniów, polegającą na odkrywaniu różnorodności oraz kształtowaniu kompetencji i postaw sprzyjających polepszaniu relacji między przedstawicielami różnych kultur.

I tak, na przykład w 1986 roku Rada Europy podkreślała, że społeczeństwa stają się wielokulturowe i będą takimi w coraz większym stopniu na skutek ułatwień w komunikacji i nasilającego przemieszczania się ludzi; że wielokulturowość jest potencjalnym źródłem bogactwa dla całego społeczeństwa; że każda kultura posiada swoją specyfikę zasługującą na szacunek, *a priori* równorzędną i nie stanowi zagrożenia dla innych; że międzykulturowość nie jest tylko celem samym w sobie, lecz również narzędziem promowania równości szans oraz optymalnej insercji mniejszości ekonomicznych i społecznych; że należy przejść od wielokulturowości do międzykulturowości, aby ułatwiać wzajemne przenikanie się różnych kultur, nie niwelując specyficznej tożsamości każdej z nich. Wprawdzie wzajemne przenikanie kultur nie odbywa się bez trudności i konfliktów, lecz sprzyja poznaniu wzajemnych punktów widzenia oraz akceptacji Innego¹.

W latach 1990-2000 Rada Europy postulowała zwiększenie zdolności krajowych systemów edukacyjnych w zakresie zaspokajania aktualnych potrzeb społeczno-kulturowych Europy, m.in. potrzebę przekazywania wiedzy i kompetencji umożliwiających obywatelom różnego pochodzenia pełne uczestnictwo w wielokulturowym demokratycznym społeczeństwie; podkreślała, że nie chodzi o zwykłą jukstapozycję kultur, ani o stapianie ich w jednym tyglu; wskazywała, że edukacja międzykulturowa ułatwia działania skierowane na proces wymiany i interakcji wzajemnych, umożliwia uniknięcie esencjalizmu i przekraczanie barier tożsamościowych, stwarza okazję do łączenia różnych proble-

¹ Conseil de l'Europe, 1986: 4.

matyk edukacyjnych, takich jak prawa człowieka, zwalczanie rasizmu, solidarność, wzajemność i rozwój; stwierdzała, że edukacja międzykulturowa staje się wówczas swoistym procesem edukacji społecznej: „Aby społeczeństwo stało się rzeczywiście międzykulturowe, każda grupa społeczna powinna mieć możliwość egzystencji w warunkach równości, bez względu na odmienność kultury, sposobu życia lub pochodzenia. Zakłada to nie tylko potrzebę zrewidowania naszych relacji z kulturami, które wydają się nam obce, lecz również naszych interakcji z mniejszościami takimi, jak homoseksualiści i niepełnosprawni, którzy stykają się z różnymi formami nietolerancji i dyskryminacji. (...) Ogólnym celem edukacji międzykulturowej jest ułatwianie i wzmacnianie wzajemnych relacji między różnymi społeczeństwami, lecz również między grupami kulturowymi większościowymi i mniejszościowymi. Ten ogólny cel zakłada występowanie edukacji międzykulturowej na poziomie całego społeczeństwa. Nie można bowiem wyobrazić społeczeństwa międzykulturowego, które funkcjonowałoby tylko z jedną z jego części, tj. wyłącznie z grupami mniejszościowymi lub grupami większościowymi”².

Zasługą Rady Europy jest konwencja zwana Europejska Kartą Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (1992). Wprowadzie inicjatywa w sprawie Karty należała do Parlamentu Europejskiego (1981), jednak nie wszystkie państwa członkowskie UE zamierzały zaakceptować zasady polityki zaproponowanej w rezolucji Parlamentu Europejskiego. Wówczas prace nad jej opracowaniem i uchwaleniem zostały przeniesione na forum Rady Europy. Zredagowanie ostatecznej wersji Karty wymagało dziesięciu lat żmudnych negocjacji, aby wypracować formułę możliwą do zaakceptowania przez rządy.

Należy wymienić też Konwencję Ramową o Ochronie Mniejszości Narodowych (1995), która kładzie nacisk nie tylko na poszanowanie tożsamości kulturowej, etnicznej, lingwistycznej i religijnej każdej jednostki, lecz również na tworzenie warunków umożliwiających zachowanie i rozwijanie tej tożsamości. Artykuł 6 wskazuje na potrzebę promowania ducha tolerancji i dialogu międzykulturowego między wszystkimi mieszkańcami określonego terytorium niezależnie od ich tożsamości, mianowicie w dziedzinie edukacji, kultury i mediów. Artykuł 12 zaleca podejmowanie działań w dziedzinie edukacji i badań, aby promować znajomość kultury, historii, języka i religii mniejszości narodowych jak i większości. W tym celu należy stworzyć warunki do przygotowania nauczycieli i dostęp do podręczników szkolnych oraz ułatwiać kontakty między uczniami i nauczycielami różnych wspólnot.

² Conseil de l'Europe, 1995: 42-43.

Jakość systemów edukacji, w kontekście charakteryzującym się różnorodnością uznana została za probierz zdolności tych systemów realizowania insercji społecznej uczniów i studentów, za probierz działań na rzecz równości szans.

Rada Europy podjęła również kwestię „demokracji międzykulturowej” w obawie przed tendencjami komunitaryzmu. Deklaracja w sprawie praw kulturalnych Rady Europy z 1997 roku była wynikiem refleksji dotyczącej komunitaryzmu i uniwersalizmu, potrzeby zapewnienia warunków dla realizacji demokracji międzykulturowej ufundowanej na uznaniu tożsamości kulturowej jako konstytutywnego elementu godności ludzkiej oraz na uznaniu wspólnot kulturowych – nawet mniejszościowych – jako czynników determinujących spójność demokratyczną. Staje się wówczas możliwa ochrona praw indywidualnych związanych z tożsamością, tj. praw kulturalnych, jak też praw społecznych i politycznych.

W 2003 roku, dokonując przeglądu wcześniejszych akcji oraz planowanych europejscy ministrowie edukacji w Deklaracji Stałej Konferencji *Edukacja Międzykulturowa – zarządzanie różnorodnością, wzmocnienie demokracji* stwierdzili, że nauka demokracji i edukacji międzykulturowej jest istotnym elementem reform polityk edukacyjnych³.

Rada Europy od lat angażuje się w akcje promujące podstawowe wartości zawarte w Europejskiej Konwencji Ochrony Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1950-1952). Zachęca nie tylko do dialogu międzykulturowego, lecz również międzyreligijnego. Począwszy od lat osiemdziesiątych Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy wielokrotnie analizowało w tym duchu kwestie polityki publicznej związane z religią i uchwaliło wiele tekstów na temat roli religii w demokratycznych społeczeństwach oraz ich wkładu w kulturę europejską. Świadczą o tym m.in. liczne rekomendacje, rezolucje, projekty i konferencje: na przykład rekomendacja „Edukacja i religia” [2005], rezolucja „Wolność słowa i poszanowanie wierzeń religijnych” [2006], dokumenty końcowe sukcesywnych seminariów i konferencji, na przykład Deklaracja Forum Wołga związana z konferencją „Dialog kultur i współpraca międzynarodowa” [2006].

Deklaracja Forum Wołga podkreśla, że obok czynników społeczno-ekonomicznych powodujących niestabilność międzynarodową, ignorancja kulturowa i niezajomość własnej kultury i własnego dziedzictwa, jak i kultury i dziedzictwa innych – stanowi podatne podłoże dla ekstremizmu, terroryzmu i wojen. Dlatego szczególna rola przypada edukacji opartej na wartościach i uczestnictwie w kulturze jako podstawowym medium zwalczania nienawiści

³ Conseil de l'Europe, 2003.

i nietolerancji oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom dążeń niektórych sił politycznych wykorzystujących ignorancję kulturową i religijną dla własnych politycznych celów [Rabczuk 2007: 119 i n.].

Konkludując, można stwierdzić, że Rada Europy była głównym promotorem edukacyjnej polityki międzykulturowości. W pewnym sensie to właśnie Rada Europy wykreowała oficjalny dyskurs europejski w tym obszarze.

Polityka edukacyjna UE nie od razu nawiązywała do idei międzykulturowości. Jej przesłanki pojawiły się w związku z przemieszczaniem się pracowników i obywateli UE do innych państw członkowskich i potrzebą uwzględnienia potrzeb edukacyjnych ich dzieci w kraju przyjmującym. Następnie zainteresowano się uczniami pochodzenia imigranckiego. W tym okresie nie traktuje się jeszcze imigrantów jako ludności, których pobyt w kraju przyjmującym ma charakter stały. Zachowanie języka i kultury dzieci imigrantów miało ułatwić im powrót do kraju pochodzenia.

Odwoływanie się *expressis verbis* do pojęcia edukacji międzykulturowej i postulowanie objęcia tą edukacją wszystkich uczniów, zarówno autochtonów, jak i cudzoziemców nastąpiło znacznie później. Celem staje się tworzenie podstaw do zgodnego współżycia przedstawicieli różnych kultur reprezentowanych przede wszystkim przez ludność pochodzenia imigranckiego, lecz również wywodzących się z mniejszości etnicznych i narodowych. Poszukuje się sposobów zwaloryzowania potencjału kulturowego, demograficznego, ekonomicznego mniejszości.

Kolejna i aktualna faza to dążenie do spożytkowania kompetencji międzykulturowych, w które szkoła powinna wyposażać przyszłych obywateli, aby rozwijać dialog międzykulturowy.

Można wyróżnić następujące fazy polityki edukacyjnej w odniesieniu do międzykulturowości, zdając sobie sprawę z tego, że ustalenie ścisłych cezur chronologicznych nie jest w pełni możliwe.

W pierwszej fazie w latach 1960-1980 inicjatywy i działania, które torowały drogę do konceptualizacji i praktyki edukacji międzykulturowej UE, były związane z wspólnymi dla państw członkowskich pod wieloma względami kwestiami dotyczącymi integracji szkolnej dzieci obywateli państw członkowskich przebywających na terytorium innego państwa członkowskiego oraz dzieci imigrantów z krajów trzecich.

Rozporządzenie Rady z 15 października 1968 roku dotyczące swobodnego przemieszczania się pracowników wewnątrz Wspólnoty zapewniało dzieciom obywateli państw członkowskich, którzy podjęli pracę na terytorium innego państwa członkowskiego, korzystanie z nauki szkolnej na tych samych warunkach, co obywatelom państwa goszczącego. Rezolucja Rady i ministrów edu-

kacji z 9 lutego 1976 roku zawierała już program działań edukacyjnych i wyrażała wolę wspierania, w interesie obywateli państw członkowskich oraz krajów trzecich i ich dzieci następujących akcji:

- organizowanie i rozwijanie kształcenia wspomagającego, poprzez wprowadzenie przyspieszonej nauki języka lub języków kraju przyjmującego;
- ułatwianie tym dzieciom, w miarę możliwości w ramach szkoły oraz w kontakcie z krajem pochodzenia nauki języka macierzystego i kultury;
- docieranie z informacją do rodzin na temat możliwości szkolenia i kształcenia, które jest im oferowane.

Podjęte zostały badania komparatystyczne i realizowano projekty pilotażowe we współpracy między państwami członkowskimi. Główny wysiłek Komisji Europejskiej skupiał się na doskonaleniu strategii dydaktycznych i sposobów organizacji nauki języków krajów przyjmujących i krajów macierzystych. Znaczne nakłady finansowe umożliwiły przygotowanie materiałów dydaktycznych przeznaczonych, m.in. do nauki kultury i języka tureckiego, arabskiego, pendżabskiego, urdu.

Istotną w polityce edukacyjnej dzieci migrantów odegrała Dyrektywa Rady z 25 lipca 1977 roku w sprawie solaryzacji dzieci pracowników-migrantów. Dyrektywa ta była niejako wyrazem uznania faktu wielokulturowości społeczeństw oraz różnorodności kulturowej państw członkowskich. Dyrektywa przyznaje każdemu dziecku w wieku szkolnym, pozostającemu na utrzymaniu pracownika-obywatela państwa członkowskiego przebywającego na terytorium innego państwa członkowskiego prawo podmiotowe do bezpłatnego kształcenia, odpowiednio do jego specyficznych potrzeb, które obejmuje w szczególności naukę języka państwa przyjmującego, prowadzoną przez nauczyciela z odpowiednim przygotowaniem. Dyrektywa zobowiązuje również państwa członkowskie do popierania, we współpracy z państwami pochodzenia migrantów, skorelowanej z normalną nauką, nauki języka macierzystego i kultury kraju pochodzenia. W deklaracji dołączonej do dyrektywy Rada i Komisja potwierdziły polityczną wolę realizowania celów zawartych w dyrektywie, również na rzecz dzieci imigrantów pochodzących z krajów trzecich. Najważniejszym elementem dyrektywy jest jej aspekt prawny, bowiem nowość stanowiło wyznaczenie określonej roli państwom członkowskim w dziedzinie edukacji dzieci migrantów. Jak wiemy, rozporządzenie i dyrektywa ma charakter wiążący jej adresatów.

Lata sześćdziesiąte i kolejne do połowy lat siedemdziesiątych charakteryzowały się niepewnością co do czasu pobytu imigrantów w krajach przyjmujących oraz działaniami edukacyjnymi *ad hoc*, specyficznymi, zogniskowanymi

na możliwie szybkim przyswojeniu języka kraju przyjmującego, jak również organizowaniem, w większości krajów przyjmujących, struktur mających na celu promocję nauki języków macierzystych imigrantów, często prowadzoną we współpracy państw przyjmujących i państw pochodzenia imigrantów, aby umożliwić ich ewentualny powrót do kraju pochodzenia. Polityka imigracyjna tego okresu ma charakter ambiwalentny: z jednej strony można doszukać się w niej intencji asymilacyjnych, ponieważ zachęcała kraje przyjmujące do działań na rzecz dzieci imigrantów, organizowania zajęć ułatwiających naukę języka kraju pobytu, przygotowania nauczycieli specjalistów w zakresie edukacji imigrantów, z drugiej zaś doszukać intencji izolacjonistycznych, albowiem zacieśnienie więzi lingwistycznych i kulturalnych imigrantów z krajem pochodzenia było zalecane z myślą o powrocie imigrantów w celu ewentualnego łatwiejszego ich przystosowania się do życia w państwie pochodzenia.

Zahamowanie imigracji o charakterze zarobkowym w latach 1973-1974, napływ coraz bardziej licznych uczniów w wyniku łączenia rodzin imigranckich oraz zakładanie nowych rodzin przez młodych ludzi wywodzących się z imigracji, przyczyniły się stopniowo do uznania faktu, że imigranci osiedlają się na stałe.

Gdy dostrzeżono zjawisko trwałego charakteru pobytu imigrantów, w polityce większości krajów członkowskich integracja imigrantów w krajach europejskich staje się celem priorytetowym, pojawia się tendencja do uwzględniania w coraz większym stopniu specyficznych potrzeb uczniów-imigrantów w ramach klas normalnych.

Integracja, według Komisji Europejskiej, jest to działanie, które polega na tym, aby imigrant stał się jednym z mieszkańców UE, społecznie, ekonomicznie i, w rudymenarnym znaczeniu, politycznie. Integracja pozwala zapobiec lub ograniczyć społeczną marginalizację imigrantów, rozładować napięcia społeczne, które nieodłącznie towarzyszą imigracji ludności zwykle biednej, niedostatecznie wykształconej i należącej do różnych grup etnicznych. W procesie integracji szczególna rola przypada edukacji.

Drużga faza polityki edukacyjnej, rozpatrywanej pod kątem kształtowania się podejścia międzykulturowego to lata 1980-2000.

Od lat osiemdziesiątych, pod wpływem projektów wspieranych przez Komisję Europejską, Radę Europy i Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju oraz licznych inicjatyw lokalnych w krajach imigracji Wspólnoty, dokonuje się zmiana dotychczasowych orientacji: zwraca się więcej uwagi na praktyki edukacyjne, które należy promować w obliczu pluralizmu kulturowego, postrzeganego jako fundamentalne wyzwanie dla systemów edukacyjnych. Jednocześnie zmieniają się cele nauki języków macierzystych; coraz

częściej rozwój zdolności lingwistycznych wszystkich uczniów jest uznawany za istotny cel sam w sobie w kontekście polityki dywersyfikacji nauki języków.

W 1984 roku Komisja Europejska w swoim Raporcie dla Rady posłużyła się pojęciem międzykulturowości: wskazała na potrzebę objęcia edukacją międzykulturową ogółu populacji szkolnej, definiując międzykulturowość jako ogół praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między wszystkimi uczniami, niezależnie od ich przynależności kulturowej, lingwistycznej lub religijnej. Nie niwelując różnic, a nawet konfliktów między kulturami, uczniowie powinni odkrywać, na podstawie poznawania kultur to, co łączy i to, co różnicuje gatunek ludzki, aby dostrzec jego bogactwo i różnorodność, aby orientować się w każdej kulturze – zarówno swojej, jak i obcej, poddając ją krytycznemu osądowi i w konsekwencji dokonując przemyślanych wyborów. Rezolucja Rady i przedstawiciele rządów państw członkowskich Unii Europejskiej dotycząca odpowiedzi systemów edukacyjnych na problemy rasizmu i ksenofobii stwierdzała, że systemy edukacyjne powinny zapewnić warunki do pełnego rozwoju wszystkim uczniom, przyczynić się do eliminowania stereotypów, zwalczania postaw rasistowskich i ksenofobicznych, sprzyjać integracji uczniów, promować szacunek dla wszystkich osób, niezależnie od ich pochodzenia etnicznego, kulturowego i wierzeń religijnych⁴.

Według opinii Parlamentu Europejskiego, systemy kształcenia nie tylko powinny wyposażać młodych ludzi w kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy, lecz w równym stopniu wzmacniać, rozszerzać i zapewnić ochronę mniejszości, wzbudzić zrozumienie dla różnorodności kulturowej i lingwistycznej, rozwijać szacunek dla Innego, zachęcać do tolerancji, walczyć z przesądami i nie dopuszczać do dyskryminacji. Realizacja tych zadań wymaga nowej orientacji od polityki edukacyjnej oraz nowej refleksji.

Ta koncepcja edukacji o wymiarze międzykulturowym, polegająca na uznaniu obecności różnorodnych kultur w społeczeństwie i traktowania ich jako czynnika wzbogacania się oraz rozwoju indywidualnego i społecznego, była zbieżna ze stanowiskiem zajmowanym w tej kwestii przez Radę Europy.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych instancje UE zaczęły również wykazywać rosnące zainteresowanie sytuacją mniejszości narodowych i etnicznych.

Znalazło ono m.in. wyraz w różnorodnych i konkretnych formach wspierania języków, szkolnictwa i kultur tych mniejszości. U podstaw tego zainteresowania legły motywy zarówno polityczne, kulturowe, jak i gospodarcze.

⁴ Résolution du Conseil, 1995.

Motywy polityczne wiążą się z przeświadczeniem, że proces integracji europejskiej nie będzie przebiegał skutecznie, jeśli Wspólnota Europejska nie będzie brała pod uwagę kultur mniejszości; że jej odpowiedzialność za utrzymanie pokoju jest szczególnie wielka, gdy na kontynencie europejskim w Europie Środkowej i Wschodniej, odradzają się nacjonalizmy i separatyzmy. Pilnym zadaniem Wspólnoty Europejskiej jest więc znalezienie sposobów umożliwiających pełny rozkwit jej różnorodnych kultur narodowych, regionalnych, transgranicznych tak, aby mogła być przykładem dla reszty Europy i odgrywać w niej rolę stabilizatora.

Racje kulturowe każą dostrzegać, że dziedzictwo kulturowe Europy zawdzięcza swoje bogactwo różnorodności idei, nurtów ideowych, poglądów, form ustrojowych. Bez troski o zachowanie różnorodności kulturowej nie sposób byłoby uniknąć uniformizacji kultury.

Można jednak sądzić, że jak zawsze pragmatyzm gospodarczy UE i w tym przypadku był jednym z zasadniczych determinantów zainteresowania mniejszościami etnicznymi i narodowymi. Chodzi bowiem nie tylko o to, aby socjalizacja i edukacja były czynnikiem generującym różnorodność właściwą różnym grupom mniejszościowym, lecz aby włączyć w jak najszerszym zakresie zasoby ludzkie reprezentowane przez te grupy do udziału w rozwoju ekonomicznym. Uruchamia się na przykład różne programy restrukturyzacji gospodarki i procedury fiskalne mające na celu pobudzanie lokalnych i regionalnych rynków zatrudnienia, aby powiązać je silnie z centrami gospodarczymi jednolitego rynku.

Odtąd stanowisko UE w kwestii edukacji międzykulturowej jest konsekwentne. Świadczą o tym nie tylko deklaracje, rekomendacje, lecz akcje wspierane finansowo przez UE. Służą propagowaniu tolerancji i zrozumienia pomiędzy uczniami i nauczycielami z różnych kręgów kulturowo-językowych oraz zwalczaniu rasizmu i ksenofobii. Na przykład, w programie Socrates, który rozpoczął się 14 marca 1995 roku w Rozdziale II, Akcja 2, przewidziana została finansowa pomoc wspólnotowa dla międzynarodowych projektów współpracy w zakresie kształcenia dzieci pracowników przemieszczających się z racji wykonywanego zawodu, imigrantów, Cyganów oraz edukacji międzykulturowej.

Program uczenie się przez całe życie, zwłaszcza działania Comenius, Leonardo da Vinci, a także program Młodzież, wspierają projekty związane z edukacją międzykulturową, integracją szkolną uczniów ze środowisk migracyjnych oraz integracją społeczną młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji.

Trzecia faza przypadająca na bieżące dziesięciolecie charakteryzuje się wyraźnym akcentowaniem wkładu obcokrajowców – obywatele państw członkowskich i obywatele krajów trzecich – w rozwój gospodarczy Wspólnoty i utrzymanie jej równowagi demograficznej. Umacnianie konkurencyjności państw Wspólnoty na światowym rynku oraz restrukturyzacja rynku pracy we Wspólnocie stwarza potrzebę coraz wyższych kwalifikacji pracowników, toteż inwestowanie w edukację szkolną i kształcenie zawodowe wszystkich młodych ludzi jest postrzegane jako przedsięwzięcie korzystne i konieczne. Zdolność systemów edukacyjnych do przedstawienia zróżnicowanej, elastycznej oferty, odpowiadającej potrzebom zróżnicowanych pod względem językowym i kulturowym odbiorców ma stanowić mocny atut w konkurencji na rynku europejskim i światowym. Sytuacja ta stawia nowe wyzwania dla systemów edukacyjnych państw członkowskich, związane zarówno z walką z niepowodzeniami szkolnymi (jako podstawowym elementem walki z wykluczeniem społecznym), jak i koniecznością polepszenia i zróżnicowania oferty edukacyjnej. Podkreśla się potrzebę integrowania wszystkich uczniów w strukturach, mogących im zapewnić równość szans i optymalne powodzenie, z zachowaniem ich specyficznych tożsamości kulturowych. *Biała Księga Komisji Europejskiej pt. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej* opublikowana 21.11.2001 roku (a więc już po wydarzeniach 11 września 2001 roku) ukazuje te pragmatyczne założenia polityki UE w odniesieniu do imigrantów. Dokument ten zwraca uwagę na ewolucję demograficzną, która dokonuje się pod wpływem malejących wskaźników urodzeń i wzrostu średniej przewidywalnej długości życia, co powoduje konieczność pozyskiwania ludzkich zasobów z zewnątrz. Społeczeństwa są skazane na różnicowanie się, zarówno na płaszczyźnie etnicznej i religijnej, jak i społecznej i lingwistycznej. Należy więc umiejętnie zarządzać tą heterogenicznością, przede wszystkim w odniesieniu do młodych ludzi, aby uniknąć ewentualnych napięć społecznych i negatywnych reperkusji na systemy edukacyjne i rynek pracy.

Wymienić też należy Strategię Lizbońską, która zasoby ludzkie uznała za podstawowe bogactwo UE, zaś inwestowanie w tej dziedzinie porównała z inwestycjami kapitałowymi. Ta strategia wymusza nie tylko radykalną transformację gospodarki europejskiej, lecz również odważny program modernizacji opieki socjalnej i edukacji.

Rada Unii Europejskiej w 2009 roku podkreśliła m.in., że „Od pokoleń migracja znacznie przyczyniła się do rozwoju społeczno-gospodarczego Europy i będzie tak również w przyszłości. Obecnie, w czasach narastającej globalizacji i zmian demograficznych, pomyślna integracja imigrantów w społeczeństwie nadal warunkuje konkurencyjność gospodarczą Europy oraz sta-

bilność i spójność społeczną. Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnieniu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność⁵.

W dokumentach UE datujących się z tego okresu eksponuje się jednak nie tylko znaczenie potencjału demograficznego i ekonomicznego imigrantów i realizowanie zasady sprawiedliwości, do czego przyczynia się pomyślna ich integracja w społeczeństwie kraju przyjmującego, lecz również podkreśla się bogactwo kulturowe, które reprezentują obcokrajowcy. „Przyjmując obcokrajowców, otwieramy się na odmienne wizje świata i codziennego życia. Jest to źródło nowej wiedzy i nowatorskich refleksji. Takie podejście dodaje ludzkiego wymiaru do wkładu ekonomicznego i społecznego imigracji”, stwierdzał V. Špidla, członek Komisji Europejskiej odpowiedzialny za zatrudnienie, sprawy socjalne i równość szans [Špidla, 2007].

W ostatnich latach wyznacza się nową dodatkową rolę edukacji międzykulturowej, a mianowicie ma ona wspierać dialog kultur.

Przez długi czas polityka UE, jak i akcje prowadzone w ramach tzw. edukacji międzykulturowej przez poszczególne kraje członkowskie, usytuowane były przede wszystkim na płaszczyźnie integracji milionów imigrantów w społecznościach Unii Europejskiej oraz rewaloryzacji kultur mniejszości narodowych i etnicznych na terytorium państw członkowskich. Cele, jakie przyświecały tej polityce były rozpatrywane przede wszystkim na poziomie wspólnotowym, europejskim. Obecnie UE pragnie nadać nowy wymiar edukacji międzykulturowej, która ma sprzyjać dialogowi międzykulturowemu, czyniąc z niej narzędzie porozumienia między narodami.

Umiejętności międzykulturowego współżycia jawią się jako warunek dialogu międzykulturowego, centralnym zaś medium nabywania kompetencji międzykulturowych jest edukacja. Kompetencje międzykulturowe są potrzebne obywatelom Unii Europejskiej oraz wszystkim, którzy w niej przebywają czasowo lub na stałe. Rozwijanie umiejętności współżycia w społeczeństwie różnorodnym, pluralistycznym w sposób zasadniczy przyczynia się do konkurencyjności Unii Europejskiej, a jednocześnie stwarza warunki do realizacji prawdziwej równości szans. Wszak nawiązanie owocnego dialogu poprzedza zaakceptowanie przez osoby reprezentujące różne kultury pewnych podstawowych zasad, które sprzyjają szacunkowi oraz wzajemnemu poznaniu i uczeniu się.

⁵ Konkluzje Rady, 2009: 6.

Według Unii Europejskiej, dialog międzykulturowy ma zasadnicze znaczenie, ponieważ służy realizacji szeregu strategicznych priorytetów UE, nie tylko na płaszczyźnie wspólnotowej, lecz również międzynarodowej:

- respektuje i promuje różnorodność kulturową w Europie, polepszając współżycie, oraz propaguje aktywne obywatelstwo europejskie, otwarte na świat, oparte na wspólnych wartościach w UE;
- wspiera zaangażowanie UE na rzecz solidarności, sprawiedliwości społecznej, rozwoju socjalnej gospodarki rynkowej, zwiększonej spójności z poszanowaniem wspólnych wartości w UE, tak bardzo istotnych dla ustanowienia dialogu z innymi kulturami świata oraz utrwalenia roli UE na arenie międzynarodowej, przede wszystkim w zakresie obrony oraz promowania demokracji i praw człowieka;
- umożliwia UE większą obecność w świecie oraz nawiązywanie partnerskich stosunków z krajami sąsiednimi, powiększając w ten sposób strefę bezpieczeństwa i wspólnego dobrobytu.

Unia Europejska (Parlament i Komisja), wskazując na potrzebę dialogu międzykulturowego, brała pod uwagę oddziaływanie zwiększonej mobilności związanej z wolnym rynkiem, fal starej i nowej migracji, intensyfikacji wymiany z resztą świata (poprzez handel, edukację, wypoczynek, i globalizację w ogóle), kolejnego poszerzenia UE na interakcje między mieszkańcami Europy, różnymi kulturami, językami, grupami etnicznymi i religijnymi w Europie i poza Europą.

Unia Europejska podkreśla, że dialog międzykulturowy jest coraz większym wyzwaniem w relacjach nie tylko z krajami członkowskimi, lecz i z krajami kandydującymi, krajami Północnych Bałkanów, krajami aspirującymi do umów stowarzyszeniowych, krajami partnerskimi europejskiej polityki sąsiedztwa oraz krajami trzecimi, przede wszystkim krajami rozwijającymi się.

Przykładem zaangażowania UE w działania, które przyczyniają się do promowania dialogu kultur jest Partnerstwo Euro-śródziemnomorskie – 1995 (Euromed–15 państw członkowskich UE i 11 państw południowego i wschodniego wybrzeża Morza Śródziemnego), skupiające m.in. kraje, które są również krajami pochodzenia znaczących grup imigrantów napływających do UE.

Kolejnym przykładem jest ogłoszenie roku 2008 Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

W ramach Roku Dialogu, Komisja Europejska zorganizowała m.in. konferencję w dniach 23 i 24 czerwiec 2008 roku w Zagrzebiu pt. „Dialog międzykulturowy w rozszerzonej Europie: UE i Bałkany”. Jej uczestnikami byli naukowcy, przedstawiciele wielkich religii, politycy oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych. Obrady były poświęcone kwestiom pokoju, pojed-

niania między narodami i kulturami, stabilności na Bałkanach oraz roli uniwersytetów w dziedzinie dialogu międzykulturowego w ramach rozszerzonej Europy.

Edukacja międzykulturowa w ujęciu Rady Europy i instancji Unii Europejskiej jest uznaniem współzależności kultur i społeczeństw, dotyczy nie tylko imigrantów, mniejszości lecz całego społeczeństwa, jest opowiedzeniem się za społeczeństwem humanistycznym.

Sprawą otwartą pozostaje jednak racjonalizacja współpracy w dziedzinie edukacji między Unią Europejską a Radą Europy oraz innymi organizacjami regionalnymi i międzynarodowymi: UNESCO, Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Radą Ministrów Nordyckich. Zakres ich działań i zainteresowań jest bardzo często identyczny, lecz zasięg – różny. Ich prace dublują się nieraz. Dotychczasowa współpraca przybierała przede wszystkim postać wymiany informacji i dokumentacji, delegowania obserwatorów na konferencje i spotkania bilateralne, natomiast wspólne akcje miały charakter sporadyczny, choć one właśnie są niezbędne, aby uniknąć powielania działań, zwiększyć skuteczność współpracy i zapewnić bardziej racjonalne wykorzystanie szczupłych ludzkich i finansowych zasobów przeznaczonych na współpracę na polu edukacji.

Rada Europy największą trudność upatrywała w powiązaniu swych akcji z wielkimi programami Unii Europejskiej (Erasmus, Comett, Scienc), mimo że czerpały one pewne inspiracje z inicjatyw Rady Europy. Unia Europejska dysponuje bowiem znacznie większymi funduszami, które przeznaczają dla znacznie mniejszej liczby krajów. Rada Europy obawia się pojawienia geograficznych podziałów na centrum i peryferie w europejskim szkolnictwie wyższym.

Jednak aktualne programy Unii Europejskiej, obejmują swym zasięgiem nie tylko kraje członkowskie, lecz również kraje europejskie nienależące do UE oraz kraje pozaeuropejskie (Erasmus Mundus, Tempus III)

Należy podkreślić, że zarówno Rada Europy, jak i Unia Europejska dysponują ograniczonym instrumentarium prawnym w dziedzinie edukacji, toteż problem współpracy edukacyjnej ma wybitnie charakter polityczny. Nie sposób jednak nie docenić oddziaływania oraz roli tych organizacji w kształtowaniu wizji nowoczesnego społeczeństwa oraz nowych konturów i priorytetów polityki edukacyjnej i kulturalnej państw europejskich.

Bibliografia

- Conseil de l'Europe (1986), *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (1995), *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec les adultes et jeunes (Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance)*. Conseil de l'Europe, Centre européenne de la jeunesse, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2003), *Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation « Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie » – 10-12 novembre 2003, Athènes*, http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/decl_final.asp z dnia 03.4.2010.
- Konkluzje Rady (2009) z dnia 26 listopada w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 11.12. 2009 C 301/5-7.
- Rabczuk W. (2007) *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa.
- Résolution du Conseil (1995), *Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil, du 23 octobre 1995, portant sur la réponse des systèmes éducatifs aux problèmes du racisme et de la xénophobie*, http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10413_fr.htm z dnia 03.4. 2010.
- Špidla V. (2007), *European Parliament, Conference The added value of working with migrants and asylum-seekers and the challenges of the labour market in the years to come. „Shaping Migration Strategies”*, Brussels, 20 September 2007, [speech/07/550. http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/07/550&format](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/07/550&format) z dnia 03.4.2010.

SUMMARY**Intercultural education according to the education policy
of the European Union and the Council of Europe**

The author analyzes educational policy and initiatives of the European Union and the Council of Europe for the benefit of intercultural education. Special attention was paid to the evolution of educational initiatives in the light of the social, demographic and cultural transformation of contemporary society.

At present, the majority of European education systems take account of this dimension, which is concerned as much with the content as with methodology of teaching.

Currently, the European Union and the Council of Europe broaden intercultural approach and wish to create a new dimension of intercultural education, making it a tool of agreement between cultures and nations.

AGATA CUDOWSKA

ZAKŁAD PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

UNIwersytet w Białymstoku

DIALOG W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ – KSZTAŁTOWANIE PRZESTRZENI SPOTKANIA Z INNYM

Dialog jest podstawową relacją z Innym, jest więc konstytutywnym elementem spotkania. Innego traktuję tu jako wielowymiarowe spektrum znaczeń, współtworzone przez odmiennosć osobową. Inny jako każdy kto nie jest mną, czyli nie „Ja”. Kategoria Innego wyraża sens relacji dialogicznej i osobowej. Jej treść oddaje różnicę i nietożsamosć osób, ale też podkreśla podobieństwo, współuczestniczenie w pewnym doświadczeniu, współtworzeniu świata. Inny i Ja, jako także Inny dla Drugiego tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć i działań. Odmiennosć kulturową traktuję jako szczególny, złożony wymiar bycia w świecie i zanurzenia w codzienności, która coraz częściej jest między- i wielokulturowa. Edukacja, jako jedno z najważniejszych doświadczeń człowieka, realizuje się w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo, w przestrzeni wielokulturowej.

Spotkanie jako źródłowe doświadczenie Innego

Spotkanie, które jest źródłowym doświadczeniem człowieka, może zdarzyć się w edukacji, ale ze względu na swoją specyfikę nie jest w sposób oczywisty i bezwarunkowy w nią wpisane. Jest więc zadane, trzeba się o nie troszczyć, starać i zabiegać, a i wtedy nie mamy pewności, czy dojdzie do dialogicznego spotkania podmiotów. Spotkanie jest konieczne do przeżycia najgłębszego sensu edukacji, jako relacji dialogicznej. Spotkanie jest bowiem warunkiem wejścia człowieka w świat wartości. W przestrzeni spotkania dokonuje się odkrycie aksjologicznego sensu świata, wartości w świecie i rozpoznanie siebie jako wartości. Spotkanie jest zatem jedyną przestrzenią doświadczenia dobra i zła, wolności i tragiczności, których źródłem jest drugi człowiek [Walczak, 2007: 121-122].

Spotkanie jest czymś więcej niż tylko zobaczeniem, usłyszeniem Innego i podaniem mu ręki. Zdaniem Józefa Tischnera „Spotkać to osiągnąć bezpośrednio naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego” [Tischner, 1982]. Takie prawdziwe spotkanie zdarza się niezwykle rzadko [Gadacz, 2002], może dlatego tak trudno o nie w procesie wychowania, w którym co prawda wychowanek i wychowawca komunikują się ze sobą, ale właściwie są sobie obcy, pozostają sami. Tymczasem człowiek jest istotą dialogiczną, istnieje dla kogoś innego i to „dla” jest właśnie istotą spotkania. „W życiu takie spotkanie wydarza się raz, a być może nie wydarzy się nigdy. Dlatego tragizm człowieka polega na tym, że może on przeżyć życie i nigdy nie doświadczyć tego, czym jest autentyczne spotkanie” [ibidem: 112-113]. Zdaniem Tadeusza Gadacza nie można określić jednoznacznych okoliczności warunkujących spotkanie, ponieważ jest ono wydarzeniem [ibidem].

Czy wychowanie jako spotkanie nie jest projektem zbyt idealistycznym? Tak pisał o tym Bogdan Nawroczyński: „Decydujące spotkanie człowieka z człowiekiem nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe, to jest szczęście, jak miłość między kobietą i mężczyzną. To spotkanie nie należy do planowanego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły, ani na zamówienie, ani za pieniądze” [Nawroczyński, 1964: 7-19]. Spotkanie w procesie wychowania jest rozumiane jako wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność [Michałowski, 1999]. Partnerstwo wychowawcy i wychowanka przejawia się w dialogicznej wzajemności, której warunkiem jest akceptacja i afirmacja drugiej osoby. Pełne spotkanie ucznia i nauczyciela zachodzi wtedy, gdy nauczyciel otworzy się dialogicznie na dziecko, gdy je zaakceptuje bezwarunkowo, konstatuje Bogdan Nawroczyński [1964].

Jeżeli zgodzimy się co do tego, że edukacja jest m.in., a może nawet przede wszystkim, wrastaniem człowieka w świat wartości, to niezbędnym jest uznanie potrzeby budowania w niej przestrzeni spotkania. Rozumiem ten proces jako tworzenie możliwości stawania się człowiekiem wolnym i dobrym. Wymaga on (proces) zaistnienia relacji między podmiotem edukacji jako osobą, która zaangażowana jest w odkrywanie, urzeczywistnianie, czy też z innej perspektywy aksjologicznej, współtworzenie wartości a osobą wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Tworząca się między nimi relacja osobowa stanowi przestrzeń możliwego spotkania i dialogu. Dialogiczne ujęcie relacji wychowawczej znajdujemy u Martina Bubera, Jacques’a Maritaina, Henri Bergsona, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, a także u wielu pedagogów, m.in. Franciszka Adamskiego, Witolda Komara, Mariana Śnieżyńskiego.

W dialogicznej perspektywie edukacja jawi się jako nadzieja. Józef Tischner pisał „(...) nasza nadzieja jest, jak wierzę, najwłaściwszą dla nas perspektywą odkrywania i oglądania prawdy (...). W nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością” [Tischner, 2000: 140]. Wskazywał na kryzys nadziei w życiu współczesnego człowieka, wynikający z zaburzonych relacji między człowiekiem a światem wartości: „Człowiek Broni się swoją nadzieją i swoją nadzieją walczy o swą ludzką twarz” [ibidem: 6].

Spotkanie jest dialogicznym horyzontem nadziei, który wiąże się z doświadczeniem drugiego człowieka i przeżyciem wartości, które temu towarzyszą. Jest ono jednocześnie warunkiem wejścia „Ja” w świat wartości [Tischner, 2001: 55]. Spotkanie jest więc nie tylko elementem problematyzacji przestrzeni dialogicznej, ale także sposobem strukturalizacji przestrzeni edukacyjnej, która jest częścią przestrzeni społecznej [Giddens, 2003]. Myślenie o edukacji międzykulturowej w kategoriach dialogiki i filozofii spotkania problematyzuje wielowymiarowość procesów wychowania i nauczania otwartych na Innego, na Odmienność. „Wychowanie zaczyna się od tego, że przed wszystkim innym pozwala się drugiemu być” [Tischner, 1975: 92].

Dialog w nowej przestrzeni edukacyjnej

Dokonujące się w edukacji procesy wychowania i nauczania są ze swej istoty dialogiczne, mają charakter interakcji podmiotowej, ale też społecznej. Są osadzone w czasie i przestrzeni, co narzuca swoiste ograniczenia w doświadczaniu spotkania. Sprawa komplikuje się, jeśli uwzględnimy przemiany jakim podlegają czas i przestrzeń w ponowoczesnej rzeczywistości. „To, co lokalne zostaje uwolnione od swych kulturowych, historycznych, geograficznych znaczeń i ponownie zintegrowane w funkcjonalne sieci, lub w kolarze obrazów, wytwarzając przestrzeń przepływów, która zastępuje przestrzeń miejsc. Czas zostaje wymazany w nowym systemie komunikacyjnym, gdyż przeszłość, teraźniejszość i przyszłość można zaprogramować tak, aby wchodziły ze sobą w interakcje w jednym przekazie. Przestrzeń przepływów i bezczasowy czas są materialnymi podstawami nowej kultury (...)” [Castells, 2007: 380].

Szkoła nadal jednak funkcjonuje według logiki miejsc i czasu, pozostając poza przestrzenią przepływów. W tej przestrzeni liczy się przede wszystkim informacja, wszechstronna sieć i proces, który sprawia, że centra produkcji i konsumpcji zaawansowanych usług łączą się w globalną sieć. Przestrzeń

oddziaływań kształcąco-wychowawczych kurczy się, a jednocześnie intensyfikuje. Wzrasta liczba interakcji wychowawczych przypadających na jednostkę i nakładają się na siebie wielorakie oddziaływania edukacyjne. Udoskonalenie środków masowego przekazu umożliwiło swobodny przepływ myśli, koncepcji, paradygmatów interpretacyjnych. Dokonuje się poszerzenie przestrzeni edukacyjnego dyskursu. Media stały się podmiotem edukacyjnym, który wprowadza w przestrzeń spotkania zapośredniczonego nowe treści wychowania i antywychowania. Konieczna wydaje się dziś zmiana logiki funkcjonowania szkoły. Wymaga to zmiany społecznej mentalności i polityki oświatowej. Niezbędne jest, wieloletnie i znaczące, ze względu na liczące całe dziesięciolecia zaniedbania w tym zakresie, zwiększenie nakładów na edukację. Powinna wiązać się z tym zmiana retoryki ekonomicznej, wolnorynkowej na humanistyczne i aksjologicznie nasycone działania w edukacji, traktujące ją jako samoistną wartość [Cudowska, 2009a: 56].

Tworząca się nowa przestrzeń edukacyjna zmienia też dziś cielesność, która nie ogranicza się już tylko do ludzkiej płciowości, ale dotyczy także kwestii tożsamości. Z jednej strony zacierają się granice w wychowaniu jednostek odmiennej płci, z drugiej pojawiają się nowe elementy pedagogicznych narracji: feminizm, pedagogika płci, pedagogika różnicy, pedagogika krytyczna, emancypacyjna. Coraz częściej wygląd zewnętrzny, zgodny na przykład z najnowszymi trendami mody, określa wewnętrzną tożsamość. Związki dwójga ludzi nierzadko oparte są jedynie na kulcie cielesności [Ryk, 2006: 48].

Istotnym elementem strukturującym spotkanie jest poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Dynamika, zmienność, niepewność życia współczesnego człowieka w „społeczeństwie ryzyka” (Ulrich Beck) i konsumeryzmu uniemożliwiają często osiągnięcie dobrostanu, rozumianego jako satysfakcjonujący poziom życia. Wpływają na zagrożenie poczucia bezpieczeństwa personalnego. Dysfunkcje współczesnej rodziny, dewaluacja tradycyjnych wartości, brutalizacja życia codziennego, światowy terroryzm, degradacja środowiska naturalnego grożąca katastrofą ekologiczną, powodują wykorzenienie człowieka ze świata ludzkiej nadziei. Przynoszą też wiele negatywnych konsekwencji dla procesów edukacyjnych [Cudowska, 2007; 2009b]. Daleko posunięta instytucjonalizacja i standaryzacja życia w świecie zaawansowanej nowoczesności nie sprzyja kształtowaniu się przestrzeni spotkania. W takiej sytuacji coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność, jako niezbędne warunki urzeczywistniania relacji dialogicznych, tym trudniejszych im większe jest różnicowanie kulturowe podmiotów. Fragmentaryzacja rzeczywistości, której doświadcza współczesny człowiek, także istotnie wpływa na możliwość zaistnienia spotkania w przestrzeni edukacyjnej. Epistemologiczny

chaos nie sprzyja systematyczności i konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych. Utrudnia nadanie procesom edukacji logicznej spójności i aksjologicznego sensu.

Etyczny wymiar dialogu edukacyjnego

Dialogiczność przestrzeni edukacyjnej jest obecna w mojej narracji od początku, konieczne jest więc w tym momencie zwrócenie uwagi na wątek etyczny. Etyczne pojmowanie edukacji wyprowadzam z filozofii Emanuela Lévinasa, który etyczność stawia przed ontologią „poziom etyki jest wcześniejszy niż poziom ontologii” [Lévinas, 2002: 237]. Ontologię określa jako filozofię mocy i niesprawiedliwości, nie może więc ona wyznaczać horyzontu analiz edukacji międzykulturowej, gdyż stawia Innego w pozycji Obcego. Etyczny punkt wyjścia w dialogu z Innym sytuuje Innego poza horyzontem poznawczym ego, a każdy ruch wobec niego jest znaczący. Nieobojętność ma już charakter odpowiedzialności. To spojrzenie jest szczególnie cenne w urzeczywistnianiu wielokulturowości. Oznacza nieodzowność pozycji dialogowej w relacji z Innym, a także orientację na sprawiedliwość i odpowiedzialność.

Odpowiedzialne wejście w relację z Innym, branie za nią odpowiedzialności jest warunkiem *sine qua non* edukacji międzykulturowej. Przeszkodą na drodze dialogu międzykulturowego jest, zdaniem Emanuela Lévinasa, dogmatyczna wiedza, aprioryczny przesąd. Niezbędne jest tu jej zawieszenie, podanie w wątpliwość, fenomenologiczna epoche, wzięcie w nawias. Samo poznanie filozof ten określa przez zrozumienie i wiąże ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. W tym ujęciu nie jest możliwa wiedza całościowa, każda ma bowiem, siłą rzeczy, charakter redukcyjny. Byty są od siebie odseparowane i nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, dlatego Inność nigdy się nie prezentuje. Jeśli się objawia, to jedynie jako pochodna, ślad pod postacią Twarzy, mowy, relacji, a nie jako esencja, jak konstatuje Rafał Włodarczyk pisząc o tym aspekcie filozofii Emanuela Lévinasa [Włodarczyk, 2009: 192]. Wiedza tak jak mowa ma swój relacyjny charakter, dlatego potrzebna jest taka wiedza, w której perspektywa Ja nie może przeważać. Relacją, która łączy Ja z Innym nie jest rozum, czy interes, ale źródłowa odpowiedzialność, którą Ja odkrywa, jako sferę wolności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego” [Lévinas, 1994: 134]. Emanuel Lévinas wskazuje więc na odpowiedzialność jako zasadniczą więź z Innym. Pierwotnym stanem między Ja i Innym jest separacja, nie ma

bowiem wspólnoty świadomości. Konieczna jest więc odpowiedzialność nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego. Jednocześnie jednak, przekonanie, jakie żywi Ja o słuszności postępowania, nie powstrzyma poczucia krzywdy, jakie może żywić Inny. Świadomości wytworzone na gruncie różnych kultur posługują się różnymi metafizykami uzasadnień, co nie gwarantuje nawet wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest bowiem nieodłącznym składnikiem podmiotowości [Włodarczyk, 2009: 210-211].

Budowanie dialogicznej przestrzeni spotkania w edukacji międzykulturowej wymaga więc wzięcia odpowiedzialności nie tylko za własną wolność, ale też za wolność Innego. Konieczne jest dążenie do zachowania transcendencji Innego, a tym samym zapewnienia rozwoju Jego podmiotowości. Transcendencję rozumiem tu, jako ideę przekraczającą myśl, która o niej myśli [Lévinas, 2002: 8-10, 80-82]. Transcendencja nie konotuje z konieczności religii, ale jest właściwym wymiarem relacji jednostki i stanowi o możliwości wydarzenia się spotkania [Włodarczyk, 2009: 226]. Niszczenie możliwej transcendencji wiąże się z wykluczeniem wydarzenia się dobra w bycie [ibidem: 228]. Edukacja powinna być swoistym miejscem, nie w sensie konkretnym, ale w znaczeniu przestrzeni przepływów, w którym podmiotowość Innego może zaistnieć, rozbłysnąć. Dla Emanuela Lévinasa wszelki kontakt Ja z zewnętrżnością ma wymiar pedagogiczny.

W edukacji międzykulturowej, rozumianej jako przestrzeń spotkania powinno się szczególnie akcentować potrzebę wsłuchiwania się w Innego, jego poglądy, przekonania, uczucia. Inspiracją i wzorem takiej postawy może być życie i twórczość mistrza reportażu Ryszarda Kapuścińskiego. Z Jego filozofii życiowej i postawy moralnej płynie dla pedagogiki istotne przesłanie o potrzebie ocalenia człowieka, o potrzebie zachowania Innego w sobie i odnalezienie siebie w Innym. Istotę twórczości i życia Kapuścińskiego dostrzegam w wierności człowiekowi, w wierności Innemu i samemu sobie. W czasie swojej wędrówki po świecie dał świadectwo temu, że na pierwszym miejscu jest świat w człowieku, a nie człowiek w świecie. Chociaż Kapuściński jest niewątpliwie mistrzem opisu, a zwłaszcza semiologii władzy, analizy jej znaków, rytuałów, ceremonii, protokołów, gestów, to jest w moim przekonaniu przede wszystkim, niezrównanym apologetą siły ludzkiego ducha, uskrzydłonego wiarą w zwycięstwo dobra w najtrudniejszych, nawet nieludzkich warunkach. „Inny jest obok ciebie. Więcej – jest w tobie. Idąc – idziemy zawsze na spotkanie z Innym”, pisał Ryszard Kapuściński [2007: 112].

Aksjologiczny sens przestrzeni spotkania

Obok odpowiedzialności, która powinna kreować przestrzeń dialogu w edukacji, należy w moim przekonaniu, wskazać także na wolność, sprawiedliwość, solidarność i nielimitowane dobro. Znaczenie tych wartości w tworzeniu przestrzeni spotkania w edukacji wyprowadzam z dialogiki i filozofii spotkania. Zdaniem Emanuela Lévinasa niepowtarzalność Ja tkwi w odpowiedzialności za drugiego człowieka. Odpowiedzialność ta jest możliwa dzięki wolności. Wolność jednostki jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności. Wolność jest tu rozumiana, jako możliwość podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów, jest uprawnieniem do mówienia i działania. Jest też czymś innym, niż spontaniczność związana z koniecznością zabezpieczenia swoich podstawowych potrzeb. „Wolność nie może urzeczywistniać się poza instytucjami społecznymi i politycznymi (...)” [Lévinas, 2002: 291]. Nie może więc urzeczywistniać się poza edukacją, której instytucje, a przede wszystkim szkoła, współtworzą i legitymizują porządek prawno-polityczny. Wolność, także polityczna, wywodzi się z porządku etycznego.

Aby budować wolność trzeba wejść w relacje z Innym, nawiązać z nim dialog. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy Inny pozwala na to. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Bez zrozumienia tych prostych prawd nie można budować edukacji, także międzykulturowej, nie da się urzeczywistnić dialogu i stworzyć możliwości wydarzania się spotkania. Dopiero spotkanie bowiem daje możliwość ustalenia co jest dobre i dla kogo, w określonym czasie i miejscu. Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale odpowiedzialność za nie jest indywidualna i zawsze wiąże się z postawą odpowiedzialności za i wobec Innego. Ta odpowiedzialność powinna poprzedzać wolność i być określona, czy nawet kontrolowana przez sprawiedliwość. Taką troskę o Innego stawia na pierwszym miejscu „pedagogika azylu”, którą proponuje Rafał Włodarczyk, w oparciu o filozofię Emanuela Lévinasa [Włodarczyk, 2009]. W narracji tej pedagogiki, która idzie dalej niż pedagogika międzykulturowa, Ja stara się przysłużyć życiu Innego, budować coraz bardziej sprawiedliwe społeczeństwo, dba o byt, który jest wspólnym domem. Liczy się w tym bycie nie tylko mój świat, ale też świat Innego (inne światy).

Odpowiedzialność, w refleksji Emanuela Lévinasa, dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego. Ja odpowiada więc także za odpowiedzialność Innego. „Każdy z ludzi odpowiada za winy drugiego.

Odpowiadamy nawet za sprawiedliwego, każdemu zagraża zepsucie” [Lévinas, 1991a: 22]. Sprawiedliwość wymaga bowiem ponoszenia odpowiedzialności poza granicą wyznaczoną przez obiektywne prawo. Kształtowanie przestrzeni dialogu w edukacji wymaga więc budowania przestrzeni odpowiedzialności podmiotu za współtworzenie sprawiedliwego społeczeństwa. W myśl tej filozofii to nie ktoś Inny jest odpowiedzialny za świat tylko Ja. Od mojej postawy dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne, zależy relacja dialogiczna. Podmiot jest w tym ujęciu odpowiedzialny za możliwość wydarzania się spotkania, za współtworzenie sprawiedliwego społeczeństwa, warunków współżycia i dialogu. Do tego potrzebna jest, zdaniem Emanuela Lévinasa, świadomość, wiedza i sprawiedliwość. Taką wiedzę, umożliwiającą wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sądzenie, formułowanie opinii, powinniśmy zdobywać w procesie edukacji. „Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że «ja» znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy” [Lévinas, 2008: 220-221].

Istotnym elementem kształtowania przestrzeni dialogu w edukacji w ogóle, a w edukacji międzykulturowej w szczególności, jest tworzenie możliwości wydarzania się „poza-ego-istycznego” dobra. Brak filozofii dobra w codziennym życiu, także w edukacji, uniemożliwia tworzenie przestrzeni dialogu i spotkania. Przestrzeni, która fundowana jest na cencie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, a wyrażającej się w poszanowaniu godności człowieka i jego wolności. Zaniechanie realizowania tych wartości etycznych w edukacji, lub ich zepchnięcie na drugi plan, po prawach rynku i wymogach konsumpcji, uniemożliwia dialog w edukacji, a także w życiu społecznym i politycznym. W myśl idei strukturacji Anthony’ego Giddensa szkoła jako instytucja społeczna konstruuje przestrzeń wzajemnych relacji aktorów społecznych. Wartości te nie znajdą uprawomocnienia w życiu społecznym, jeśli nie będą kultywowane w przestrzeni edukacyjnej, w której upływa znaczna część życia współczesnego człowieka. Ta zależność jest zresztą wzajemna, sprawiedliwość w społeczno-politycznej przestrzeni życia człowieka jest warunkiem jej zaistnienia w instytucjach edukacyjnych.

W braku poszanowania godności Ryszard Kapuściński upatrywał źródła zniewolenia człowieka w totalitaryzmach. Wskazując na kolonializm, jako zbrodnię XX wieku pisał: „Ideologią handlarzy niewolników był pogląd, że Czarny to nie – człowiek, że ludzkość dzieli się na ludzi i podludzi i że z tymi ostatnimi można zrobić co się chce, najlepiej – wykorzystać ich pracę, a potem

unicestwić. W notatkach i zapiskach tych handlarzy wyłożona jest (co prawda w prymitywnej formie) cała późniejsza ideologia rasizmu i totalitaryzmu, z jej tezą – rdzeniem, że Inny – to wróg, więcej – to nie człowiek” [Domoślawski, 2010: 473-474]. Ryszard Kapuściński głosił, że główną przyczyną rewolucji jest brak szacunku dla człowieka, brak odpowiedzialności za Innego, upokarzanie go, pogarda i gwałcenie jego godności. „Szanowanie drugiego to przede wszystkim odwoływanie się do jego poglądów” [Lévinas, 1991b: 254], konstatuje Emanuel Lévinas. Słuchanie Drugiego, które akcentował w swojej antropologii filozoficznej Michaił Bachtin, twórcze rozumienie i postawa niewspółobecności w polifonicznej przestrzeni życia stanowią, w moim przekonaniu, konstytutywne warunki budowania przestrzeni spotkania w edukacji międzykulturowej [Cudowska, 2003]. Niezbędna jest obecność wielu Innych tworzących razem społeczność, w której Ja może współistnieć z Ty, uczyć się od siebie nawzajem i dawać sobie wsparcie. Umożliwia to wydarzanie się dobra, które urzeczywistnia się jedynie w dialogu i dzięki dialogowi.

Postawa otwartości na Innego jako warunek dialogu międzykulturowego

„Wierność odpowiedzialności” (E. Lévinas) jest cnotą wpisaną w relacje dialogiczne we wspólnocie społeczeństwa obywatelskiego. Musi być ona kultywowana w procesie edukacji, jako niezbywalny warunek zaistnienia dialogu międzykulturowego, a jednocześnie jako stała tendencja, ciągle ponawiana, tak by wytworzyć w jednostce postawę otwarcia na Innego. Postawa ta powinna być nacechowana braterstwem, solidarnością, gościnnością, rozumianą jako nieuprzedzone przyjęcie Innego przez Ja. W rozumieniu gościnnosci u Emanuela Lévinasa dominuje szacunek dla odmiennosci Innego. Oznacza ona nie stawianie wymagań Innemu, ale podjęcie trudu zmiany własnej postawy, kształtu relacji, bez oczekiwania wzajemności. Wzajemność jest bowiem formą nacisku. Autochtoniczność podmiotowości przyjmującej Innego jest już, zdaniem Emanuela Lévinasa, uprzywilejowaniem, bo ta podmiotowość zawsze jest u siebie. Gościnnosc jawi się zatem, jako wolność dawania i odmawiania. Inny jest zależny ode mnie, ale także Ja jestem zależny od Innego. Postawę wsparcia Innego, w relacji etycznej z nim, eksponuje także w swoim projekcie pedagogiki azyłu Rafał Włodarczyk [2009: 305-307]. Nowych znaczeń nabiera tak rozumiana idea gościnnosci w świetle aktów terrorystycznych dokonywanych przez Obcego obdarowanego gościnnoscią w przyjmujących społecznościach. Stwarza to szczególne zagrożenie dla dialogu międzykulturowego

w przestrzeni edukacyjnej i społecznej. Tym bardziej zasadna jest refleksja nad warunkami, istotą i znaczeniem dialogu międzykulturowego. Życie w steroryzowanej rzeczywistości sprzyja kształtowaniu niekorzystnych postaw, raczej lęku przed Obcym, Innym, niż wsparcia Innego.

Emanuela Lévinasa rozumienie edukacji, w zgodzie z jego filozofią, uprzywilejowuje wrażliwość moralną i stawia ją przed wiedzą. Wiedzę jednak uznaje za niezbędną do zdobywania świadomości i nabywania kompetencji w relacjach dialogicznych. Edukacja powinna dawać podstawy do samodzielnego wchodzenia w relacje z Innym, przygotowywać do całościowego uczenia się. Powinna rozwijać naturalną dla człowieka postawę ciekawości ludzi i świata, postawę otwartości na odmienność. Podkreśla wielką wagę instytucjonalnej edukacji, w toku której powinna zostać wykształcona władza sądenia, umiejętność przewidywania skutków własnych i cudzych działań w sytuacjach niejednoznacznych. W tej orientacji wrażliwość moralna musi być wsparta rzetelną wiedzą. Dopiero połączenie obu tych cnót warunkuje bycie sprawiedliwym, odpowiedzialnym i wolnym podmiotem. Edukacja międzykulturowa w takim ujęciu jest ufundowana na dialogu i gościnności. Dialog jednak nie może być przymusem, a gościnność musi być świadomym i wolnym wyborem. Wolność, oraz określająca ją i poprzedzająca odpowiedzialność stanowią filary dialogicznej relacji człowieka ze światem.

Odpowiedzialność wychodząca od świadomości własnej obecności w świecie zamieszkałym przez Innych, czyli świadomości siebie w relacji z Innym, dąży do przyjmowania odpowiedzialności za Innego i świat. Wiąże się z twórczym rozumieniem własnego wpływu na los Innych, warunki w jakich żyją, na kształt świata. Twórcze rozumienie otwiera na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa [Bachtin, 1983]. To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także zdystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Zrozumienie nie może więc zakończyć się na empatycznym wczuwaniu w sytuację Innego i przyjęciu jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy jego uczestnicy, reinterpretują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność” przestrzeni zabezpiecza przed jednością w rozumieniu. Jedność potwierdza funkcjonujące już znaczenia, a identyfikacja z partnerem dialogu nie stwarza szansy jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”. Porzucenie w dialogu własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensory, natomiast zachowanie jej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla partnera dialogu są niedostępne z jego punktu

widzenia. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” wobec podmiotu relacji dialogicznej pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie [Cudowska, 2003: 131]. Twórcze rozumienie zawsze nasycone jest odpowiedzią, niekoniecznie bezpośrednią. „Dialogowe pogłosy”, jak nazywa je Michaił Bachtin, obecne są w każdej wypowiedzi niezależnie od jej formy [Bachtin, 1986].

W dialogu międzykulturowym dokonuje się nieustanny proces przyswajania „cudzych słów”, które kształtują nasze poglądy. Każde rozumienie ma w tym ujęciu charakter dialogowy, tak więc dialog międzykulturowy inicjuje proces porozumienia, w wyniku którego zawsze powstaje nowa jakość. Nie jest więc on tylko ekspresją stanu gotowego, lecz inspiracją twórczych rozwiązań. Warunkiem niezbędnym w budowaniu przestrzeni spotkania w edukacji jest uświadomienie nauczycielom i uczniom dialogiczności słowa. Nie ma żadnego usprawiedliwienia dla egoizmu i przemocy, zaś dobro wspólne osiągane w relacjach dialogicznych jest nielimitowane. Ja jest odpowiedzialne za swoją wolność i wolność Innego.

Kreowanie przestrzeni spotkania w procesie edukacji, gwarantującej zaistnienie dialogu międzykulturowego, wymaga także umiejętności hermeneutycznych przekładu gestów kulturowych, by komentarz był zrozumiany i oswojony. Edukacja jest niezbędna, jako proces uświadamiania tego stanu rzeczy, przekazywania wiedzy o warunkach, które muszą być spełnione, aby mogła urzeczywistnić się odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość w codziennym doświadczeniu człowieka. Według Emanuela Lévinasa edukacja powinna być miejscem gościnnym, przestrzenią gościnności, powinna umożliwiać przemyślenie i przedyskutowanie tradycji, którą wcześniej rzecz jasna należy poznać. Emancypacja poprzez edukację, czy inaczej edukacja emancypacyjna polegałaby w uczeniu się rozpoznawania zjawisk, od których chcemy pozostawać wolni [Włodarczyk, 2009: 310]. Akcentuje się przy tym niewspółmierność podmiotów, niejednoznaczność przypisanych im ról. Inny może być Mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę Mistrza wobec Innego. Nauczyciel jest odpowiedzialny za ucznia, ale uczeń też jest odpowiedzialny za nauczyciela. W akcie dialogu przekształceniu ulegają obie strony relacji, „(...) w tym również potencjał społeczno-kulturowy ucznia i zaplecze edukacyjne nauczyciela” [Włodarczyk, 2009: 311]. W tym ujęciu podstawą i celem wykształcenia człowieka jest solidarność z Innymi, solidarność za spotykające ich cierpienia. W rozumieniu sensu edukacji Emanuela Lévinasa, bliskie jest mi wyrażone w wielu momentach jego narracji przekonanie, że współtworzenie świata rozpoczyna się i rozgrywa w pojedynczych spotkaniach i relacjach. Od ich treści, aksjologicznego i etycznego nasycenia zależy jego pomyślność. Nawet patolo-

giczna, zła rzeczywistość nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości.

Dialogiczne ujęcie edukacji

Zjawiska, na które wskazują w niniejszej narracji zapewne nie wyczerpują źródeł strukturacji przestrzeni spotkania, jako przestrzeni przepływów edukacyjnego dialogu, nie tylko międzykulturowego. Wskazują jednak na istotne dla tej problematyki wątki analityczne. Przydatności tego typu kategorii do analiz metodologicznych problematyki spotkania w strukturze społecznej, dowodzi Andrzej Ryk. Jego fenomenologiczne eksploracje ukazują spotkanie jako przeżycie oraz element budowania rzeczywistości społecznej, także edukacyjnej [Ryk, 2006: 66]. Kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym zakłada postrzeganie edukacji jako procesu interakcji społecznej, który umożliwi podjęcie dialogu, także międzykulturowego, przez dwa równoprawne podmioty. W równym stopniu kreują one rzeczywistość edukacyjną i społeczną zarazem. Z jakościowych, ejdetycznych badań dotyczących istoty doświadczenia spotkania Andrzeja Ryka wynika, że [ibidem: 72-73]:

- konieczne jest dowartościowanie spotkania w procesie wychowawczym, jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości podmiotów edukacji;
- niezbędna jest „wewnętrzna, duchowa dyspozycyjność” pedagoga, wychowawcy, nauczyciela do spełnienia warunków głębokiego spotkania z drugim podmiotem, z Innym;
- spotkanie powinno stać się metodą przewycięzania w wychowanku poczucia osamotnienia, pustki, lęku, alienacji;
- spotkanie uświadamia nam naszą ontyczną wzajemną zależność i wzywa do wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego. Tak samo przez wychowawcę, jak i przez wychowanka;
- spotkanie umożliwia transcendencję, przekraczanie własnych ograniczeń materialnych, zmysłowych, czasoprzestrzennych, przywraca poczucie wspólnoty, bycia, doświadczenia i przeżywania rzeczywistości oraz siebie nawzajem;
- doświadczenie spotkania pobudza do refleksji i do działania, umożliwia integralny rozwój osoby;
- wychowawca jest w sposób szczególnie zobligowany do dzielenia się z wychowankami swoim światem przeżywanym, aby oni chcieli i potrafili dzielić się z Innymi.

Niewątpliwie, spotkanie ma w sobie walor pedagogiczny oraz ogromny potencjał wychowawczy i kształcący. Refleksja nad jego znaczeniem w edukacji może przyczynić się do legitymizacji, innego niż pozytywistyczne, spojrzenia na sens edukacji. Spojrzenie, które uprawomocni dialog równoprawnych, wolnych, autonomicznych podmiotów, a nie będzie jedynie apoteozą standaryzacji i specjalizacji. Może przyczynić się do zmiany paradygmatu w analizach oświatowych, z doskonałości i efektywności na wolność, równość i solidarność. Warunkiem kształtowania przestrzeni spotkania, promującej dialog jako podstawowy sposób współistnienia z Innym, jest więc relacyjne i głęboko etyczne postrzeganie edukacji.

Prezentuję w swojej narracji tylko jeden, określony przez perspektywę dialogiki i filozofii spotkania, sposób myślenia o edukacji międzykulturowej, ponieważ jego sens i przesłanie jest mi bliskie. Czynię to także w przekonaniu, że może on wzbogacić analizy prowadzone w obszarze pedagogiki międzykulturowej, odsłonić jeden z fragmentów całej palety problemów tworzących dyskurs międzykulturowości we współczesnej humanistyce. Jedną z podstawowych jego konstatacji jest, w moim przekonaniu, stwierdzenie, że bycie we współczesnym świecie, świecie zaawansowanej nowoczesności i zarazem niewyobrażalnych nierówności społecznych, oznacza także uczestniczenie w dialogu międzykulturowym. Prezentowane w niniejszym tekście spojrzenie na edukację międzykulturową jako przestrzeń spotkania wolnych i odpowiedzialnych podmiotów, może zostać uznane za utopijne. Szczególnie w konfrontacji z doświadczaną i przeżywaną rzeczywistością. Jednak takie spojrzenie na edukację poza „tu” i „teraz”, jest w moim odczuciu bardzo ważne, ponieważ pozwala dostrzec horyzont nadziei. Nadziei na zmianę. Wszak Józef Tischner postrzegał edukację właśnie jako ludzką nadzieję [Tischner, 2000]. Taką nadzieję pokładał w niej także Aurelio Peccei, kiedy myślał o edukacji, pisząc „przyszłość jest w naszych rękach” [Peccei, 1987]. Być może bez takich utopijnych projektów edukacji nie byłoby nadziei na „jutro”, na tworzenie lepszego świata przez następne pokolenia.

Bibliografia

- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Warszawa.
- Bachtin M. (1983), *Dialog – język – literatura*, E. Czaplewicz, E. Kasperski (red.), Warszawa.
- Castells M. (2007), *Spółczesność sieci*, przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa.

- Cudowska A. (2003), *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, (w:) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok.
- Cudowska A. (2007), *Nowe doświadczanie edukacji w innej nowoczesności Ulricha Becka*, (w:) J. Kojkoł (red.), *Filozofia tożsamości*, Gdańsk.
- Cudowska A. (2009a), *Edukacja w kulturze rzeczywistej wirtualności*, (w:) K. Denek, T. Koszycz, W. Starościanek (red.), *Edukacja jutra*, t. 2, Wrocław.
- Cudowska A. (2009b), *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa personalnego w świecie (po)nowoczesnym*, (w:) R. Rosa, R. Matysiuk (red.), *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, Siedlce.
- Domosławski A. (2010), *Kapuściński. Non-fiction*, Warszawa.
- Gadacz T. (2002), *O umiejętności życia*, Kraków.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przekł. S. Amsterdamski, Poznań.
- Kapuściński R. (2007), *Lapidarium VI*, Warszawa.
- Lévinas E. (1991a), *Religia dorosłych*, (w:) idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, J. Migasiński, Gdynia.
- Lévinas E. (1991b), *Zasada wyłączności*, (w:) idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, J. Migasiński, Gdynia.
- Lévinas E. (1994), *Bóg i filozofia*, (w:) idem, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Kraków.
- Lévinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Warszawa.
- Lévinas E. (2008), *Bóg, śmierć i czas*, przekł. J. Margański, Kraków.
- Michałowski S. (1999), *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*, Kraków.
- Nawroczyński B. (1964), *Szukajmy człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Peccei A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*, przekł. I. Wojnar.
- Ryk A. (2006), *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków.
- Tischner J. (2001), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań.
- Tischner J. (1975), *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak”, nr 1.
- Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Kraków.
- Tischner J. (2000), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków.
- Włodarczyk R. (2009), *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa.

SUMMARY**Dialog in intercultural education
– the creation of a space for meeting the Other**

The following article attempts to present some aspects of the dialogue in the postmodern society as a context of intercultural education changes. Its aim is to analyze: the meeting as a source experience of the Other, the axiological meaning of the meeting, the ethical dimension of education, an open attitude towards the Other, the dialogical view of education. The philosophy of the meeting as a development perspective of intercultural education is also shown. The article also points out the meaning of taking responsibility for one's own freedom and for the freedom of the Other in intercultural education.

RYSZARD ROSA

AKADEMIA PODLASKA W SIEDLCACH

GODNOŚĆ I PRAWA CZŁOWIEKA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

„Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa”.

[*Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, Art. 1]

Wstęp

Konferencja naukowa, w której uczestniczymy podejmuje niezwykle ważny i aktualny w warunkach postępującej globalizacji różnych dziedzin naszego życia i równoczesnych dążeniach do obrony tożsamości kulturowej w niezwykle złożonej i dynamicznej rzeczywistości początków XXI wieku problem **edukacji międzykulturowej**, uzyskanych w tym obszarze osiągnięć i perspektyw rozwoju.

Ponaddwudziestoletni dorobek wielu zespołów naukowych i poszczególnych osób, a zwłaszcza osiągnięcia kierowanej przez Profesora Jerzego Nikitorowicza Katedry Edukacji Międzykulturowej działającej w strukturze Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku są cennym źródłem inspiracji dotyczących dalszych badań nad najważniejszymi problemami i wyzwaniem współczesnego świata, wśród których bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka zajmują miejsce szczególne. Rangę tych wartości tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej podkreślono m.in. we *Wstępie do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku: „(...) uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie” [Gronowska, Jasudowicz, Mik (oprac.), 1993: 19] – wartości gruntujących nie tylko ustrój demokratyczny, ale istotnych i ważnych dla każdego człowieka i całego świata.

W tym szerokim kontekście za niezwykle interesującą i ważną uznać można propagowaną przez Jerzego Nikitorowicza i jego współpracowników ideę budowania pedagogiki i edukacji międzykulturowej, przewyciężającej obcość i nieufność, sprzyjającej wychowaniu do negocjacji, dialogu, współlistnienia i tolerancji – wartości i postaw niezbędnych w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo [zob.: Nikitorowicz, 2010]. Powyższe wartości i postawy służą również realizacji i ochronie godności i podstawowych praw człowieka, które wprawdzie „...mogą być postrzegane w innych kulturach w sposób różny od koncepcji zachodnich, ale nie znaczy to, że gorszy” [Kosta, 1999: 133]. W zrozumieniu tych różnic, ale także występujących w tym obszarze wartości i stanowisk wspólnych, posiadających wymiar uniwersalny pomocna okazać się może, m.in., będąca przedmiotem konferencji edukacja międzykulturowa. Edukacja ta, cechująca się oryginalnym i twórczym podejściem umożliwia formułowanie koncepcji interdyscyplinarnych (w obrębie których sytuuje się referat autora), uwzględnianie w teorii i praktyce kształcenia i wychowania wartości różnych kultur służących m.in. poszanowaniu ludzkiej godności osobowej i wynikających z niej podstawowych praw każdego człowieka, realizacja których umożliwia jego rozwój i samorealizację.

Ogólnoludzkie (międzykulturowe) wartości podstawowych praw i wolności człowieka

Podzielając stanowisko wyrażone w wielu pracach naukowych oraz dokumentach międzynarodowego prawa praw człowieka, iż występujące jeszcze podziały między ludźmi, narodami, kulturami nie wykluczają możliwości poszukiwania wartości ogólnoludzkich oraz solidarnego budowania wspólnoty (wspólnot) realizującej te wartości, pragnę zwrócić uwagę na to, iż wśród tych, wynikających z istoty człowieczeństwa i świadczących o naszym człowieczeństwie, wymienia się najczęściej godność i prawa człowieka [zob.: Piechowiak, 1999; Mazurek, 2001; Michałowska, 2007; Rosa (red.), 2005b].

O ich ogólnoludzkim wymiarze, możliwym do zaakceptowania i realizacji (choćby niepełnej, częściowej) w różnych warunkach kulturowych (a także: społecznych, politycznych, gospodarczych) świadczy to, że są to prawa przyrodzone, powszechne, niezbywalne i nieutralne w tym sensie, że wynikają one z istoty człowieka jako istoty rozumnej, posiadającej wolną wolę (wolność wewnętrzną) i sumienie. Konkretyzując tę ogólną tezę możemy powiedzieć, że są to wartości ogólnoludzkie w następującym sensie.

Po pierwsze, odwołują się do najbardziej uniwersalnych wartości, takich jak: człowiek i jego godność, prawda i sprawiedliwość, wolność, miłość, solidarność i inne. Wśród tych wartości miejsce naczelne zajmuje człowiek, traktowany nieprzypadkowo przez wielu filozofów i etyków jako *summum bonum* (przynajmniej w warstwie doczesnej), jako „miara wszechrzeczy”, jako podmiot i cel naszych wysiłków teoretycznych i praktycznych. To on, mówiąc słowami Immanuela Kanta, nigdy nie może być traktowany jako środek do celu, stanowi bowiem wartość bezwzględna; to właśnie człowiek „... istnieje jako cel sam w sobie, nie tylko jako środek, którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany zarazem za cel zawsze, we wszystkich swych czynach, odnoszących się tak do niego samego jak też do innych istot rozumnych” [Kant, 1984: 60-61].

Wyrażony przez tego myśliciela pogląd, iż środki to tylko „rzeczy”, podczas gdy ludzie – istoty rozumne to „osoby” [ibidem: 62], jest dość powszechnie akceptowany i rozwijany w różnych nurtach i kierunkach filozoficznych (np. w personalizmie), w nauce społecznej Kościoła, a także w wielu dziedzinach szczegółowych. Jak pisze Jean Mouroux, „Pojęcie osoby znajduje się w centrum wszystkich problemów ludzkich. Każda filozofia, każda kultura powinny zająć stanowisko w tej kwestii” [Mouroux, 1966: 11, za: Granat 1984: 55]. Ramy artykułu nie pozwalają na chociażby skrótowe ukazanie tych stanowisk, dlatego chcę przypomnieć – tytułem przykładu – jedno z nich, wyrażone w encyklikach Jana XXIII i Jana Pawła II. Pierwszy z nich w powszechnie znanej i cenionej encyklice *Pacem in terris* stwierdzał *expressis verbis*, że „...każdy człowiek jest osobą, to znaczy istotą obdarzoną rozumem i wolną wolą, wskutek czego ma prawa i obowiązki, wpływające bezpośrednio i równocześnie z własnej jego natury. A ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec” [Jan XXIII, 1982: 332-334]. Jan Paweł II zaś, opowiadając się za poszanowaniem autentycznego rozwoju człowieka i społeczeństwa, czyli takiego rozwoju, który zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszystkich jej wymiarach, w encyklice *Centesimus annus* nauczał, że „...rozwiązanie poważnych problemów narodowych i międzynarodowych (w tym także praw i wolności człowieka – dop. R.R.) nie jest tylko kwestią produkcji gospodarczej czy organizacji prawnej albo społecznej, a także przemiany mentalności, postępowania i struktur” [Jan Paweł II, 1991: 115]. Wydaje się, iż takie holistyczne, a zarazem głęboko humanistyczne podejście konieczne jest przy rozpatrywaniu wielu innych kwestii, w tym – przy poszukiwaniu podstaw dla będącej przedmiotem konferencji edukacji międzykulturowej. Dodajmy też i to, że przytoczone wyżej idee znalazły swoje odzwierciedlenie w wielu dokumentach międzynarodowych poświęconych

prawom i wolnościom człowieka, w tym w uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, w której Artykule 1 czytamy: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa”. Wiążąc refleksje nad człowiekiem z innymi, wymienionymi wyżej wartościami społecznymi autorzy tego dokumentu wyrażają cytowane już przekonanie, że uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie.

Stwierdzenie to wprowadza nas jakby w **drugi aspekt** owego ogólnoludzkiego wymiaru praw i wolności człowieka. Mają one mianowicie charakter (i wartość) ogólnoludzką w tym sensie, że dotyczą wszystkich ludzi, wypływają bowiem z istoty (natury) człowieka, rozpatrywanego we wszystkich jego „wymiarach”: fizycznym, biologicznym, duchowym (psychicznym), społecznym, moralnym, a także – przy określonym podejściu – transcendentnym – przy czym owa „istota” człowieka nie mieści się w żadnym, z osobna wziętym „wymiarze”, lecz stanowi pewną całość odznaczającą się m.in. rozumnością, wolnością woli, samoistotnością, godnością, możliwością dokonywania wyborów moralnych i ponoszenia za nie indywidualnej odpowiedzialności [por.: Granat, 1984: 13-21]. W tym właśnie sensie każdy człowiek jest uprawniony do korzystania z wszystkich praw i wolności wyłożonych w niniejszej *Deklaracji*, bez względu na różnice rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych lub innych przekonań, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice (*Powszechna Deklaracja*, Art. 2), mając równocześnie określone obowiązki wobec społeczności, w ramach której możliwy jest swobodny i pełny rozwój jego osobowości. Tylko w ramach takiej wspólnotowej, uznającej i realizującej wspomniane wyżej wartości ogólnoludzkie (prawda, wolność, miłość, sprawiedliwość i inne) społeczności każdy człowiek („osoba ludzka”) – czyli „...jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno – duchowy podmiot zdolny (jest – dop. R.R.) działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny, w celu harmonijnego ubogacania siebie i innych ludzi w zakresie kultury” [ibidem: 70] i innych dziedzin życia, co jest niezwykle istotne przy rozpatrywaniu antropologicznych podstaw edukacji międzykulturowej.

Trzeci aspekt „uniwersalności” praw i wolności człowieka wiąże się zatem z tym, iż pozostają one w związku z innymi wartościami ogólnoludzkimi – społecznymi, które wprawdzie nie determinują owych praw i wolności (są one bowiem wrodzone, wynikają z natury człowieka – przy czym dla jednych źródłem jest Bóg, dla innych natura, dla jeszcze innych sam człowiek), ale warunkują

możliwość ich realizacji, przestrzegania. Nieprzypadkowo, jak się wydaje, tak wielu filozofów i teoretyków prawa naturalnego swoje rozważania na ten temat sytuowało w traktatach mówiących o ogólnych kwestiach społecznych. Rozważania te przez długie wieki stanowiły integralną część dociekań nad losami ludzkimi, nad historycznie kształtującymi się typami społeczeństw, kultur i cywilizacji, co również świadczy o ich uniwersalnym charakterze i zasięgu. Jeszcze szerzej rzecz ujmując, formułowane w historii myśli filozoficznej i społecznej koncepcje praw i wolności człowieka związane były na ogół z określonymi założeniami ontologicznymi, gnozeologicznymi i aksjologicznymi – z ogólną teorią Wszechświata, społeczeństwa i człowieka, z teorią poznania i różnymi systemami wartości, stanowiącymi podstawę dla wskazań natury prakseologicznej, dotyczących dróg, sposobów i środków niezbędnych do osiągnięcia wartości ujętych w wiekach późniejszych – zwłaszcza współcześnie – w katalog praw człowieka i podstawowych wolności. Podstawowych w tym sensie, że ich realizacja umożliwia nie tylko istnienie człowieka, ale również jego rozwój, doskonalenie, ubogacanie swego wnętrza i otaczającego nas świata. Przy takim podejściu, jak stwierdza H. Skorowski, właściwie „...cała historia ludzka mogłaby być rozpatrywana jako historia walki o prawa człowieka” [Skorowski, 1992: 4], dążenia do osiągnięcia „pewnego ogólnoludzkiego minimum” w zakresie urzeczywistniania wartości uniwersalnych i kształtowania „...poczucia wolności, bezpieczeństwa i współuczestnictwa” [ibidem: 4-5].

I jeszcze jeden aspekt czy wymiar „uniwersalności” owych praw i wolności, podkreślany często w literaturze przedmiotu i widoczny w działaniach praktycznych. Otóż – ze względu na swoją „uniwersalność” – stanowią one mogą, jak pisze M. Szyszkowska ...płaszczyznę porozumienia dla światopoglądowo zróżnicowanych grup obywateli [Szyszkowska, 1993: 137]. O ogólnoludzkim charakterze praw i wolności człowieka możemy zatem mówić nie tylko w tym sensie, że opierają się one „...na wartościach najbardziej podstawowych, które należą do powszechnego dorobku ludzkości” [Skorowski, 1992: 4], że dotyczą każdego człowieka niezależnie od występujących między ludźmi różnic (politycznych, gospodarczych, wyznaniowych, kulturowych i innych), że ich realizacja możliwa jest w powiązaniu z osiągnięciem innych społecznie ważnych wartości, ale także w tym, że umożliwiają one współpracę i współdziałanie ludzi w procesie ich urzeczywistniania. Jak słusznie zauważa J. Maritain, „Różności teoretyczne nie wykluczają porozumienia w zakresie praktycznej strony praw człowieka”, w zakresie realizacji naczelnej zasady etycznej: „Czyń dobro, a unikaj zła” [Maritain, 1993: 83, 105]. Zrozumienie tej prawdy umożliwiło przełamanie wielu barier wynikających z odmiennych, a nawet przeciwstawnych sobie koncepcji teoretycznych (warunkowanych, na przykład, różnicami

ideologicznymi, filozoficznymi, **kulturowymi** czy doświadczeniami historycznymi), ułatwiło ustalenie pewnego katalogu podstawowych praw i wolności przysługujących człowiekowi w jego osobistej i społecznej egzystencji, zawartego m.in. w wymienianej już *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, w Akcie Końcowym Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, w Międzynarodowym Pakcie Praw Politycznych i Obywatelskich, w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych czy wreszcie w europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

Ale zapisy dotyczące tych praw i warunków ich realizacji znajdujemy nie tylko w dokumentach uniwersalnego systemu praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych czy w dokumentach systemu europejskiego (Rady Europy, Unii Europejskiej, KBWE/OBWE). Odwołują się do nich Państwa – Strony wielu innych systemów: arabskiego, islamskiego, afrykańskiego, azjatyckiego – uzupełniając je o elementy istotne dla tych państw, a wynikające z pewnej odrębności kulturowej, cywilizacyjnej i ustrojowej [zob.: Łopatka, 1998: rozdz. VI, VIII].

Pomijając kwestię praktycznej realizacji owych podstawowych praw człowieka i ocenę skuteczności działania w tym zakresie państw, rządów i organizacji międzynarodowych warto przypomnieć, że ważne postanowienia dotyczące tych zagadnień zawarte są m.in. w następujących dokumentach:

- w *Arabskiej Karcie Praw Człowieka*, przyjętej przez Ligę Państw Arabskich 15 września 1994 roku, podobnie jak w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* wymienia się katalog podstawowych praw osobistych, politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych.

Dla rozważań o edukacji międzykulturowej istotnym jest to, że Karta „zapewnia” (często ma to charakter czysto deklaracyjny) każdemu obywatelowi państw arabskich prawo do życia w atmosferze intelektualnej i kulturalnej sprzyjającej poszanowaniu praw człowieka, do uczestniczenia w życiu kulturalnym i rozwijania swojego talentu twórczego. Stanowi, że mniejszości narodowe nie mogą być pozbawione prawa do korzystania z własnej kultury lub wyznawania swojej religii.

- Podobne zapisy znajdują się w odwołującej się do *Koranu*, *Powszechnej Deklaracji Islamskiej Praw Człowieka*, przyjętej przez Organizację Konferencji Islamskiej w Riadzie w dniach 13-16 maja 1979 roku. Charakterystycznym rysem tej *Deklaracji* jest uwzględnienie „praw solidarnościowych” (praw III generacji): do pokoju, do rozwoju, do środowiska naturalnego, do wspólnego dziedzictwa ludzkości. Jej autorzy zdają sobie sprawę z tego, że prawa te mogą być urzeczywistnione tylko wspólnym wysiłkiem jednostek, narodów i lu-

dów, państw oraz całej społeczności międzynarodowej, co wymaga solidarnej współpracy niezależnie od różnic kulturowych, cywilizacyjnych czy politycznych.

- Prawa człowieka i ich ogólnoludzki charakter podkreślają również autorytet *Afrykańskiej Karty Praw Człowieka i Ludów* przyjętej przez przywódców Organizacji Jedności Afrykańskiej na spotkaniu w lipcu 1981 roku. Przypominamy, iż przyjęcie Karty miało przyczynić się do osiągnięcia przez ludy Afryki wolności, równości, sprawiedliwości i godności, m.in. w drodze wykozerzenia wszelkich form kolonializmu (neokolonializmu), rasizmu, dyskryminacji opartej na rasie, kolorze skóry, przynależności do grup etnicznych. Uwzględniając szczególne warunki i potrzeby państw afrykańskich oraz wartości kultury i cywilizacji „afrykańskiej” *Karta* szczególną uwagę przywiązuje do prawa do rozwoju i zwalczania dominacji jednego ludu nad innym. Stanowi, że każdy lud ma prawo do rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego z uwzględnieniem swojej wolności i tożsamości, do korzystania ze wspólnego dziedzictwa całej ludzkości, do bezpieczeństwa i pokoju oraz środowiska sprzyjającego jego rozwojowi. W praktyce jednak prawa człowieka nie są należycie skorelowane z wymogami rozwoju co m.in. powoduje, że Afryka nadal przeżywa duże trudności we wszystkich dziedzinach życia.

Pomijając charakterystykę innych dokumentów regionalnych, godzi się przypomnieć, iż stanowią one, iż ważnym obowiązkiem państw członkowskich wymienionych systemów jest troska o właściwy **poziom edukacji**. Na przykład na mocy *Afrykańskiej Karty Praw Człowieka i Ludów* wszystkie Państwa-Strony *Karty* mają obowiązek – poprzez nauczanie, wychowanie i specjalne wydawnictwa – troszczyć się o ich właściwe zrozumienie i poszanowanie w praktyce, stworzenie i rozwój odpowiednich instytucji narodowych zajmujących się promocją i ochroną praw człowieka, współpracujących z organizacjami międzynarodowymi. Nad realizacją tych zadań ma czuwać specjalnie powołana Afrykańska Komisja Praw Człowieka i Ludów, w statucie której sprecyzowano jej najważniejsze cele i zadania.

Prawo do nauki oraz cele i zadania edukacji w zakresie podstawowych praw człowieka zawierają również inne wymienione dokumenty. Byłoby rzeczą interesującą zbadać, jak te i inne prawa realizowane są w praktyce, w tym w działaniach edukacyjnych i czy ludzie różniący się między sobą z jakichś względów (w tym także kulturowych) nie są poddawani dyskryminacji¹. W szerszym, globalnym wymiarze chodzi m.in. o poszukiwania odpowiedzi na pyta-

¹ Przypomnijmy za A. Łopatką, że „Jako dyskryminację poszczególne konwencje traktują wszelkie zróżnicowanie, wykluczenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie ze względu na cechę, co do której nie wolno różnicować ludzi. Występuje ona wtedy, gdy owo zróżnicowanie

nie, czy i na ile prawa i wolności człowieka znajdują odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej współczesnych państw i czy mają wpływ na formułowanie nowych modeli (paradygmatów?) tej edukacji.

Kultura i edukacja

Znaczenie kultury w życiu człowieka i społeczeństwa podkreślało i podkreśla wielu filozofów, uczonych i autorytetów moralnych. W odniesieniu do edukacji jest ona szczególnie istotna w procesie **wychowania do wartości**. Jak twierdzi m.in. Tomasz Szukdlarek „...fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest wizja kultury jako rezerwuaru wartości” [Szukdlarek, 2005: 415] nadających sens naszemu życiu i działaniu. Rangę kultury w życiu współczesnych ludzi podkreślono m.in. w *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym*, w której zawarte jest stwierdzenie, że „jest właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej jak przez kulturę, to znaczy przez kultywowanie dóbr i wartości...”². Rangę kultury w rozwoju człowieka akcentował również wiele razy Papież Jan Paweł II. W encyklice *Sollicitudo rei socialis* stwierdził, że „Rozwój, który nie obejmuje wymiarów kulturowych, transcendentnych i religijnych człowieka i społeczeństwa, (...) tym mniejszy ma wkład w prawdziwe wyzwolenie” [Jan Paweł II, 1988: n. 46]. Dlatego zdaniem Jana Pawła II równocześnie z postępowaniem cywilizacyjnym muszą rozwijać się kultura i moralność, troszczące się o wartości etyczno-społeczne: godność i prawa człowieka, prawdę, wolność, miłość, sprawiedliwość i solidarność.

Jak jednak wygląda realizacja tych wartości w warunkach globalizacji i **jaki jest wpływ kultury na rozwój i bezpieczeństwo człowieka i społeczeństwa?** [zob. Cudowska, Kunikowski (red.), 2007]. Z jednej strony zwraca się uwagę na to, że wzorce, ideały i wartości współczesnej kultury charakterystyczne dla społeczeństw demokratycznych docierają do najodleglejszych zakątków świata, że sprzyjają rozwojowi kulturalnemu i zaspokajaniu potrzeb kulturalnych. Wielu autorów pisze jednak o próbach zdominowania innych kultur i religii, o zaniku „tożsamości kulturowej” wielu społeczeństw i innych związanych z tym zjawiskach zagrażających bezpieczeństwu i wolności ludzi. I tak M. Marcinkowski stwierdza na przykład, że „Globalizacja kultury nie-

ma na celu przekreślenie bądź uszczuplenie uznania, wykonywania lub korzystania na zasadzie równości z praw człowieka i podstawowych wolności” [Łopatka, 1998: 67].

² *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym* „*Gaudium et spes*”, n. 53.

sie z sobą wiele zjawisk negatywnych, m.in. relatywizację wartości i norm, zachwianie pamięci społecznej, uniformizację, spłyconie i komercjalizację kultury, (...) oderwanie od osoby ludzkiej” [Marcinkowski, 2005: 79], co powoduje „zmniejszenie sfery bezpieczeństwa społecznego” [ibidem: 80; zob. także: 76, 78] i wiele innych negatywnych skutków. Irena Wojnar twierdzi, że „Życie ludzi charakteryzuje się współcześnie rozchwianiem tradycyjnych norm i wartości, a także dezintegracją osobowości. Stale pogłębia się sprzeczność między człowiekiem a tworzonymi przez niego obszarami rzeczywistości, zwłaszcza nauką i techniką, a nierzadko także i sztuką” [Wojnar, 1996; por. Gadamer, 1992; Gałaś, 2000].

Wolfgang Brezinka pisze, że występujące w świecie szybkie zmiany kulturowe „(...) obejmują takie normatywne elementy kultury, jak: religia, światopogląd, stosunek do historii, etyka, prawo, zwyczaje i sztuka. W tych dziedzinach szybkie tempo przemian (wraz z kulturową różnorodnością, ostrą konkurencją i dewaluacją dotychczasowych wartości) wywołuje w ludziach niepewność i bezradność, obciąża dorosłych i utrudnia wychowanie młodzieży” [Brezinka, 2005].

Mirosław J. Szymański zauważa, że także w Polsce widoczny jest brak wyraźnych dominant w systemie wartości młodzieży, że w określonych sytuacjach jedne wartości łatwo mogą stracić swe pozycje, a na ich miejsce wstępują inne [Szymański, 1998; por. Cudowska 1997].

W tej sytuacji rodzą się pytania o to, czy Polacy otworzą się na nowe wartości kulturowe i wykorzystają „czynnik kulturowy” do zapewniania i ochrony bezpieczeństwa państwa i narodu; czy są i będą otwarci na dialog międzykulturowy [Cudowska, 2005, 15-21; Kwiatkowska, Szybisz (red.), 2003; Nikitorowicz (red.), 1995] jako podstawę edukacji; czy – wreszcie – wszyscy zrozumieją prawdę wyrażoną w wielu pracach Papieża Jana Pawła II, że dla swojego rozwoju „demokracja i wolnorynkowa gospodarka wymagają powszechnej kultury moralnej – bowiem to właśnie kultura jest motorem historii” [Weigel, 2003: 7, 8].

Kwestie te, w naszym przekonaniu, nie mogą być obojętne także dla nauczycieli, którzy m.in. powołani są do rozwijania „kultury bezpieczeństwa” oraz „kultury praw człowieka”, o którą wielokrotnie apelował Papież Jan Paweł II. Wydają się one ważne również dlatego, że – jak pisze W. Brezinka – „Szybkie przemiany w sferze kultury, kulturowy chaos, nadmiar propozycji kulturowych oraz kulturowe spory będą prawdopodobnie obecne w naszym życiu również w najbliższej przyszłości” [Brezinka, 2005].

W opisanej sytuacji także w badaniach i działaniach edukacyjnych istotnym wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób możemy

wykorzystywać pozytywne aspekty tych procesów i jak reagować na ich negatywne skutki, widoczne w społeczeństwach wielokulturowych [ibidem], w których niektóre mniejszości (np. muzułmanie) „współegzystencję rozumieją jako współistnienia rozmaitych grup rządzących się swoimi prawami” [Nikitorowicz, 2010: 25], bez koniecznej troski o dobro wspólne.

Taki namysł konieczny jest również nad współczesnymi wyzwaniem edukacyjnymi, w tym nad będącą jedną z konsekwencji globalizacji tendencją do tworzenia edukacji globalnej [zob. Wołoszyn, 1995; Melosik, 1998]. U jej podstaw, zdaniem Zbyszka Melosika, „(...) leży przekonanie, iż ludzkość żyje współcześnie w ramach «globalnych systemów» (ekonomicznego, politycznego, ekologicznego, technologicznego). Występuje przy tym globalizacja najważniejszych problemów, przed którymi stają narody, w związku z czym ich rozwiązanie nastąpić może jedynie na poziomie ponadnarodowym lub światowym. Drugą przesłankę edukacji globalnej stanowi globalizacja światowej kultury, której najważniejszymi płaszczyznami są m.in. «rewolucja mikroekonomiczna», akceptacja języka angielskiego jako języka międzynarodowego, upowszechnianie osiągnięć naukowych oraz powstanie ogólnopolskiej kultury młodzieżowej. Dodatkowym aspektem globalizacji, pozostającym w sprzężeniu zwrotnym z wymienionymi, jest «kurczenie się» przestrzeni geograficznej – w związku ze wzrastającą łatwością «przemieszczania się» ludzi i informacji” [Melosik, 1998: 54].

Autor pisze dalej, iż wiele trendów występujących we współczesnym świecie, takich jak: integracja ekonomiczna i informatyczna, zanik „dwubiegunowego świata”, „umiędzynarodowienie” wielu konfliktów lokalnych, globalny zasięg problemów ekologicznych, potwierdza niejako idee „świata jako wspólnego domu”, „globalnej wioski”, „globalnego społeczeństwa światowego”. Sytuacja ta sprzyja tworzeniu **pedagogiki globalnej**, przysparza jej wielu zwolenników. Niemniej jednak, w przekonaniu Z. Melosika, twórcy koncepcji edukacji globalnej dokonali istotnych uproszczeń w swojej wizji świata. Po pierwsze, dokonali pewnej absolutyzacji zjawisk globalizacji pomijając relatywnie procesy różnicowania i fragmentaryzacji. Po drugie, potraktowali globalizację jako zjawisko „korzystne”, „pozytywne”, „dobre” – pomijając towarzyszące jej zjawiska negatywne, na które z kolei zwracają uwagę jej przeciwnicy. Dla tych ostatnich swoistą alternatywę dla edukacji globalnej może stanowić postmodernistyczna „pedagogika różnicy”, odrzucająca wszelkie uniwersalistyczne roszczenia [Melosik, 1998: 60-62; 1995].

Wydaje się, iż w tej sytuacji na uwagę zasługuje stanowisko Zbigniewa Kwiecińskiego, wyrażone w pracy pt. *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w tym zaproponowana przez autora definicja

edukacji, wolna – w naszym przeświadczeniu – od jednostronnej absolutyzacji jednej bądź drugiej koncepcji. Według Kwiecińskiego, edukacja to „(...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej” [Kwieciński, 1996: 37-38; 1995: 13-20].

Wypada tu przypomnieć słowa B. Nawroczyńskiego, który w *Zasadach nauczania* wskazywał na konieczność uwzględnienia w kształceniu w równej mierze wartości kultury narodowej, jak i ogólnoludzkiej: „Samo bowiem przekazywanie tradycji narodowej i państwowej jeszcze nie gwarantuje współczesnemu społeczeństwu pomyślnych warunków rozwoju. Chcąc sobie je zapewnić, każde z nich musi brać czynny udział w wymianie dóbr kulturowych, zachodzącej pomiędzy społeczeństwami” [Nawroczyński, 1978: 256; por. Hesen, 1997; Mysłakowski, 1935], służącej wzajemnemu wzbogacaniu się i wspólnemu rozwojowi. W procesie takiej edukacji, na co zwraca uwagę J. Nikitorowicz „...szkoła winna sprzyjać rozwojowi tożsamości kulturowej i międzykulturowej, nadawać rangę i znaczenie wartościom rodzinno-familijnym i lokalnym, etnicznym, wyznaniowym i jednocześnie kształtować umiejętności komunikacji i dialogu w procesie przechodzenia od tożsamości jednowymiarowej, wielopłaszczyznowej” [Nikitorowicz, 2010: 15].

Jest to zadanie szczególnie istotne w warunkach występującej nie tylko w skali globalnej, ale także regionalnej i wewnątrzpaństwowej **multikulturowości**. Zjawisko to „(...) rodzi szereg istotnych pytań, mających kardynalne znaczenie dla kondycji duchowej Europy (i świata – przyp. R.R.) każe zastanowić się nad europejską tożsamością, granicami i istotą tolerancji oraz podjąć na nowo kwestię uniwersalizmu aksjologicznego” [Ślusarczyk, 2009: 107]. Przypomnijmy, że początkowo podejście multikulturowe miało „(...) zagwarantować imigrantom, pochodzącym z różnych kultur prawo do zachowania istotnych tradycji swojej kultury w przestrzeni amerykańskiego społeczeństwa” [ibidem: 111]. Multikulturalizm miał, zatem za zadanie „(...) chronić mniejszości narodowe przed zakusami kultury dominującej, opresyjnej” [ibidem; por. Szachaj, 2004]. Funkcja ta, dodajmy jest obecnie ważna i aktualna w wielu innych państwach i społeczeństwach, w których żyją przedstawiciele różnych kultur i religii.

Z czasem jednak rozwój doktryny multikulturowości doprowadził do kulturowego relatywizmu, którego zwolennicy sformułowali tezę o fundamentalnej równości wszystkich kultur. Pogląd ten prowadzi jednak „(...) do wewnętrznej sprzeczności, nie da się bowiem uznać za jednakowo wartościowe nakazy, wzajemnie sobie przeczące” [Ślusarczyk, 2009; Szachaj, 2004: 111, 112-114]. Dlatego

m.in. wśród wielu kwestii ery globalizacji jednym z realnych problemów staje się **konflikt wartości** [zob. Gutek, 2003: 13]. Zdaniem amerykańskiego badacza systemu wartości Jamesa Huntera ów konflikt jest tak głęboki, że można nawet mówić o prawdziwej „wojnie kultur” [zob. Hunter, 1991: 3-29]. Jeszcze szerzej, bo w wymiarze globalnym kwestię tę ujmuje Samuel P. Huntington przedstawiając swoją wizję „zderzenia cywilizacji” [Huntington, 1997].

Rodzą się zatem pytania: czy w zróżnicowanym kulturowo świecie współczesnym powinno się znaleźć miejsce dla wielu wartości i tożsamości narodowych, kulturowych i stylów życia? Czy uda nam się przezwyciężyć występujący w wielu krajach i regionach świata podział na **bliskich** i **obcych** [Grzegorzycyk, 2009: 27-29] prowadzący niekiedy do otwartej wrogości i waśni? Jak ów występujący w świecie konflikt wartości wpływa na system (systemy) edukacji, który w bardzo szerokim znaczeniu „(...) obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa (i współtworzenia – dop. R.R.) w kulturze” [Gutek, 2003: 14]; czy wystarczy tu będąca pokłosiem multikulturalizmu **edukacja wielokulturowa**, czy też konieczne są inne rozwiązania szanujące, z jednej strony ów pluralizm kultur i wartości, z drugiej jednak troszczące się o wartości uniwersalne, ogólnoludzkie, o powszechną edukację wartości moralnych?

Wydaje się, że przeciwstawienie się zarówno „partykularyzmowi i relatywizmowi (indywidualistycznemu bądź kolektywnemu), jak i wszelkim subiektywizmom radykalnym i kulturowym możliwe będzie dzięki ujęciom holistycznym, kulturowym, (...) kiedy to specyficzne środki komunikacji i organizacji życia (...) uzupełnione zostają jakościowo charakterystycznymi treściami kultury, wyznaczającymi (...) ogół sensów i wartości” [Lipiec, 2009: 5, 9], możliwych do akceptacji przez reprezentantów różnych kultur.

Ujęcia takie, dodajmy są charakterystyczne dla orientacji uniwersalistycznej, w tym dla wielu autorów- członków Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu³. Uniwersaliści opowiadają się za takim modelem rozwoju, który łączy wzrost gospodarczy, innowacyjność technologiczną z imperatywem ochrony środowiska, emancypacją osoby ludzkiej, budowaniem wspólnot. Istotnym jest również to, że uniwersaliści dążą do kształtowania każdego kraju jako otwartego na inne wartości kulturowe, zabiegającego o pokój, poszanowanie praw człowieka i trwały rozwój. Zgodnie ze stanowiskiem uniwersalistycznym każdy kraj – przez swą historię i kulturę – powinien być zarazem jednostkowym i uniwersalnym, wiernym zarówno swemu, jak i ogólnoludzkiemu dzie-

³ Kwestie te były przedmiotem obrad XII Międzynarodowej Konferencji Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu (20-22.09.2010) nt. Społeczne wymiary postawy uniwersalistycznej. Europa wspólnotą wspólnot.

dzictwu. W realizacji tej wizji edukacja odgrywa i odgrywać może znaczącą rolę, łącząc wymiar lokalny, narodowy z wymiarem europejskim i globalnym [zob. Wołoszyn, 1998].

W tym szerokim kontekście za niezwykle interesującą uznać można sygnalizowaną na wstępie ideę budowania **pedagogiki i edukacji międzykulturowej**, niezbędnych w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo [zob. Nikitorowicz (red.), 1995; Nikitorowicz, Sobecki (red.), 1999; por.: Melosik, 2007; Chromiec, 2006; Grzybowski, 2009]. Edukacja międzykulturowa stanowi, moim zdaniem, istotny krok naprzód w stosunku do edukacji wielokulturowej, służy poszukiwaniu wartości wspólnych, możliwych do zaakceptowania i realizacji przez przedstawicieli różnych kultur. Prezentując oryginalne podejście do będących przedmiotem artykułu problemów kultury i edukacji, uwzględniając w teorii i praktyce kształcenia i wychowania potrzebę wartości kulturowych, ich przeżywania i rozumienia, edukacja ta jest wezwaniem do świadomego, rozumiejącego, a przez to i odpowiedzialnego życia w świecie pełnym wyzwań, zagrożeń i szans [zob. Szkudlarek, 2005: 415-424].

W odniesieniu do godności i praw człowieka wiąże się to z etyką dyskursu i pedagogiką dialogu [zob. m.in.: Nikitorowicz, 2008; Cudowska 2008; Rosa, 2008], które dążą nie do narzucenia jako dominującego jakiegoś jednego systemu wartości, lecz do wspólnego poszukiwania i ustalania takich wartości, które są obecne i możliwe do przyjęcia w warunkach pluralizmu kulturowego przez ludzi żyjących nie tylko w odmiennych warunkach kulturowych, religijnych czy ustrojowych, ale także w zróżnicowanej kulturowo jednej przestrzeni społecznej, na przykład w wielu krajach Europy Zachodniej. Dodajmy, iż rozwiązanie problemów współżycia odmiennych kultur w jednej przestrzeni społecznej – można uznać za ważny wyznacznik „...działań edukacyjnych podejmowanych w zakresie relacji pomiędzy odrębnymi kulturami, służących ... kształceniu całego społeczeństwa (nie tylko mniejszości) do życia w warunkach pluralizmu kulturowego” [Szkudlarek, 2005: 419]. Postulat ten wydaje się najpełniej realizować edukacja międzykulturowa.

Chcemy na zakończenie stwierdzić, iż w obszarach rozważań o kulturze i edukacji w warunkach globalizacji i wielokulturowości mieszczą się dokonania pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej i Praw Człowieka działającej w strukturze Instytutu Pedagogiki Wydziału Humanistycznego. Poszukując odpowiedzi na wiele pytań i problemów początków XXI wieku (np. jak przekształcić „kulturę przemocy” w „kulturę pokoju”, jakie wartości są możliwe do zaakceptowania przez przedstawicieli różnych kultur itd.) pracownicy katedry opublikowali wiele prac z dziedziny filozoficznych i pedagogicznych podstaw **edukacji dla bezpieczeństwa i edukacji w zakresie praw człowieka**,

zajmujących znaczące miejsce w programach studiów na różnych poziomach kształcenia [zob. Rosa, Matysiuk (red.), 2001; Rosa, Bocian (red.), 2009; Rosa, Cudowska (red.), 2009; Rosa 2005a,b].

W monografii *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, R. Rosa, B. Bocian (red.), Siedlce 2009, zawarta jest wyczerpująca informacja o pracy katedry w latach 1999-2009 oraz bogata, licząca 322 pozycje bibliografia publikacji naukowych jej pracowników naukowo-dydaktycznych).

Podzielając wyrażone w trakcie obrad Pierwszego Światowego Kongresu Uniwersalizmu (15-20 sierpnia 1993 r.) stanowisko, iż występujące jeszcze podziały między ludźmi, narodami i państwami nie wykluczają możliwości poszukiwania wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich oraz solidarnego budowania wspólnoty ludzi realizujących te wartości zmierzmy do tego, by edukacja w wymienionych zakresach realizowała ważne cele sformułowane m.in. w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* oraz skonkretyzowane w wielu regionalnych systemach praw człowieka i ich ochrony. Wychodząc z założenia, że „(...) uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie” [Bocian, Ożóg-Radew (oprac.), 2003: 27] w teorii i praktyce realizujemy ważną w warunkach globalizacji ideę, że „nauczanie powinno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju” [ibidem]. Realizacja tych ważnych celów i zadań służyć może internalizacji wspólnych wartości etyczno-społecznych, kształtowaniu twórczych orientacji życiowych, dialogowi, rozumieniu złożonych i dynamicznych zjawisk i procesów współczesności oraz porozumieniu umożliwiającemu realizację w praktyce **prawdy**, **piękna** i **dobra**, budowaniu postulowanej przez Unię Europejską strefy wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości [zob. Cudowska, Kunikowski (red.), 2007]. Jest to trudny i długotrwały proces, ale zharmonizowane działania w skali każdego państwa i narodu, regionu i świata przyniesie mogą oczekiwane rezultaty.

Ważne miejsce i znaczenie w całym kompleksie takich działań (społecznych, gospodarczych, politycznych i innych) odegrać może wychowanie do wartości, edukacja międzykulturowa, edukacja dla bezpieczeństwa odwołujące się do bogatej tradycji pedagogiki kultury, pedagogiki personalistycznej i pedagogiki egzystencjalnej. Również w życiu Polaków w XXI wieku ważnym wydają się

kształcenie i wychowanie, które służy pogłębianiu przekonania, że kształtowanie świadomości globalnej i regionalnej nie przekreśla ani nie deprecjonuje więzi z własnym narodem, z jego tradycją, językiem, kulturą – z całym kompleksem wartości utożsamianych z ojczyzną, z patriotyzmem, z korzeniami własnej grupy etnicznej [Wesołowska, 2000: 40].

Bibliografia

- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych...*, Kraków.
- Chromiec E. (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*, Kraków.
- Cudowska A. (1997), *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok.
- Cudowska A. (2005), *Dialog międzykulturowy jako podstawa edukacji do bezpieczeństwa i pokoju*, (w:) *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w badaniach naukowych i edukacji*, t. I, Siedlce.
- Cudowska A. (2008), *Dialog w świecie globalnych nierówności*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Cudowska A., Kunikowski J. (red.) (2007), *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. 1, 2, Siedlce.
- Gadamer H.S. (1992), *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.
- Gałaś M. (2000), *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń.
- Granat W. (1984), *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań.
- Grzegorzczak A. (2009), *Globalizacja i jej wyzwania*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Grzybowski P.P. (2009), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Hunter J.D. (1991), *Culture wars: The Struggle to Define America*, New York.
- Huntington S.P. (1997), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa.
- Jan Paweł II (1988), *Encyklika «Sollicitudo rei socialis»*, Watykan.
- Jan Paweł II (1991), *Centesimus annus*, Wrocław.
- Jan XXIII (1982), *Encyklika «Pacem in terris»*, „Znak”.
- Kant I. (1984), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, przekł. R. Ingarden, Warszawa.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* „Gaudium et spes”, n. 53.
- Kosta R. (1999), *Rola islamskich intelektualistów fundamentalistycznych w propagowaniu własnej wizji praw człowieka*, (w:) R. Rosa (red.), *Prawa i wolności człowieka w edukacji demokratycznego państwa*, Siedlce.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.) (2003), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk.
- Kwieciński Z. (1996), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, (w:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Kwieciński Zbigniew (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.

- Lipiec J. (2009), *Uniwersalizm wobec współczesności*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Łopatka A. (1998), *Międzynarodowe prawo praw człowieka. Zarys*, Warszawa 1998, rozdz. VI, VIII.
- Marcinkowski M. (2005), *Zagrożenie jednostki w nurcie przemian cywilizacyjnych*, (w:) *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w badaniach naukowych i edukacji*, t. I, Siedlce.
- Maritain I. (1993), *Człowiek i państwo*, Kraków.
- Mazurek F.J. (2001), *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań.
- Melosik Z. (1998), *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, (w:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Michałowska G. (2007), *Ochrona praw człowieka w Radzie Europy i w Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Mouroux J. (1966), *La liberte chretienne*, Paris 1966.
- Mysłakowski L. (1935), *Państwo a wychowanie*, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1978), *Dzieła wybrane*, t. II, *Zasady nauczania*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2008), *Dialog międzykulturowy ku integracji w społeczeństwie wielokulturowym*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2010), *Problemy paradygmatu współlistnienia w działaniach edukacji międzykulturowej*, (w:) B. Dobrowolska, A. Pawilonis (red.), *Europejska perspektywa edukacji człowieka. Pedagogika – przyszłość – tendencje*, Siedlce.
- Nikitorowicz J. (red.) (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.) (1999), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok.
- Piechowiak M. (1999), *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (2003), (w:) *Uniwersalny system ochrony praw i wolności człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, wybór i oprac. B. Bocian, M. Ożóg- Radew, Siedlce.
- Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe* (1993), przekł. i oprac. B. Gronowska, T. Jaksudowicz, C. Mik, Toruń.
- Rosa R. (2005a), *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa*, Siedlce.
- Rosa R. (2008), *Dialog w filozofii i edukacji do bezpieczeństwa, pokoju i praw człowieka*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Rosa R. (red.) (2005b), *Prawa i wolności człowieka w edukacji*, Siedlce.
- Rosa R., Bocian B. (red.) (2009), *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Siedlce.
- Rosa R., Cudowska A. (red.) (2009), *Kultura bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Siedlce.
- Rosa R., Matysiuk R. (red.) (2001), *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, Siedlce.

- Skorowski H. (1992), *Chrześcijańska interpretacja praw człowieka...*, Warszawa.
- Szachaj A. (2004), *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i poprawności politycznej*, Kraków.
- Szkudlarek T. (2005), *Pedagogika międzykulturowa*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Szymański M.J. (1998), *Młodzi wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1993), *Europejska filozofia prawa*, Warszawa.
- Ślusarczyk P.S. (2009), *Uniwersalista wobec problemów multikulturowości*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Weigel G. (2003), *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, Kraków.
- Wesołowska A. (2000), *Kształtowanie świadomości globalnej wobec wyzwań XXI wieku*, (w:) *Edukacja dla bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej*, Płock.
- Wojnar I. (1996), *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, (w:) I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1995), *Pedagogika Ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne)*, Bydgoszcz.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce.

SUMMARY**Dignity and Human Rights in Intercultural Education**

The paper justifies the thesis which proclaims that divisions between people, nations and cultures which are currently existing in the modern world cannot exclude the possibility of searching for universal values and solidarity-building communities which implement them. A significant role among these values is played by both dignity and human rights, which are the foundations of freedom, justice and world peace. Since these values are universal, inherent and result from the nature of humanity, all members of the “human family” are entitled to them.

Due to the above-mentioned features, human dignity and rights can constitute an important element of pedagogy and international education, which has been promoted and developed for many years notably by Professor Jerzy Nikitorowicz and his co-workers. It overcomes alienation and mistrust, as well as is conducive to educate for negotiations, dialogue, coexistence and tolerance – values and attitudes essential in culturally diversified societies. According to the author of the paper, the aforementioned education may serve internalization of common ethical and social values and development of creative aims in life. It may also contribute to better understanding of the complex and dynamic phenomena and processes of the early twenty-first century as well as the agreement for possible expansion of the area of freedom, safety and justice postulated by the European Union.

JERZY STOCHMIAŁEK

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA WOBEC ZJAWISK WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO I PIĘTNA

Edukacji międzykulturowej przypisywana jest szczególna rola w kreowaniu tożsamości narodowej, regionalnej czy też jednostkowej z uwzględnieniem takich atrybutów, jak na przykład: język ojczysty, symbole narodowe i kulturowe, kształtowanie więzi społecznych.

Bogaty dorobek teoretyczny edukacji wielo- i międzykulturowej pozwala w nowym świetle spojrzeć na występowanie zjawisk nierówności, marginalizacji, ekskluzji społecznej dotyczących na przykład mniejszości narodowych i etnicznych, diaspor, emigrantów czy też uchodźców politycznych. W dyskusji na ten temat znaczące miejsce zajmuje teoretyczna analiza występowania zjawiska piętna oraz możliwość wykorzystania dorobku koncepcji kapitału społecznego oraz doradztwa międzykulturowego wspierającego tożsamość przedstawicieli różnych grup narodowych bądź etnicznych.

Koncepcja wykluczenia społecznego w obszarze zainteresowań edukacji międzykulturowej

Trudna do uchwycenia złożoność problemów społecznych sprzyja pojawianiu się takich terminów, jak nierówności społeczne, marginalizacja, izolacja, wykluczenie oraz ich antynomii, uczestnictwo, partycypacja, integracja, włączenie. Zagadnienie marginalizacji społecznej przy uwzględnieniu antynomii partycypacji i ekskluzji społecznej jest obszernie charakteryzowane zwłaszcza na gruncie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej [por. m.in.: Kaźmierczak, 2006; Olubiński, 2006; Pilch, 2004; Radzewicz-Winnicki, 2004]. W publikacjach z zakresu pedagogiki międzykulturowej analizowane są na przykład wybrane aspekty procesu wykluczania z narodu wraz z charakterystyką dystansu społecznego wobec mniejszości narodowych i migrantów

oraz możliwe pola konfliktów w środowiskach zróżnicowanych etnicznie [por. m.in.: Jasińska-Kania, Łodziński (red.), 2009; zob. też: Jasiński, 2009; Szczurek-Boruta, 2000].

Jedną z postaci nierówności społecznych wiąże się z procesami migracji, przemieszczania się [por. m.in.: Danilewicz, 2008; Hamburger, 1995]. W wyniku migracji pewne grupy znajdują się w sytuacji mniejszości etnicznych czy narodowych. Są nie tylko nowe, obce na terenie trwale zamieszkanym przez inne społeczności, ale do tego są mniej liczne. Ich pojawienie się oznacza, że pula społecznie cenionych dóbr – ekonomicznych, prestiżowych, edukacyjnych otwarta dotąd wyłącznie dla społeczności lokalnej, musi zostać uchylona także dla przybyszów. Stają się oni konkurentami do miejsc pracy, zarobków, dóbr konsumpcyjnych, stanowisk politycznych, miejsc w szkołach czy na uniwersytetach, opieki w szpitalach. Ale mocno osadzona w strukturach organizacyjnych i instytucjonalnych, a ponadto znajdująca się w większości społeczności miejscowa ma możliwość obrony przed zagrożeniem, a w każdym razie ograniczenia konkurencji – ma bowiem władzę. Dominująca większość, która dysponuje instytucjami edukacyjnymi, środkami masowego przekazu jest w stanie narzucić i upowszechnić kulturowe definicje na temat mniejszości: stereotypy etniczne czy narodowe, przekształcające się w przesady. Te z kolei prowadzą łatwo do segregacji i dyskryminacji. Ale posiadanie władzy pozwala na działania bardziej bezpośrednie, mianowicie wprowadzanie i egzekwowanie pewnych ograniczeń administracyjnych czy prawnych wobec imigrantów. W rezultacie może utrzymywać się nierówność społeczna między grupami większościowymi a mniejszościowymi, przejawiająca się na wszystkich drabinach stratyfikacji [por. Sztompka, 2005: 351].

Interesujące w tym kontekście są, przytaczane przez K. Iglicką, przykładowe czynniki „wypychające” migrantów polskich z kraju migracji w okresie recesji gospodarczej: ekonomiczny charakter migracji (brak pracy w kraju emigracji); niska dostępność do świadczeń społecznych w kraju migracji; brak znajomości języka [Iglicka, 2010: 39]. Wśród motywów powrotów wskazuje się też na takie, jak: tęsknota za domem, rodzina i przyjaciele w Polsce, powrót członków rodziny do Polski, zaoszczędzenie wystarczającej sumy pieniędzy, wysokie koszty utrzymania, trudności ze znalezieniem pracy, złe warunki pracy i mieszkania [ibidem: 58].

W literaturze na temat ekskluzji społecznej występuje wiele dyskursów, podnosi się różne aspekty zagadnienia, ale brak jest konsensusu w tak podstawowych kwestiach jak rozumienie kategorii, jej przyczyny i mechanizmy kształtowania się. Refleksja nad ekskluzją społeczną, ewoluowała od zjawiska politycznego i gospodarczego do zjawiska socjologicznego ujmowanego w sen-

sie załamania się więzi społecznej. Współczesne rozważania nad wykluczeniem zdominował nurt społeczno-ekonomiczny. Wzrost bezrobocia, biedy i pogłębienie się polaryzacji społecznej w sferze materialnych warunków życia spowodowały, że do wykluczonych zalicza się przede wszystkim „nowych biednych” oraz długotrwale bezrobotnych [Grotowska-Leder, 2005: 25-26].

Jak zauważa K.W. Frieske [Frieske, 1999: 167-168] „marginalność społeczna” to termin stosowany w dwóch, nieco odmiennych, kontekstach. W pierwszym chodzi przede wszystkim o wskazanie na kulturową obcość jednostek czy grup, których obyczaje, wartości, wzory poznawcze i sposoby percepcji różnią się na tyle od kultury ich otoczenia społecznego, że utrudniają procesy komunikowania się z tym otoczeniem i korzystanie z jego instytucji. W drugim z kontekstów akcentowane są przede wszystkim deficyty statusowych uprawnień przysługujących jednostkom czy całym grupom społecznym i/lub deficyty możliwości realizowania tych uprawnień.

Koncepcję rozmaitych mechanizmów *social exclusion* sformułował Par-kin, odwołując się do uwagi Maxa Webera mówiącej, że podział ograniczonej puli dóbr uruchamia tendencję do poszukiwania racji, dla których te czy inne kategorie kandydatów do udziału w tym podziale można byłoby zeń wyłączyć. Opierając się na Olsona teorii *collective actions* i na pracach Buchanana analizujących nieostrość podziału na dobra publiczne i dobra prywatne Jordan sugerował, że logika gospodarki rynkowej powoduje, że rozmaite koalicje dystrybucyjne usiłują maksymalizować realizację swoich interesów kosztem nieorganizowanych jednostek – ograniczając konkurencję między swoimi członkami, wyłączając zaś z konkurencji tych, którym członkostwo nie przysługuje [za: ibidem: 170].

W analizie zjawiska ważne są, jak się wydaje, następujące aspekty:

- jakie czynniki, zjawiska i warunki sprzyjają procesowi wykluczania;
- jakie osoby lub grupy społeczne znajdują się w sytuacji wykluczania;
- w jakich obszarach życia ma miejsce wykluczanie – chodzi o wskazanie, w których obszarach życia jest uniemożliwione lub znacznie utrudnione korzystanie zgodne z prawem z zasobów publicznych i zabezpieczenie własnej egzystencji w godny sposób.

Niejednorodność i złożoność zjawiska powoduje, że jednym z bardziej skomplikowanych zadań badawczych jest szacowanie jego skali. Podejmowane próby zwykle oznaczają monitoring poszczególnych sfer wykluczenia, głównie w czterech obszarach deficytów: ekonomicznym – poprzez badanie dochodów, zatrudnienia poprzez zasięg bezrobocia, edukacji – poprzez szacowanie osób

poza systemem edukacji podstawowej i zdrowia – poprzez wskaźniki kondycji zdrowotnej. Procedury takie dotyczą m.in. diaspory.

Warto zauważyć, że diaspora jest rodzajem wspólnoty, a zarazem instytucji społecznej, do której podstawowych funkcji zaliczamy funkcję integracyjną, wspierającą, socjalizującą, religijną, kulturalną, kontrolną, ludyczno-rekreacyjną, ekonomiczną i polityczną. Zakres i sposób ich realizowania są wyznaczane socjokulturowym kontekstem życia diaspory określanym przez takie czynniki, jak: środowisko danej grupy, kraj jej pochodzenia, grupa dominująca kraju osiedlenia, pozostałe grupy mniejszościowe żyjące na danym terytorium oraz inne skupiska diaspory. Organizacja diaspory obejmuje poziom lokalny, kraju przyjmującego i ponadnarodowy. Na kształt społeczności imigrantów wpływają także ich relacje z krajem pochodzenia, walka o równość i ochronę własnej odrębności i tożsamości, i relacje z otoczeniem [por. Błęszyńska, 2006: 13-15].

Analiza różnych wyjaśnień istoty wykluczenia wskazuje na dwa podstawowe stanowiska.

Pierwsze, które można określić jako partycypacyjne akcentuje ograniczenie uczestnictwa jednostek i grup w ważnych sferach życia społecznego. Przy czym za ważne uznaje się te obszary życia społecznego, w których uczestnictwo jest swojego rodzaju powinnością, w których jest oczekiwane biorąc pod uwagę obowiązujące normy życia społecznego na danym etapie rozwoju. Z reguły jako ważne wskazuje się uczestnictwo człowieka w następujących trzech obszarach życia społecznego:

- ekonomicznym – wykluczenie oznacza wówczas ograniczenie lub brak aktywności w procesach wytwarzania, w procesie pracy i w sferze konsumpcji;
- politycznym – wykluczenie to ograniczenie lub brak uczestnictwa w strukturach kształtowania i podejmowania decyzji politycznych;
- społecznym – wykluczenie to ograniczenie lub brak kontaktów społecznych w rozumieniu relacji rodzinnych, sąsiedzkich, koleżeńskich, także uczestnictwa w instytucjach oświatowych i kulturalnych.

Stanowisko drugie, nazwane dystrybucyjnym, obejmuje te definicje, które akcentują ograniczenie lub brak dostępu do ważnych społecznie zasobów i usług. Świat zasobów i usług jest tutaj desygnowany przede wszystkim przez dostęp do rynku pracy (do miejsc pracy i dochodów z pracy), do konsumpcji, do systemu edukacyjnego (do wykształcenia), zabezpieczenia społecznego (do świadczeń społecznych, w tym socjalnych) i ochrony zdrowia. U podstaw tego stanowiska leży założenie, że funkcjonowanie w życiu zbiorowym doko-

nuje się za pośrednictwem urzędzeń organizacji życia społecznego w postaci pewnych instytucji i systemów społecznych. Podkreśla się jednocześnie, że dla współczesnych procesów wykluczenia szczególnie ważny jest dostęp do zasobów, które łącznie określają materialny poziom życia, tzn. do wykształcenia i do miejsc pracy, bowiem poziom partycypacji w nich koreluje z wieloma innymi ważnymi, z punktu widzenia pozycji jednostek i grup charakterystykami: z pochodzeniem etnicznym, płcią, a także ze zdolnościami i stylem życia [za: Grotowska-Leder, 2005: 29-30].

Konstytutywną cechą ekskluzji społecznej jest także relatywizm. Punktem odniesienia w analizie zjawiska są: 1) standard życia społecznego, tzn. oczekiwany i akceptowany w danym społeczeństwie poziom zakorzenienia społecznego, aktywności społecznej i zaspokojenia potrzeb, oraz 2) relacja sytuacji jednostek lub grup do warunków życia innych członków społeczeństwa. Sytuacja wykluczenia oznacza słabszą więź z grupą, mniejszy dostęp do dóbr i możliwości w porównaniu do więzi i uczestnictwa w podziale innych członków grupy. Podejście relatywne w analizie kategorii wynika z faktu, że współczesny człowiek jest zaangażowany jednocześnie w wielu sferach życia. Większość definicji podnosi, że ekskluzja oznacza ułomną partycypację w sferze ekonomicznej, politycznej, kulturowej i społecznej, ale może dotyczyć tylko jednej z tych sfer, lub deficyty uczestnictwa mogą obejmować jednocześnie kilka obszarów życia, na przykład zła pozycja zawodowa współwystępuje z brakiem dochodów, samotnym gospodarowaniem, chorobą itp. To w ilu i w których sferach uczestnictwa społecznego doświadczane jest wykluczenie, jaki jest poziom odczuwanych deficytów, określa skalę poczucia deprywacji, dyskomfortu, a nawet dyskryminacji jednostek i grup. Nasilenie zjawiska wzrasta wraz z rozszerzaniem się ograniczeń i deficytów na kolejne sfery życia. Elementy optymizmu wnosi stanowisko R. Castela, według którego wykluczenie w jednej sferze może być rekompensowane integracją w innej [ibidem: 36].

Teoretyczne podstawy genezy i występowania piętna

W tym miejscu warto w skrócie przedstawić kilka informacji o teoretycznych podstawach genezy i występowania piętna z możliwością zastosowania w obszarze eksploracji badawczych pedagogiki międzykulturowej.

Analizując funkcjonowanie społeczne człowieka można zauważyć, że członkowie grupy będą wysoko cenić jednostki spostrzegane jako przynoszące grupie pożytek i wynosić na piedestał jednostki, których zasługi dla grupy uznawane są za szczególnie cenne. Muszą więc istnieć mechanizmy, które pozwa-

lają zidentyfikować jednostki zagrażające pomyślnemu funkcjonowaniu grupy i przypiąć im odpowiednią „łatkę”, a także zmotywować członków grupy, by nie pozwalali tamtym wykorzystywać innych i by w ostateczności odseparowali ich od reszty grupy. Piętnowanie jest właśnie takim mechanizmem.

Ponieważ życie w grupie pozwala ludziom przetrwać i przekazać swoje geny, będą oni piętnować te jednostki, których cechy lub działania spostrzegane są jako zagrażające efektywnemu funkcjonowaniu grupy lub jako utrudniające to funkcjonowanie. Fundamentalne znaczenie ma więc nieunikniona interakcja procesów biologicznych i kulturowych [Neuberg, Smith, Asher, 2008: 51].

Doświadczenie piętna jest powszechne [Crandall, 2008: 126]. Prawie każdy doświadczył w swoim życiu alienacji, odrzucenia, wykluczenia, wstydu i poczucia separacji, które są następstwem odmienności, dewaluacji i poniżenia. Proces ten wzbudza prawie u wszystkich niechęć i prawie wszyscy aktywnie go unikają; nie zmienia to faktu, że prawie wszyscy unikają, odrzucają i odsuwają od siebie ludzi, którzy są napiętnowani.

Erving Goffman w swojej klasycznej monografii [Goffman, 2005: 33] używa terminu „piętno” na określenie „atrybutu dotkliwie dyskredytującego, przy czym należy mieć świadomość, że w tym miejscu przydatny jest tak naprawdę język relacji, nie atrybutów”.

„Piętno” jest cechą, która czyni jednostkę inną i mniej pożądaną niż można by normalnie oczekiwać. Piętnem może być jakieś dewiacyjne zachowanie, jakaś cecha fizyczna, przynależność do jakiejś grupy lub moralna słabość, które służą do odmówienia osobie piętnowanej pełnego człowieczeństwa i odcinają ją od normalnych kontaktów społecznych (Crandall, 2008: 126). Jednocześnie proces stygmatyzowania może mieć głęboki wpływ na piętnowanych.

Zasadniczo, zdaniem Goffmana [2005: 34], „można wyróżnić trzy rodzaje piętna. Po pierwsze, brzydotę cielesną, czyli rozmaite deformacje fizyczne. Po drugie, wady charakteru przypisywane słabej woli, nieujarzmionym bądź nienaturalnym namiętnościom, niebezpiecznym lub dogmatycznym przekonaniom oraz nieuczciwości, o których to wadach wnioskuje się na podstawie takich faktów, jak na przykład zaburzenia psychiczne, pobyt w więzieniu, nałogi, alkoholizm, orientacja homoseksualna, bezrobocie, próby samobójcze albo też radykalne zachowania polityczne. Trzecią odmianą piętna są grupowe piętna rasy, narodowości i wyznania, przekazywane z pokolenia na pokolenie i nakładające jednakową skazę na wszystkich członków rodziny”.

Z perspektywy piętnującego piętnowanie wiąże się z dehumanizowaniem innych, formułowaniem gróźb pod ich adresem, niechęcią wobec nich, czasem także depersonalizacją – sprowadzaniem ich do karykaturalnego stereotypu.

Tak więc piętnowanie jest kosztowne z osobistego, interpersonalnego i społecznego punktu widzenia.

W ciągu ostatniego półwiecza nastąpiły duże zmiany w poglądach psychologii społecznej na stereotypizowanie i uprzedzenia. Na uprzedzenia nie patrzy się już jako na wyraz problematycznych cech osobowości, wynikających z głębokich, często nieświadomych konfliktów wewnętrznych; uznaje się je za naturalną (nawet jeśli niepożądaną) konsekwencję poznawczych możliwości i ograniczeń człowieka, a także informacji, które odbiera i doświadczeń społecznych, które stają się jego udziałem. Badacze [por. Dovidio, Major, Crocker, 2008: 23-24] przyjmują też, że napiętnowany doświadcza wielu trudnych sytuacji, z którymi musi radzić sobie za pomocą takich samych strategii, jakich używają ludzie nienapiętnowani, kiedy stają wobec psychologicznych wyzwań, takich jak zagrożenie poczucia własnej wartości.

Znaczący jest proces psychicznego piętnowania – proces poznawczego naznaczenia jednostki jako posiadacza pewnej negatywnej cechy; która jest na tyle dyskredytująca, że przesądza o sposobie widzenia tej jednostki przez innych. Napiętnować jednostkę znaczy **zdefiniować** ją odwołując się do tego negatywnego atrybutu i zdewaluować „stosownie” do przyczepionej etykiety.

Zauważmy, że reakcje na osoby napiętnowane mogą się różnić siłą i jakością – poczynając od afektywnego i behawioralnego lekceważenia, które może się pojawić, gdy przyczepimy komuś etykietę „człowieka bez znaczenia”, a kończąc na nienawiści i ludobójstwie (które mogą się pojawić, kiedy uznajemy członków innych grup za zagrożenie dla bezpieczeństwa i trwałości naszej grupy lub naszego społeczeństwa). W stosunku do niektórych napiętnowanych osób możemy nawet odczuwać ambiwalencję – na przykład doświadczać równocześnie współczucia i zakłopotania na widok osoby z oszpeconą twarzą. Najczęściej jednak nasze reakcje wobec osób napiętnowanych przyjmują formę umiarkowanej niechęci lub unikania [Neuberg, Smith, Asher, 2008: 49].

Każde ujęcie piętna powinno uwzględniać zarówno wszechobecność procesu piętnowania, jak międzykulturowe, historyczne i międzygatunkowe podobieństwa i różnice w zakresie treści piętna.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie piętnują [ibidem: 50] w ramach funkcjonalnego podejścia wskazuje się na liczne korzyści, jakie odnosi osoba piętnująca. Ludzie mogą piętnować innych, aby ułatwić sobie zrozumienie ich złożoności; poprawić swoje mniemanie o sobie, poprawić swoje mniemanie o własnej grupie, usprawiedliwić swoją uprzywilejowaną pozycję w społeczeństwie, uzasadnić jakiś ważny pogląd na świat. Z kolei Ch.S. Crandall zauważa [Crandall, 2008: 127-128], że obecność usprawiedliwiającej ideologii dostarcza publicznej i prywatnej „przykrytki” dla zacho-

wania, które w innym wypadku byłyby nie do zaakceptowania – a czyni to zmniejszając poczucie winy i uwalniając uprzedzenia, które w innych okolicznościach byłyby tłumione przez wartości, normy społeczne i osobiste standardy.

Procesy, które prowadzą do usprawiedliwienia stygmatyzacji są identyczne bez względu na to, czy służą usprawiedliwianiu uprzedzeń rasowych, dyskryminacji osób niepełnosprawnych fizycznie, wykluczania ludzi z wyrokami sądowymi z zawodu.

Autor wyróżnia [ibidem: 128-129] dwa podstawowe rodzaje ideologii usprawiedliwiających. Pierwszy rodzaj to podejścia „atrybucyjne”, w których główny nacisk kładzie się na wykorzystywanie atrybucji przyczynowych, ocenę odpowiedzialności i przypisywanie winy. Drugi rodzaj to podejścia „hierarchiczne”, w których nacisk położony jest na akceptację hierarchii: na uznanie relacji typu wyższy-niższy za konieczne, dobre, nieuniknione czy też „naturalne”. Te dwie kategorie usprawiedliwień mogą tworzyć różne kombinacje.

Uwagi końcowe

Znaczącą rolę w przewyciężaniu opisanych zjawisk może odegrać szeroko rozumiana edukacja międzykulturowa sprzyjająca rozwojowi kompetencji społecznych jednostek oraz wzbogacaniu kapitału społecznego w obrębie grup i instytucji. Warto wskazać tu m.in. na interesującą koncepcję kapitału społecznego [Kiersztyn, 2004; zob. też: Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz (red.), 1998]. Teza, że funkcjonowanie instytucji zależy od ich kontekstu społecznego, należy w zasadzie do kanonów socjologicznej tradycji. Wynika z niej, iż w poszukiwaniu okoliczności sprzyjających sukcesowi instytucji (w tym programów społecznej inkluzji), nie należy ograniczać się do kwestii zasobów ludzkich i materialnych, jakimi dysponują, lecz w pierwszym rzędzie badać strukturę i kulturę społeczności, w których są zlokalizowane. W tym kierunku idą m.in. badania, prowadzone przez socjologów, politologów i ekonomistów. Jakkolwiek istnieje wiele – nie zawsze jednoznacznych – definicji tego pojęcia¹, tym, co łączy większość z nich, jest podkreślanie znaczenia powiązań międzyludzkich, zaufania i zasady wzajemności w rozwiązywaniu dylematów i zbiorowego działania. Kapitał społeczny może zwiększać sprawność społeczeństwa

¹ Warto przytoczyć definicję P. Bourdieu: kapitał społeczny jest „sumą zasobów, aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego. To znaczy, jest sumą kapitałów i władzy, które sieć taka może zmobilizować” [za: Kiersztyn, 2004: 28].

i jego zdolność do realizowania zbiorowych przedsięwzięć, ponieważ znacznie ułatwia spontaniczną współpracę i skoordynowane działania członków społeczności, bez konieczności ciągłego uciekania się do – kosztownych i z reguły mało skutecznych – mechanizmów formalnej kontroli społecznej [Kiersztyn, 2004: 28-29].

W pluralistycznym i zglobalizowanym społeczeństwie coraz większego znaczenia nabierają kompetencje i umiejętności międzykulturowe (*multicultural competences and skills*) możliwe m.in. do opanowania z pomocą poradnictwa i doradztwa, w tym doradztwa międzykulturowego, a więc sposobu pomagania, w ramach którego doceniane są pozytywne aspekty wynikające z istnienia różnic pomiędzy ludźmi [por. Cieślikowska, Kownacka, Olczak, Paszkowska-Rogacz, 2006: 12; zob. też: Kargulowa, 2004; Korczak, 2009]. Doradztwo takie wspiera godność jednostki, umacnia ją w poczuciu własnej wartości, pozwala jej rozpoznać własny potencjał w typowym tylko dla niej i jedynym w swoim rodzaju kontekście historycznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym i psychospołecznym.

Bibliografia

- Błeszyńska K.M. (2006), *Diaspory i enklawy etniczne jako nowy typ środowiska wychowawczego*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3.
- Cieślikowska D., Kownacka E., Olczak E., Paszkowska-Rogacz A. (2006), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa.
- Crandall Ch.S. (2008), *Ideologia i potoczne teorie piętna: usprawiedliwienie piętnowania*, (w:) T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, przekł. J. Radziecki, M. Szuster, T. Szustowa, Warszawa.
- Danilewicz W. (2008), *Migracje zagraniczne jako obszar zainteresowań pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(29).
- Dovidio J.F., Major B., Crocker J. (2008), *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, (w:) T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, przekł. J. Radziecki, M. Szuster, T. Szustowa, Warszawa.
- Frieske K.W. (1999), *Marginalność społeczna*, (w:) *Encyklopedia socjologii 2*, K-N, Warszawa.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk.
- Grotowska-Leder J. (2005), *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, (w:) J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń.
- Hamburger F. (1995), *Migracja: polityczne reakcje i pedagogiczne wymagania*, (w:) J. Stochmiałek (red.), *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*, Warszawa – Radom.
- Iglicka K. (2010), *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Warszawa.

- Jasińska-Kania A., Łodziński S. (red.) (2009), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Warszawa.
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.) (1998), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole.
- Jasiński Z. (2009), *Rzecz o możliwych polach konfliktów w środowiskach zróżnicowanych etnicznie i zadaniach edukacji międzykulturowej*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Tom 1, Konteksty teoretyczne. 20 lat Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej 1989-2009*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kaźmierczak T. (2006), *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, Katowice.
- Kiersztyn A. (2004), *Kapitał społeczny a sukces programów reintegracji – podstawy teoretyczne*, (w:) K.W. Frieske (red.), *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, Warszawa.
- Korczak B. (2009), *Pomoc psychosocjalna dla uchodźców politycznych*, (w:) Z. Krawczyk, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, *Człowiek w podróży*, Warszawa.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.) (2001), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn.
- Neuberg S.L., Smith D.M., Asher T. (2008), *Dlaczego ludzie piętnują: w stronę podejścia bio-kulturowego*, (w:) T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, przekł. J. Radziecki, M. Szuster, T. Szustowa, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Olubiński A. (2006), *Edukacyjne źródła wykluczenia społecznego*, (w:) M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Olsztyn.
- Pilch T. (2004), *Marginalizacja społeczna a edukacja*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, M-O, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Urbanizacja versus globalizacja. Edukacja w obliczu marginalizacji społecznej*, „Auxilium Sociale Wsparcie Społeczne”, nr 1(29).
- Szczurek-Boruta A. (2000), *Tolerancja i nietolerancja młodzieży wobec niektórych zjawisk społecznych*, (w:) J. Stochmiałek (red.), *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*, Cieszyn.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.

SUMMARY**Intercultural education in the face
of social exclusion and stigma phenomena**

It seems that the characteristic feature of modern societies is their cultural, religious, ethnic and language diversity. Intercultural education is assigned a special role in creating national, regional or unit identity, taking into consideration such attributes as, for example, mother language, national and cultural symbols and development of social links.

Rich theoretical output of multi- and intercultural education allows for looking at the occurrence of social inequalities, marginalization and exclusion relating to, for example, national and ethnic minorities, diasporas, emigrants or political refugees, in a new light. The significant place in the discussion on this subject belongs to the theoretical analysis of the occurrence of the stigma phenomenon and the possibility of using the output of social capital concept and intercultural counseling, supporting the identity of individuals representing various national or ethnic groups.

II.

Edukacja międzykulturowa w regionie

MIROŚLAW SOBECKIKATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
UNIwersytet w Białymstoku**NIEMEN – CENTRUM CZY PERYFERIA
KULTURY SYMBOLICZNEJ?
KONTEKST EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Pogranicze to często odległe od centrów peryferia wzajemnie na siebie wpływających kultur. Sam termin peryferia zazwyczaj jest odbierany pejoratywnie. Tymczasem, kiedy mówimy o peryferiach w odniesieniu do rzeczywistości uformowanej na styku dwu wzajemnie się przenikających kultur i społeczności, pojęciu temu nie musi towarzyszyć silny negatywny wydźwięk. W tym przypadku rzeczywistość wykreowana w ramach tak rozumianej kultury marginalnej [Bednarski, 1987: 198] nigdy nie stanowi całkowitego zerwania z przeszłością kulturową jednej z grup (np. grupy mniejszościowej). Pojmowana w ten sposób peryferyjność nie może mieć charakteru wartościującego. Jest ona raczej **efektem relacji** między centrum a peryferiami określonych kręgów kulturowych. Jako taka jest ona jedną z zasadniczych cech pogranicza kultur i stanowi ważne wyzwanie dla humanistyki i nauk społecznych, w tym zwłaszcza dla pedagogiki. Kwestie te podnoszone są także przez jedną z najdynamiczniej rozwijających się, młodych subdyscyplin pedagogicznych – edukację międzykulturową.

Wielkie rzeki Europy przez wieki odgrywały istotną rolę w dynamice kultury. Jako ważne trasy komunikacyjne łączyły lokowane nad nimi miasta, przyczyniając się do wzrostu ich prosperity, ale także do rozprzestrzeniania rodzących się w nich idei. Rzeki stanowiły także istotne naturalne granice, chętnie używane w politycznej delimitacji przestrzeni. Stawały się wówczas granicami zbiorowości i miejscem spotkania wygenerowanych przez nie kultur, przestrzeni pogranicza. Do takich rzek w Europie Środkowo-Wschodniej należy Niemen. Rzeka o długości 937 km płynąca dziś przez terytorium Białorusi, Litwy i Federacji Rosyjskiej (Obwód Kaliningradzki) wypływa z okolic Mińska na Białorusi, a uchodzi deltą do Morza Bałtyckiego. Dzięki systemowi kanałów posiada połączenie z dorzeczami Dniepru i Wisły. Jednak przede wszystkim jest to rzeka, która ma ogromne symboliczne znaczenie dla naro-

Ilustracja 1. Niemen na mapie z współczesnymi granicami



Źródło: <http://pl.wikipedia.org/w/index.php>

dów zamieszkujących dawniej i obecnie jej dorzecze. Jako taka jest wyraziście obecna w kulturze tych narodów, stanowi obiekt licznych odwołań. Niestety, często odniesienia do Niemna jako symbolu ważnego dla kultur narodowych mają charakter **zawłaszczający**, i przez to nie dostrzegają obecności innych kultur w przestrzeni wokół rzeki. Każda grupa chce zawładnąć symbolem i dysponować nim na prawach wyłączności. W oczywisty sposób taki stosunek do symbolu wypiera ze świadomości współistnienie Innego. Tym samym w znacznym stopniu uniemożliwia budowanie właściwych relacji o charakterze międzykulturowym. Niezwykle silne oddziałują tu niemal atawistyczne potrzeby zdobywania terytorium, którego rzeka staje się symbolem. W dziejach ludzkich zbiorowości panowanie nad terytorium (zawładnięcie nim) stanowiło jeden z głównych kierunków ich aktywności. Pozostaje więc pytanie czy żyjemy w czasach, w których możliwa jest zmiana i odejście od atawistycznego terytorializmu na rzecz świadomego współistnienia w przestrzeni.

Niemen symbolem sąsiedztwa Polaków, Litwinów i Białorusinów

Rzeka będąca ważnym symbolem przestrzeni, której dotyczy niniejszy tekst posiada zbliżone brzmienie w językach zamieszkujących jej brzegi narodów. W języku białoruskim nazywa się *Nioman* (Нёман), w polskim – *Niemen*, w rosyjskim – *Nieman* (Неман), w litewskim *Nemunas*. Jedyne w języku niemieckim brzmienie jest nieco inne. Niemcy nazywają rzekę – *Memel*. Dla zrozumienia znaczenia rzeki dla kultur narodów Europy Środkowo-Wschodniej ważne jest cofnięcie się w historię, zwłaszcza dzieje kontaktów polsko-litewsko-białoruskich. Początek związkom dynastycznym między Polakami i Litwinami dał ślub księcia mazowieckiego Bolesława II z księżniczką Gaudemundą, córką księcia litewskiego Trojdena, który miał miejsce już w roku 1279. Warto podkreślić, że do roku 1385, kiedy to doszło do najbardziej spektakularnego związku między wielkim księciem litewskim o imieniu Jogajła (Jagiello) a polską monarchinią Jadwigą, dającego początek jednej z największych dynastii XV-wiecznej Europy, zawarto jeszcze około dwudziestu innych polsko-litewskich małżeństw dynastycznych [Trimonienė, 2006: 544]. Rozpoczęły one intensywne polsko-litewskie kontakty kulturalne nad brzegami Niemna.

Już w roku 1323 Giedymin pisząc do niemieckich franciszkanów prosi ich o przysłanie na Litwę czterech duchownych znających język polski, żmudzki lub ruski [ibidem: 545]¹. Zdaniem Artūrasa Dubonisa władca Wielkiego Księstwa Litewskiego Witold potrzebował dużej liczby pisarzy w związku ze swoimi politycznymi aspiracjami. Prawie wszyscy pisarze byli obcokrajowcami, Polakami, Niemcami i Rusinami. Kancelarię jednego z następców Giedymina wielkiego księcia Witolda tworzyły już dwa działy – łaćwiński i ruski, zaś niektóre dokumenty spisywano także po tatarsku. Co ciekawe, do obsługi spraw wewnętrznych księstwa stosowano język ruski [Dubonis, 2006: 515]. Taka sytuacja utrzymała się do unii lubelskiej (1569), po której zaczął go zastępować język polski. Jednak długi czas broniono kulturowego *status quo* prawnie zobowiązując pisarzy sądów ziemskich Wielkiego Księstwa Litewskiego (WKL) do sporządzania dokumentacji po rusku. W Statucie Litewskim nakazywano, aby pisarze prawa grodzkiego wywodzili się ze szlachty znającej prawo i pismo ruskie. Działo się tak aż do 1697 roku, kiedy to Sejm nakazał sądom WKL przygotowywać pisma tylko po polsku [ibidem: 516]. Przez cały czas trwania

¹ We wcześniejszych wiekach w stosunku do współczesnych Białorusinów używano terminu Rusini, zaś język którym się posługiwali nazywa się do dziś językiem ruskim. Warto przy tym zauważyć, że przymiotnik „ruski” występuje we współczesnej potocznej polszczyźnie jako zdecydowanie pejoratywny synonim przymiotnika „rosyjski”

WKL wielonarodowość stanowiła o jego istocie. Znajdowało to wyraz m.in. w opinii cytowanego przez Dubonisa Jana Amosa Komeńskiego, który miał stwierdzić, że „dla Litwinów znajomość kilku języków to rzecz zwykła” [ibidem: 521]. Jednak z biegiem czasu dominacja Królestwa Polskiego w ramach Rzeczypospolitej stała się uciążliwa dla Wielkiego Księstwa Litewskiego. Polityczna i kulturowa rola WKL w federacyjnym państwie słabła. Wydaje się, że momentem przełomowym była unia lubelska (1569), w dużym stopniu wymuszona na elicie Wielkiego Księstwa Litewskiego przez otoczenia króla Zygmunta Augusta. W rezultacie – w XVII wieku – Radziwiłłowie (jeden z najpotężniejszych rodów litewskich) stanęli po stronie Szwedów w wojnie z Rzeczypospolitą. Ziemie nad Niemnem stały się centrum wewnętrznego sporu i jednocześnie przestrzenią kulturowej rywalizacji, którą wkrótce miała przesłonić przychodząca z zewnątrz ekspansja rosyjska.

Ważnym elementem dyfuzji kultur zachodzącej nad brzegami Niemna był wymiar religijny. Dorzecze Niemna leży bowiem na styku zachodniego i wschodniego chrześcijaństwa. Od początku drugiego tysiąclecia docierali tu misjonarze chrześcijańscy zarówno tradycji wschodniej jak i zachodniej. Mimo że formalnie i ostatecznie WKL przyjęło chrzest w 1385 roku², to już dwa wieki wcześniej powstawały tu świątynie chrześcijańskie w rycie wschodnim³. Intensywny rozwój kulturalny WKL sprawił, że nad Niemnem pojawiły się najpiękniejsze w tej części Europy zabytki sakralne budowane w tradycji zachodniej. Częstokroć tradycje wschodnia i zachodnia przenikały się.

Ważną częścią społeczeństwa Rzeczypospolitej byli wyznawcy judaizmu. W dużych nadniemeńskich miastach w XIX i na początku XX wieku stanowili oni niekiedy połowę ludności. W XIV wieku za przyczyną wielkiego księcia Witolda nad Niemnem pojawiają się Tatarzy, uciekinierzy ze Złotej Ordy. W XVII wieku wzmacniają ich Tatarzy osiedleni tu przez króla polskiego Jana III Sobieskiego. Wraz z Tatarami w nadniemeński krajobraz na trwałe wpisują się muzułmańskie meczety. Niektóre z nich przetrwały do dziś⁴.

W końcu XVIII wieku Rzeczypospolita Obojga Narodów przestała istnieć i jej wschodnia część dostała się pod władanie Rosji. Próba odzyskania niezależności zbliżyła narody polski, litewski i białoruski. Symbolicznym wymiarem tego zbliżenia jest herb państwa funkcjonujący w czasie powstania przeciwko Rosji w 1863 roku. W herbie zamieszczonym poniżej w trzech polach

² Wcześniej mamy do czynienia z nietrwałą próbą przyjęcia chrześcijaństwa przez Mendoga w 1251 roku.

³ Przykładem jest choćby istniejąca do dziś cerkiew pod wezwaniem świętych Borysa i Gleba w Grodnie

⁴ Przykładem są meczety w miejscowości Iwie na Białorusi i Kruszyniany w Polsce

Ilustracja 2. Herb powstańczy z 1863 roku



Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Powstanie_styczniowe

widzimy symbole trzech największych narodów zniewolonej Rzeczypospolitej. Są nimi: Orzeł Biały – herb Polaków, Pogoń – herb Litwinów (rycerz na koniu w lewadzie z uniesionym mieczem) oraz Archanioł Michał – herb Rusinów. Nad tarczą widnieje korona – symbol monarchii.

Okres powstania styczniowego z 1863 roku był jednym z ostatnich wyrazistych działań zmierzających do łączenia wysiłków trzech kultur narodowych w obrębie jednej państwowości. Bodajże ostatnią próbę podjął w XX wieku – pochodzący z Niemna – Józef Piłsudski. Jednak jego koncepcja federalistyczna nie znalazła należytego wsparcia zarówno w środowisku polskim, jak też w litewskim i białoruskim, które już wówczas wyraźnie optowały za pełną narodową suwerennością. Nie bez znaczenia był tu także konflikt o symbole. Nieustępliwość strony polskiej i litewskiej w sprawie Wilna sprawiła, że stosunek obu narodów do wspólnego dziedzictwa był skrajnie różny. Działo się tak aż do końca wieku XX. Chociaż i dzisiaj spory te nie ustały zupełnie, czego świadectwem są trudności z respektowaniem prawa Unii Europejskiej w odniesieniu do mniejszości narodowych.

Ilustracja 3. Euroregion Niemen



Źródło: <http://www.wigry.win.pl/niemen.htm>

Mimo wszystko przemiany polityczno-społeczne w Europie Środkowej i Wschodniej mające miejsce u schyłku XX wieku sprawiły, że Polacy, Litwini i Białorusini zaczynają na nowo odkrywać łączącą ich niegdyś kulturę i odpowiadającą jej symbolikę. Sprzyjają temu nowe uwarunkowania polityczne, w tym przynależność Polski i Litwy do Unii Europejskiej oraz objęcie Białorusi unijnym programem Partnerstwo Wschodnie. W roku 1997 na mocy porozumienia podpisanego przez władze przygranicznych regionów Polski, Litwy i Białorusi został utworzony Euroregion Niemen. Obszar polskiej strony Euroregionu obejmuje części województw podlaskiego i warmińsko-mazurskiego o łącznej powierzchni – 20,5 tys. km², którą zamieszkuje około 1 mln 200 tys. osób. W części litewskiej w skład Euroregionu wchodzi rejony ze stolicami w miastach Alytus, Mariampol i Wilno. Jest to obszar o powierzchni – 19,5 tys. km² z 1 mln 330 tys. mieszkańców. Po stronie białoruskiej w Euroregionie znajduje się Obwód Grodzieński o powierzchni 25,0 tys. km², zamieszkały przez 1 mln 200 tys. osób.

Miasta obszaru nadniemeńskiego – symbole przenikania się kultur

Kulturowe losy położonych nad Niemnem ziem symbolizują losy trzech miast, położonych dziś w trzech krajach, ale niegdyś współstanowiących jedną, ale wielokulturową przestrzeń polityczną – Rzeczpospolitą. W dziejach Wilna, Grodna oraz położonego na obrzeżach Białegostoku – Supraśla, bez trudu dostrzegamy przenikanie się kultur narodowych i religijnych. Niestety dzisiaj efekt owego przenikania często stanowi przedmiot przetargów i jednostronnego zawłaszczania.

W Wilnie – stolicy Litwy – najwyraźniej dostrzegamy wzbogacający efekt pogranicza, spotkania kultur narodowych i religijnych. Miasto od średniowiecza rozwijało się na styku dwu wyznań chrześcijańskich katolickiego i prawosław-

Ilustracja 4. Ikonostas cerkwi pw. św. Ducha w Wilnie



Źródło: <http://www.naukowy.pl/encylkopedia>

nego. Oba istnieją tu do dziś, także w formie związanej z wzajemnym przenikaniem, wszak mieszkają tu także grekokatolicy (katolicy obrządku wschodniego, uznający dogmatykę katolicką i zwierzchność papieża, ale sprawujący kult w ryście bizantyjskim). Jak pisze znany litewski poeta Tomas Venclova Wilno stało się „centrum cywilizacji katolickiej na obrzeżach ziem ruskich” [Venclova, 2003: 9]. To tu w epoce renesansu powstawały pierwsze książki w językach narodów zamieszkujących tę część Europy. W roku 1522 powstała w Wilnie drukarnia założona przez uznawanego za ojca literatury białoruskiej Francyska Skorynę. Wydał on pierwszy modlitewnik w języku ruskim. Po 11 latach powstały drukarnie wydające książki w języku polskim i po łacinie. Zaś pod koniec wieku w roku 1595 Mikołaj Dauksza opublikował pierwszy katechizm w języku litewskim [ibidem: 21]. Zaś na początku XIX wieku rozpoczął tu swoją twórczość najwybitniejszy polski poeta Adam Mickiewicz.

Także w wymiarze religijnym Wilno jest miastem pogranicza. Z uwagi na przenikanie się silnych kulturowo środowisk: chrześcijańskiego, żydowskiego oraz muzułmańskiego miasto było w przeszłości nazywane Jerozolimą północy. Ikonostas w cerkwi pw. św. Ducha w Wilnie, dzieło Jana Krzysztofa Glaubitza, w znakomity sposób oddaje synkretyzm Wschodu i Zachodu w chrześcijańskiej sztuce [Bardach, 1982: 821]. Cała cerkiew (a w szczególności ikonostas) stanowi przykład spotkania zachodnioeuropejskiego baroku z duchowością prawosławia. Glaubitz był luteraninem, ale pracował zarówno dla luteran jak i dla prawosławnych i katolików [Raila, 2006: 44].

Położone na zachodzie Białorusi Grodno było niegdyś ważnym grodem Czarnej Rusi [Mironowicz, 2001: 43], która obejmowała strefę nadniemeńską terytorium plemienia Dregowiczów. Kroniki ruskie wspominają o jego istnieniu na początku drugiego tysiąclecia n.e. Cennym pomnikiem przeszłości z tego okresu jest cerkiew pw. św. św. Borysa i Gleba, datowana na XI-XII wiek [Jodkowski, 1936: 7]. W XII-XIII wieku gród był stolicą samodzielnego ruskiego księstwa, jednego z księstw nadniemeńskich. Według niektórych źródeł w połowie XIII wieku miał jeszcze władać Grodnem książę haličko-włodzimierski, pierwszy i jedyne w dziejach Rusi król – Daniel Romanowicz [Rąkowski, 1997: 67]. W roku 1270 panował już litewski książę Trojden, a po nim władzę objęli Witenes i Gedymin. Za panowania wielkiego księcia Witolda (1401-1430) nad Niemnem wzniesiono dwa zamki – górny i dolny. W 1440 roku wielkim księciem litewskim został syn Władysława Jagiełły – Kazimierz. Jego siedzibą był zamek w Grodnie. Tu przebywał i zmarł syn księcia – Kazimierz ogłoszony świętym i patronem Litwy. Grodno XVI-wieczne było przykładem zgodnego współżycia ludności litewskiej i ruskiej. Z przywileju wydanego przez Bonę Sforza w 1541 roku wiemy, że Grodno miało wów-

Ilustracja 5. Cerkiew pw. św. św. Borysa i Gleba. Najstarszy zabytek Grodna



Źródło: zbiory własne

czas dwu burmistrzów: jednego litewskiego, drugiego ruskiego. Pieczęć miejska pozostawała na ratuszu we władaniu burmistrza litewskiego, klucze natomiast mieli w posiadaniu: burmistrz ruski, wójt i jeden z rajców litewskich [Dubas-Urwanowicz, 1987: 11].

Polacy zaczęli przybywać do Grodna już od XIV wieku [ibidem: 15]. Po unii polsko-litewskiej w Lublinie w 1569 roku miasto znalazło się w obrębie Rzeczypospolitej, „która jednoczyła w jeden naród i jedno państwo”⁵ dotychczas odrębne: Wielkie Księstwo Litewskie i Królestwo Polskie. W wyniku unii powstawało państwo o ustroju federacyjnym. Grodno stało się ulubionym miejscem pobytu króla Stefana Batorego. Z jego inicjatywy zbudowano kościół pełniący obecnie rolę katedry. Jest on zaliczany do największych barokowych świątyń dawnej Rzeczypospolitej i jest obecnie jednym z największych kościołów katolickich na Białorusi.

25 XI 1795 roku w mieście nad Niemnem akt abdykacji podpisał ostatni król wolnej Polski Stanisław August Poniatowski. Represje władz rosyjskich

⁵ Od niedawna historia tej części Europy jest także w całości reprezentowana w podręcznikach białoruskich [m.in.: Paraskou, 2003: 74].

Ilustracja 6. Katedra grodzieńska oraz przylegające do niej budynki klasztorne



Źródło: zbiory własne

zmierzały do zniszczenia kultur narodów zamieszkałych na ziemiach byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego. Po 1863 wprowadzono zakaz druku w języku litewskim. W latach 1866-1871 obowiązywał zakaz posługiwania się językiem polskim w życiu publicznym. W proteście polska społeczność bojkutowała imprezy i przedstawienia zespołów rosyjskich. Polskie życie kulturalne odbywało się w warunkach konspiracyjnych w mieszkaniach prywatnych. Do nich należał także dom Elizy Orzeszkowej – autorki *Nad Niemnem*. W latach 1922-1927 mieszkała w Grodnie inna znana polska pisarka Zofia Nałkowska. Najlepsze jej utwory związane są z tym miastem. Dotyczy to także *Granicy*, drugiej poza *Nad Niemnem* powieści, która znajduje się w kanonie lektur szkolnych w Polsce, a która jest bezpośrednio związana z nadniemieńskimi realiami. Autorka poświęciła Grodnu mniejsze utwory: *Niedobra miłość*, *Ściany świata* czy *Węzły życia*. Pisarka była też w grodzie nad Niemnem podczas odsłonięcia pomnika Elizy Orzeszkowej w 1929 roku.

W latach dwudziestych XX wieku miasto było ważnym regionalnym centrum kultury. Wydawano tu liczne pisma różnych grup narodowych zamieszkujących Grodno. Polacy publikowali „Nowe Życie” oraz „Dziennik Kresowy”.

Czasopismo „Rycerz Niepokalanej” redagował – znajdujący się w latach 1922-1927 w klasztorze oo. Franciszkanów – przyszły święty – ojciec Maksymilian Kolbe. Społeczność żydowska wydawała „Grodner Moment”, „Grodner Sztyme” oraz „Unser Grodner Ekspres”. Głos Białorusinów reprezentowały „Biełaruskaja Dolia” i „Biełaruskaja Dumka”.

W 1939 roku nad Niemnem urodził się polski piosenkarz i kompozytor Czesław Wydrzycki (1939-2004). Wykształcenie muzyczne zdobył w Grodnie. W roku 1958 w ramach tzw. repatriacji artysta przeniósł się z Białorusi do Polski. Tu przyjął pseudonim artystyczny Niemen od rzeki płynącej w pobliżu jego miejsca urodzenia, wsi Wasiliszki na Grodzieńszczyźnie. W drugiej połowie XX wieku był jedną z najbardziej znaczących postaci w obszarze polskiej muzyki popularnej.

Ważnym dla nadniemeńskiego pogranicza jest miasteczko Supraśl położone dziś na obrzeżach Białegostoku⁶. Jak pisze Arvydas Pacevičius [Pacevičius, 2006a: 54] Supraśl – a konkretnie ufundowany przez Aleksandra Chodkiewicza w 1498 roku prawosławny monaster – stał się „prawdziwym skrzyżowaniem tradycji Slavia Romana i Slavia Orthodoxa”.

Świątynia monasteru stanowi przykład gotyckiego stylu w architekturze cerkiewnej. Zburzona przez hitlerowców w czasie drugiej wojny światowej, odbudowana na przełomie XX i XXI wieku. W krótkim czasie monaster stał się jednym z najważniejszych centrów życia religijno – kulturowego prawosławia. W roku 1557 w bibliotece klasztornej znajdowało się 209 ksiąg rękopiśmiennych, w tym aż 203 w języku ruskim. Po przejęciu klasztoru przez Cerkiew grekokatolicką profil księgozbioru uległ zmianie. W 1668 roku w bibliotece klasztoru Bazyljanów znajdowało się 371 ksiąg, w tym 194 w języku ruskim, 105 – łacińskim oraz 72 – w języku polskim. Tylko 14 ksiąg było drukowanych [ibidem]. W drugiej połowie XVIII wieku drukowano w oficynie supraskiej książki w języku litewskim. W 1787 roku ukazała się książka *Ziwas Pona Yr Diawa musu Jezusa* [Pacevičius, 2006b: 181]. Pięć lat później (1792) opublikowano *Pieśni nabożne* Franciszka Karpińskiego, zbiór pieśni, które na trwałe weszły do kanonu polskich utworów religijnych. Otwierająca zbiór pieśń *Kiedy ranne wstają zorze...* w XIX wieku była śpiewana w większości polskich domów, po obu stronach Niemna. Natomiast pieśń *Bóg się rodzi, moc truchleje...* jest do dnia dzisiejszego jednym z najtrwalszych i najpiękniejszych estetycznych elementów bożonarodzeniowej tradycji w Polsce.

⁶ Białystok jest miastem stosunkowo młodym, otrzymał prawa miejskie dopiero w wieku XVIII, a znaczącym ośrodkiem staje się dopiero obecnie (nie licząc krótkiego okresu w oświeceniu związanego z rodem Branickich i ich białostocką siedzibą).

Ilustracja 7. Cerkiew pw. Zwiastowania Najświętszej Maryi Panny w Supraślu



Źródło: zbiory własne

Z Supraśla pochodzi najstarszy zachowany prawosławny rękopis muzyczny zapisany za pomocą notacji pięcioliniowej, tzw. irmologion supraski. W XVI wieku w monasterze napisał go pochodzący z Pińska Bogdan Onisimowicz. W Supraślu spędził ponad pół wieku, przebywał tu w latach 1572-1630. W wyniku konfliktu z możnowładcą Krzysztofem Chodkiewiczem został wypędzony z miasta, ale zabrał ze sobą swoje dzieło, które wkrótce znalazło się w Ławrze Peczerskiej w Kijowie. W czasach socjalistycznych irmologion najpierw trafił do muzeum, a potem do Biblioteki Akademii Nauk Ukrainy. Tu w 1972 roku na arcydzieło natrafił prof. Anatolij Konotop. To on opracował naukowo pochodzący z Supraśla skarb i przełożył go na współczesny zapis nutowy. Wyjątkowość irmologionu przejawia się w bogactwie zawartej w nim muzyki. Na kilka stuleci utknął on w klasztornych bibliotekach. Przez szereg lat po odnalezieniu był jedynie zabytkiem, ale od niedawna jego fragmenty włączają do swego repertuaru cerkiewne chóry.

Niemen w kulturze symbolicznej

Niemen jako motyw często pojawia się w literaturze narodów zamieszkujących w tej części Europy. Motywy literackie znaczeniowo związane z żywiołem wodnym tzw. motywy akwaticzne bardzo często były wykorzystywane w XIX-wiecznej poezji. Zasadniczo był to efekt romantycznego uznania niezależności fenomenów natury od człowieka. W sentymentalizmie stanowiły one jedynie nastrojowy pejzaż, na tle którego spotykali się kochankowie. Natomiast w romantyzmie wychodzą poza tę konwencję, wyraźnie nawiązując do duchowości grupy kulturowej, stając się znaczącym symbolem dziedzictwa kulturowego grupy. W takiej postaci obecne są w twórczości czołowych poetów narodowych zarówno XIX jak i XX wieku. W literaturze polskiej dotyczy to na przykład Adama Mickiewicza, w litewskiej Maironisa, zaś w białoruskiej Jakuba Kołasa. Rzeki jako wody „żywe”, w twórczości literackiej pełniły funkcję oczyszczającą i ożywczą, stając się inspiracją i źródłem spokoju. Taką rolę odgrywał Niemen także u Adama Mickiewicza. W wierszu zatytułowanym *Do Niemna* powstałym w 1826 roku poeta pisze:

Niemnie, domowa rzeko moja! gdzie są wody,
Które niegdyś czerpałem w niemowlęce dłonie,
Na których potem w dzikie pływałem ustronie,
Sercu niespokojnemu szukając ochłody?

Niemen jawi się także jako ucieleśnienie tego, co twórcy kulturowo najbliższe, małej ojczyzny znaczonej ścianami rodzinnego domu. W takim kontekście rzeka pojawia się w jednym z najbardziej kanonicznych fragmentów polskiej literatury *Inwokacji* do poematu *Pan Tadeusz*, napisanego przez Mickiewicza na emigracji we Francji.

Litwo! Ojczyzno maja! Ty jesteś jak zdrowie,
Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie,
Kto cię stracił. Dziś piękność twą w całej ozdobie
Widzę i opisuję, bo tęsknię po tobie.
(...)
Panno święta, co Jasnej bronisz Częstochowy
I w Ostrej świecisz Bramie! Ty, co gród zamkowy
Nowogródzki ochraniasz z jego wiernym ludem!
Jak mnie dziecko do zdrowia powróciłaś cudem,
(...)

Tak nas powrócisz cudem na Ojczyzny łono.
 Tymczasem przenoś moją duszę utęsknioną
 Do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych,
 Szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnionych;

Tak Niemen jak i Litwa, użyta w apostrofie w pierwszym wierszu poematu, stanowią o małej ojczyźnie poety. Odnoszą się do miejsca, z którym był on nadzwyczaj silnie związany. Słowo Litwa jest tu odpowiednikiem Wielkiego Księstwa Litewskiego. W takim zresztą znaczeniu słowo to było używane w języku potocznym, aż do początków XX wieku w opozycji do Korony jak nazywano inną składową część dawnej Rzeczypospolitej – Królestwo Polskie. W księdze VI poematu Mickiewicza znów pojawia się Niemen, tym razem jako tymczasowa granica, a jednocześnie symbol nadchodzącej wolności.

Już są w drodze, na pierwszy znak Napoleona
 Przejdą Niemen i – bracie! Ojczyzna wskrzeszona!

W poemacie *Beniowski* – innego polskiego poety Juliusza Słowackiego – Mickiewicz jest symbolizowany przez rzekę związaną z jego krajem dzieciństwa („Niemen stary”). Zaś autor poematu siebie ukrywa pod nazwą innej rzeki – Ikwy [Kolbuszowski, 1999: 71].

Ikwo! Płyn przez łąk zielonych kobierce!
 Ty także sławna, że fal twoich gwary
 Jakoby z Niemnem w olbrzymiej rozterce
 Gadają. – Tyś zmusiła Niemen stary
 Wyznać, że wielki, że w sławę płyniemy...

U klasyka literatury białoruskiej Jakuba Kołasa Niemen symbolizuje wspólnotę narodową Białorusinów. W wierszu zatytułowanym po prostu NIEMEN (Нёман) poeta pisze o nim „nasza rzeka”, która „przecina kraj ojczysty Białorusina”.

Гой ты, Нёман, наша рэка!
 Поіш ты і корміш нас,
 Бедну чайку чалавека
 Ты з сабой насіў не раз.
 (...)
 Перарэзаў край ты родны
 Беларуса-мужыка...
 О, наш чысты, наш свабодны
 Нёман, быстрая рака!

Ты цячэш далёка, знаю,
 З веку ў век і з году ў год.
 Раскажы ж другому краю,
 Як у нас жыве народ.

Także w literaturze litewskiej Niemen staje się symbolem narodu i pojawia się w twórczości poetów zaliczanych do kanonu narodowej literatury. Jeden z najbardziej znanych poematów litewskiego poety Maironisa zaczyna się od słów:

Kur bėga Šešupė, kur Nemunas teka
 Tai mūsų tėvynė, graži Lietuva⁷.

Słowa te zna każdy Litwin. Poemat Jonasa Mačiulisa – Maironisa wielu uważa za nieoficjalny hymn Litwy. Inny poeta litewski Jonas Žilius wyraża pragnienie, aby dźwięki poetyckiej liry dotarły do rodzinnego kraju i stały się wyrazem tęsknoty do ojczyzny, w której płyną rzeki rodzinne: Wilia, Niemen i Szeszupa. To one stanowią części ojczyzny, jak lilia i ruta stają się symbolem Litwy [Jurevičiute, 2005].

Skambek, lyros balse sidabrinis,
 Tegul tavo akordas pirmutinis
 Nuskrieja angelo sparnais i tą šalėlę,
 Kur Nemunas, kur Vilijos melyne,
 Šešupe, – ten, kur Lietuvoj tevynej
 Tarp rutu žydi lelija daržely...

Mickiewicz, Kołas i Maironis to trzech poetów należący do kanonu literatury swoich narodów. Wszyscy trzech nawiązują do ziem nad Niemnem i do samej rzeki jako do matecznika kultury swych narodów. Przy tym dla każdego z tych narodów ziemie nad Niemnem nie leżą w geograficznym centrum ich terytorium etnicznego. Niemen staje się swoistym fenomenem. To tu spotykają się kultury, tu są ich pogranicza, strefy, gdzie wchodzi w interakcje z innymi wzbogacając się przy tym. Paradoksalnie na obrzeżach kultur narodowych wyrastają symbole stanowiące samo centrum narodowych kanonów. Tak oto prawie cała polska poezja romantyczna powstała na obszarach, które dzisiaj nie leżą w obrębie Polski, lecz na obszarach krajów ościennych, które w minionych wiekach stanowiły przestrzeń intensywnej dyfuzji kulturowej. W dużej części jest to terytorium, którego symbolem jest Niemen.

⁷ Where the Šešupė runs, where the Neman flows; That's our homeland, beautiful Lithuania

Dziś przestrzeń ta ma ogromny potencjał, aby stać się miejscem nowego spotkania. Kultury narodowe białoruska, litewska i polska pozbawione kompleksów, chęci zawłaszczania terytoriów i reprezentujących je symboli mogą do woli czerpać z wielokulturowego dziedzictwa, które w dużej części stanowi o rdzeniu ich tożsamości. Konieczna jest jednak do tego pogłębiona refleksja, pozbawiona stereotypowych uproszczeń, tak charakterystycznych dla powszedniej dydaktyki. Warto więc sięgać do myśli tych postaci, które tworząc na nadniemeńskiej ziemi głośno nawoływały do otwarcia się na siebie ludzi różnych kultur, postaci takich jak: Antoni Baranowski, Czesław Miłosz, Tomasz Venclova czy Jerzy Giedroyc. Wszyscy oni dostrzegali wartość w trwaniu wielokulturowego świata, nie rezygnowali jednocześnie z nadawania wartości wspólnotom, z których wyrosli.

W obliczu coraz intensywniejszych procesów dyfuzji kultur obszary pogranicza stają się coraz atrakcyjniejszymi laboratoriami do wdrażania projektów związanych z wielo- i międzykulturowością. Takim obszarem są niewątpliwie ziemie nad Niemnem. Po obu brzegach rzeki przenikały się wzajemnie kultury białoruska, litewska, polska, niemiecka i rosyjska. To tu na peryferiach kultur narodowych rodziły się dzieła, które trafiły do ich kanonów, stanowiąc samo jądro – centrum kultury. Stąd peryferyjne w sensie geograficznym przestrzenie pełnią rolę centrum w formowaniu kulturowej tożsamości. Szczególne zadanie w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ma edukacja międzykulturowa [szerzej: Sobecki, 2007]. To ona umożliwia unikanie zawłaszczania symboli i kulturowego centryzmu, pozwalając jednocześnie dziedziczyć kulturę grup odniesienia. Wydaje się, że Niemen jest znakomitym symbolem realizacji edukacji międzykulturowej w naszej części Europy.

Bibliografia

- Bardach J. (1982), *Le rencontre des Eglises catholique et orthodoxe sur les territoires orientaux du Royaume de Pologne et de Lituanie aus XIV-XVI siècles, The Common Christian Roots of the European Nations. An International Colloquium in the Vatican*, Florence.
- Bednarski J. (1987), *Kultura marginalna*, (w:) Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa – Poznań.
- Dubas-Urwanowicz E. (1987), *Grodno do XVIII wieku. Miasto i ludność*, (w:) A. Woltanowski, J. Urwanowicz (red.), *Grodno w XVIII wieku. Miasto i ludność (na tle trendów rozwojowych od średniowiecza do 1939 roku)*, Białystok.
- Dubonis A. (2006), *Pisarz*, (w:) V. Ališauskas i in. (red.), *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, Kraków.
- Jodkowski J. (1936), *Świątynia warowna na Kokoży w Grodnie w świetle badań archiwalnych i archeologicznych dokonanych w 1935 roku*, Grodno.

- Jurevičiute K. (2005), *Motywy akwaticzne w poezji polskiej i litewskiej XIX – pocz. XX wieku*, „Nasz Czas”.
- Kolbuszewski J. (1999), *Kresy*, Wrocław.
- Rąkowski G. (1997), *Ilustrowany przewodnik po zabytkach kultury na Białorusi*, Warszawa.
- Milewski J.J. (1987), *Grodno; miasto i ludność w okresie międzywojennym*, (w:) A. Woltanowski, J. Urwanowicz (red.), *Grodno w XVIII wieku. Miasto i ludność (na tle trendów rozwojowych od średniowiecza do 1939 roku)*, Białystok.
- Mironowicz E. (2001), *Historia Białorusi*, Białystok.
- Pacevičius A. (2006a), *Biblioteki*, (w:) V. Ališauskas i in. (red.), *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, Kraków.
- Pacevičius A. (2006b), *Czytelnictwo*, (w:) V. Ališauskas i in. (red.), *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, Kraków.
- Paraszkou S.A. (2003), *Historija kultury Białorusi*, Minsk.
- Raila E. (2006), *Barok*, (w:) V. Ališauskas i in. (red.), *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, Kraków.
- Renikowa W. (1999), *Z dziejów Grodna*, (w:) A. Stawarz (red.), *Pamięć Grodna 1919-1939. Informator*, Warszawa.
- Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości społeczno-kulturowej Polaków na Białorusi z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok, <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=8674&dirids=1>
- Trimonienė R.R. (2006), *Polonizacja*, (w:) V. Ališauskas i in. (red.), *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, Kraków.
- Venclova T. (2003), *Wilno*, Vilnius.

SUMMARY

The Neman River
– the centre or periphery of symbolic culture
in the context of intercultural education

Generally, the border area is a space where criterial symbols are constructed. Those symbols are the background signs for national identity of individuals. One of such symbols on the Polish – Lithuanian – Belorussian border area can be the Neman River. It runs near the border of every mentioned culture in the sense of a territory, but in the sense of a meaning it is in the centre. The central issue for this process is a historical context, which constructs a sub-structure for the cultural identity of an individual. Samples of history are the towns. In a given space there are: Vilnius, Hrodna and Supraśl. Every one of them represents a separate space for national identity, but for centuries they shared a common space for different groups.

DOROTA MISIEJUK

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
UNIwersytetu w Białymstoku

TRANSKULTUROWOŚĆ W ŚWIETLE ZWYCZAJÓW, OBYCZAJÓW ORAZ TWÓRCZOŚCI REGIONALNEJ PODLASIA. Rewitalizacja tradycji pogranicza

Wielokulturowość czy transkulturowość pogranicza?

Wielokulturowość Podlasia we współczesnym opisie rzeczywistości wydaje się być znakiem sygnifikującym region, w którym żyjemy. Jest na etykietach i tytułach wielu regionalnych produktów i wydarzeń społecznych czy kulturalnych. Co jest treścią znaku, używanego z takim rozmachem?

Zgodnie z powszechnie akceptowaną definicją, pojęcie wielokulturowości zakłada harmonijne współistnienie w danym społeczeństwie różniących się od siebie grup kulturowych czy etnicznych [zob. Cashmore, 1994: 216-217; Nikitorowicz, 2009; Sobecki, 2007], przy czym przez „społeczeństwo” należy tu rozumieć zbiorowość zorganizowaną w formę politycznej jednostki terytorialnej, gdzie najczęściej mamy na myśli państwo. Wielokulturowość, jako model społecznego współdziałania kultur skoncentrowana jest, więc na rysowaniu granic i odrębności między kulturami. Paradoksalnie podkreśla odrębności i różnice kulturowe grup etnicznych, pomijając drugą część definicji, która mówi o (wspólnym) społeczeństwie. W ten sposób wyraźnie rysuje się, w praktyce życia społecznego, współzależność: większość/ mniejszość etniczna. W założeniu takiego modelu leży przekonanie o legitymizacji kultury większości, jako rezerwuaru układu wartości, których nośnikiem jest dziedzictwo kulturowe większościowej grupy etnicznej, a życie społeczne zorganizowane jest wokół tradycji grupy większościowej. Często w takim społeczeństwie, jako efekt, obserwujemy instytucjonalną marginalizację (izolację społeczną) etnicznych grup mniejszościowych. Społeczeństwo wielokulturowe, zgodnie z modelem pluralizmu kulturowego, według którego grupy narodowe i etniczne mają pełne prawo i jednakowe możliwości podtrzymywania i rozwoju swych kultur, działa na rzecz odrębności dziedzictwa kulturowego i tradycji, a w konsekwencji buduje odrębne grupy interesu społecz-

nego. Model ten, bowiem zakłada stworzenie takich warunków politycznych i prawnych, które pozwoliłyby nie tylko na podtrzymanie odrębności kulturowych, ale również na ich rozwój. Przyjmuje się tu założenie, że pomiędzy jednostkami i grupami istnieją pewne stałe granice, definiujące ludzi, jako należących do konkretnych grup etnicznych czy narodowych, co prowadzi do akceptacji zamykania się ludzi w obrębie tych odziedziczonych i spetryfikowanych granic. Model ten, zatem, nie dostrzega nie tylko zmian będących skutkiem wielowiekowego i wielokierunkowego procesu asymilacji, a przede wszystkim wymiany kulturowej w procesie wielowiekowych kontaktów interpersonalnych, (co jest cechą pogranicza) oraz przekształceń, które polegały na tworzeniu nowych kombinacji kulturowych, przejmowaniu przez jedne grupy kultur innych grup, czy tworzeniu kultur synkretycznych lub „mozaikowych”. Zatem wielokulturowość, jako polityczny program współegzystowania kultur w sytuacji pogranicza wydaje się być raczej stwarzaniem sytuacji konkurencyjności kultur i w efekcie procesów emancypacji kultur mniejszościowych, zarzewiem konfliktów społecznych niż działaniem na rzecz szacunku i tolerancji oraz pokojowego współegzystowania. Przyjmijmy, że statyczna koncepcja „wielokulturowości współistnienia” zastąpiona być może dynamiczną propozycją „wielokulturowości przenikania”. We współczesnej literaturze rzeczywistość ta jest sygnifikowana pojęciem transkulturowości. Przypominając, że pogranicze charakteryzuje się przede wszystkim jakąś formą wymiany międzykulturowej i wzajemnego uczenia się od siebie [Nikitorowicz, 2009: 129-133], a dziedzictwo kulturowe wielu kultur jest obecne na określonym terytorium, pozostaje kwestia obecności i dowartościowania społecznego tradycji mniejszościowych w życiu społecznym ludzi na pograniczu. Niemiecki filozof – Wolfgang Welsch [Welsch, 1999: 194-213] przekształca koncepcję wielokulturowości w koncepcję transkulturowości. Zrywa ona z separatystycznym, rywalizacyjnym pojmowaniem kultur, gdzie efektem społecznym jest zwykle zawłaszczanie dziedzictwa kulturowego i konflikt tradycji w zamian propagując model sieciowy, którego efektem jest społeczne przekonanie o nieustającej wymianie kulturowej, a tym samym dziedzictwo kulturowe (danej kultury) jest efektem wymiany i zapożyczeń. Konsekwencją procesów kulturowych, w opinii autora, jest hybrydyczny kształt tożsamości kulturowej. Należy podkreślić, co zauważa autor, że w koncepcji transkulturowości, hybrydyczny kształt tożsamości kulturowej, należy rozumieć, co najmniej na dwa sposoby.

„Tożsamości transkulturowe niewątpliwie realizują się poprzez idee kosmopolityzmu, ale mają też swoją drugą stronę – lokalne osadzenie. Tożsamość transkulturowa generuje w sobie obie te realizacje. Oczywiście, współcześnie lokalny kontekst najczęściej oznacza etniczność czy społeczność, w której jed-

nostka wyrastała. Ale nie musi tak być. Ludzie mogą dokonywać swoje własne wybory, zgodnie z ich osobistym kontekstem (doświadczeniem) kulturowym” [Welsch, 1999: 212].

Niniejszy artykuł jest poświęcony kulturze pogranicza Polski północno-wschodniej, a w swoim opisie autorka koncentruje się na analizie dziedzictwa kultury materialnej i duchowej historycznych mieszkańców tego terenu stanowiących mniejszość, których dziedzictwo kulturowe było marginalizowane i niedoceniane z przyczyn politycznych. Obecnie mamy do czynienia na rzeczonym obszarze ze swoistą rewitalizacją tegoż dziedzictwa. Procesy rewitalizacji dotyczą badań i analiz naukowych obejmujących studia regionalne zarówno nad kulturą materialną jak i duchowym dziedzictwem grupy, która w literaturze najogólniej jest określana mianem: prawosławni mieszkańcy regionu, są obecnie szeroko zakrojone i popularne. Obserwowana jest też rewitalizacja życia społecznego historycznych mniejszości, które włączane są w społeczny krwioobieg regionu. W efekcie, w obecnym obrazie życia społecznego na tych ziemiach, intensyfikują się procesy świadomości kulturowej. Tożsamości kulturowe poszczególnych grup Podlasia uzyskują określony status społeczny, a świadome decyzje społeczno-polityczne i działalność władz regionalnych, składają się na realizację idei wielokulturowości na tradycyjnym pograniczu.

Kultura Podlasia jest dobrym przykładem kultury peryferyjnej, a jedną z przyczyn peryferyjności kultury jest geograficzne usytuowanie terytorium na rubieżach Europy, niemniej jednak zorientowanych na europejskie procesy kulturowe. Kultura Podlasia jest też obciążona swoistą wielowarstwowością, przez co rozumiem zgeneralizowane procesy utożsamiania pozycji społecznej z tożsamością kulturową. Podlasie, zarówno, jako fenomen historii terytorium, czy też, jako nazwa politycznie wyznaczonego województwa, kształtowała się i obecnie jest kreowana, jako przestrzeń wielonarodowa, gdzie krzyżują się kultury dając niepowtarzalne, oryginalne formy, ukazywane poprzez specyficzne dla regionu obyczaje i zwyczaje, czy artefakty kultury materialnej. Jest to także teren, gdzie konkurują ze sobą żywotne interesy poszczególnych grup kulturowych.

Zaplanowane opracowanie nie ma ambicji być wyczerpującym ujęciem dziejów kultury na Podlasiu. Podstawowym celem jest próba omówienia niektórych kulturowych procesów poprzez obraz obyczajów i zwyczajów, oraz twórczości regionalnej. Generalnie chciałabym zaznaczyć, że na Podlasiu obecnie dostrzegane są procesy rewitalizacji wielokulturowego dziedzictwa tradycyjnego pogranicza.

Koncepcja rewitalizacji kultury w ostatnich czasach zrobiła fenomenalną karierę. Myślenie kategoriami dziedzictwa kulturowego regionu i rewitalizacji

kultury określonego terytorium raczej niż kategorią tradycji grupy przerwała zakłęty krąg mitów narodowych, uprzedzeń i stereotypów międzygrupowych. Takie ujęcie problematyki otwiera nam perspektywę „naszego wspólnego dziedzictwa” i odwołuje się do kanonu politycznej poprawności, jako standardu w komunikacji międzykulturowej. W warstwie treściowej może przyjmować różnorodne tematy takie jak zachowanie tradycyjnego krajobrazu kulturowego, co powoduje decyzje o zachowaniu tradycyjnego budownictwa dla regionu, wsparcie dla różnorodnych inicjatyw na rzecz kreowania symbolicznego znaczenia budowli różnych grup kulturowych regionu. Perspektywa horyzontu kulturowego, a nie perspektywa granicy kulturowej, uświadamia nam heterogeniczność kultury symbolicznej regionu. Wreszcie standardy politycznej poprawności wymuszają szereg oryginalnych rozwiązań w warstwie społecznych potrzeb poszczególnych grup kulturowych regionu.

Podlasie: terytorium peryferyjne czy pogranicze?

W prezentowanym artykule, interesuje nas społeczne funkcjonowanie jednostek określonego terytorium położonego na granicy wpływów wielu kultur. Podlasie niewątpliwie jest takim terytorium. Po pierwsze może być postrzegane, jako pogranicze kultur w rozumieniu cywilizacyjnym: Wschodu i Zachodu, co społecznie przybiera postać wpływu chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego. Jest to granica etnosów: wschodniosłowiańskiego i zachodniosłowiańskiego oraz wpływów bałtyjskich; wreszcie jest to terytorium granic wspólnot symbolicznych – narodów: polskiego, białoruskiego, ukraińskiego i litewskiego. Konkutowanie kultur zwykle jest strukturalizowane poprzez polityczne wpływy i decyzje, społeczne standardy i naciski grupowe. Odbywa się w procesie historycznym. Współżycie ludzi i konstruowanie ich świata społecznego zależy, więc z jednej strony od panującej państwowej ideologii (okresu historycznego), a z drugiej od aktywnych społecznych interakcji. Efektem staje się swoisty standard społeczny kontaktów międzykulturowych. W zależności od owego standardu, Podlasie, może być pograniczem lub peryferią. Peryferyjność to taki stan rzeczy, gdy uznajemy, że z powodu oddalenia od centrum (kultury) procesy kulturowe są zapóźnione i ulegają różnego rodzaju aberracjom. Peryferyjność zakłada, że istnieje centrum – swoisty standard, do którego peryferia aspirują [zob. Sadowski, Krzysztofek (red.), 2004; Nikitorowicz, 2009]. Ponieważ na określonym terytorium promieniuje więcej niż jedno centrum kultury, oznacza to w warunkach społecznych silną polaryzację postaw kulturowych i ostre konflikty społeczne na tle kulturowym.

W warstwie symbolicznej, przybierają one zwykle postać zawłaszczania symboli kulturowych, redukcji ich treści do jednej tylko kulturowej interpretacji, czy wręcz wykluczania z życia społecznego regionu symboli całych grup. Jest to zwykle funkcja polityki państwa czy władz regionu. Termin –pogranicze – natomiast skupia naszą uwagę przede wszystkim na społecznych interakcjach. Uznaje prawomocność wielu kulturowych interpretacji i koncentruje się na nadawaniu znaczeń artefaktom kultury z perspektywy interesu społecznego wszystkich aktorów kulturowych regionu [zob. Nikitorowicz, 2009: 125].

W głębokiej historii Podlasia znajdziemy przykład konstruowania pogranicza na ówczesnych peryferiach kulturowych. Jak wspomniano, terytorium dzisiejszego Podlasia było granicą między kulturowym łańcuchem Zachodem poprzez wpływy Rzymu i greckim Wschodem za pośrednictwem Bizancjum. Polanie zachodni i plemiona zjednoczone przez Mieszka I przyjęły chrzest z Czech w obrządku zachodnim i tym samym umiejscowiły Polskę w rzymskokatolickiej geografii teologicznej. Słowiańszczyzna wschodnia zaś została ochrzczona w obrządku greckim, co zaowocowało rozwojem teologicznych struktur cerkiewnych prawosławnych, związanych z Rusią Kijowską. Do XIV wieku terytorium to funkcjonowało, jako ziemie o nieustalanej przynależności państwowej i generalnie rzecz ujmując ówczesna polityka dotycząca tego terytorium koncentrowała się wokół ustalenia politycznej jego przynależności. Głównymi aspirantami do dominacji politycznej byli książęta ruscy i mazowieccy. Swoje prawa do politycznego zarządzania tym terytorium zgłaszali też książęta litewscy. W związku z tym historia przede wszystkim przynosi nam informacje o wydarzeniach wspólnych wypraw dwóch przeciwko trzeciemu graczowi politycznemu na tym terytorium, przy czym układ ten zmieniał się nieustannie. Innym ważnym, z perspektywy naszych rozważań, jest uprawomocnianie własności określonego terytorium poprzez mariaże książąt mazowieckich z ruskimi księżniczkami i na odwrót książęta ruscy brali za żony jak się wówczas określało lackie księżniczki – była to powszechna praktyka społeczna. Jako pomysł na osiągnięcie bardziej trwałego układu politycznego, była idea wyświęcenia króla, który jako pomazaniec boży, miałby możliwości wpływu politycznego i otwartą drogę do konstruowania stabilnej polityki regionu. Był to pomysł księcia Daniela Romanowicza (w historiografii ukraińskiej znany, jako Danyło, Halickij), który miałby się zrealizować poprzez unię kościelną. Polityka kulturowa rozpoczęła się od propozycji przejścia na katolicyzm, złożonej Danielowi przez papieża Grzegorza IX w 1231 roku. W ten sposób próbował on podporządkować swojej jurysdykcji księcia halickiego i tym samym przeformułować kulturowy koloryt regionu. W odpowiedzi na to Daniel Halicki (Danyło Halickij), który prowadził aktywnie politykę jedno-

czenia ziem ruskich, a działał przede wszystkim poprzez rozwijanie i wzmacnianie biskupstw prawosławnych, przeniósł stolicę do Chełma, a po roku 1245 nastąpił szybki rozwój organizacji cerkiewnej. Dzięki zabiegom księcia Daniela patriarcha Konstantynopola wyświęcił jego kanclerza Cyryla na metropolitę kijowskiego, który z racji ówczesnej sytuacji politycznej tamtego regionu (Kijów był pod okupacją tatarsko-mongolskiej Złotej Ordy), przebywał na terenie księstwa halicko-wołyńskiego. Tak, więc w pierwszym etapie konstruowania pogranicza nie doszło do żadnych uzgodnień, a raczej zostały zaznaczone granice kulturowe. Do tematu powracano jeszcze wielokrotnie, aż w roku 1253 legat papieski Opizon, przywiózł księciu halickiemu koronę, przesłaną przez papieża Innocentego IV. Koronacja nastąpiła w Drohiczynie w Cerkwi prawosławnej, gdzie wedle latopisu halicko-wołyńskiego, Daniel przyjął koronę od rzymskiego papieża, a papież Innocenty IV potępił i wyklął wszystkich tych, którzy dokonywali konwersji na katolicyzm. „Daniło zaś przyjął od Boga koronę w mieście Drohiczynie, gdy szedł na wojnę wraz z synem Lwem i z Siemowitem kniazem lackim” [za: Mironowicz, 2006: 94].

Niestety, to historyczne wydarzenie nie miało konsekwencji. Wydaje się, że oryginalna intencja nie znalazła zrozumienia w umysłach ówczesnych polityków i decydentów. Przeciwno unii kościelnej, której symbolicznym początkiem miała być koronacja Daniela, wystąpiła hierarchia prawosławna, a przede wszystkim wspomniany Cyryl II. Tak, więc możemy powiedzieć, że raczej ustaliła się granica, niż powstało pogranicze, a analizowany region został generalnie podzielony między dwa organizmy polityczne: Koronę (Polskę) i Wielkie Księstwo Litewskie (Litwę, która przestała istnieć w 1795, a do sukcesji, przynajmniej częściowo, jest współczesna Litwa). Jednakże spojrzenie na przeszłość z perspektywy polityki i kultury daje zupełnie odmienny obraz. Spojrzenie to historycy próbują uzgadniać i jaki pisze Timothy Snyder, w swojej książce *Rekonstrukcja narodów*: „Wielcy książęta litewscy byli wspaniałymi wodzami wojennymi w XIII i XIV-wiecznej Europie. Podbili rozległe terytoria, rozciągające się od ich ziem nadbałtyckich na południe, przez śródlądowe tereny wschodnich Słowian, aż po Morze Czarne. Anektując obszary pozostawione po mongolskim najeździe na Ruś Kijowską, pogańscy Litwini przyłączyli do swojego kraju większość ziem tej wschodniosłowiańskiej krainy” [Snyder, 2006: 29]. Ale jak dalej pisze autor, ponieważ ruscy prawosławni bojarzy, po doświadczeniach najazdów mongolskich, polityczną ekspansję Litwinów widzieli raczej, jako wyzwolenie a nie okupację, nie zgłaszali sprzeciwu, wręcz odwrotnie wchodzili ze swoim doświadczeniem kulturowym w proces konstruowania państwa. W ten sposób cywilizacja ruska – religia prawosławna, język staro-cerkiewno-słowiański, oraz dojrzała tradycja prawna Rusi Kijowskiej, stanowiły

podwaliny nowego konstruktu politycznego. Unia z Koroną (Polską), do której doszło w 1385 roku zmieniała układ sił politycznych, a w konsekwencji kulturowe oblicze regionu. Mimo że w początkowej fazie żywioł ruski odgrywał jeszcze znaczną rolę tak kulturotwórczą jak i polityczno-doradczą, to chrzest Jogajły (Jagiellły w tradycji polskiej) w obrządku katolickim stworzyło więź z zachodnią Europą i umożliwił polityczne wpływy Polski. Przykładem istnienia żywej tradycji ruskiej w Wielkim Księstwie Litewskim może być kaplica Trójcy Świętej, ufundowana przez króla Władysława Jagiełłę (Jogaiła- wedle tradycji litewskiej) na zamku w Lublinie. Niewątpliwie wschodniej proveniencji dekoracja ścian kaplicy, a przede wszystkim treść i zapis tablicy fundacyjnej uzmysławiają nam, do jakiej tradycji kulturowej, jako swojej, odwoływał się władca Litwy, polski król Jagiełło.

Z biegiem lat, zwłaszcza po unii personalnej z Koroną i powstaniu Rzeczypospolitej Obojga Narodów po 1569 roku, Wielkie Księstwo Litewskie, z politycznej federacji ziem litewskich i ruskich przekształciło się w scentralizowany organizm polityczny, a poprzez polityczne decyzje dotyczące dostępu do centralnych stanowisk administracyjnych tylko wyznawców katolicyzmu uruchomiło dwa generalne procesy kulturowe. Po pierwsze rozpoczął się na wielką skalę proces asymilacji do kultury polskiej rodów szlacheckich (z ambicjami politycznymi), po drugie – nastąpiła marginalizacja dziedzictwa kulturowego wschodnich Słowian. W efekcie, pojawił się społeczny stereotyp utożsamiający status społeczny z kulturą, a znakiem o tym informującym stała się przynależność wyznaniowa (szlachcic, pan – katolik; chłop, poddany – prawosławny).

Osadnictwo w regionie – tradycyjna wielokulturowość

W wiekach średnich, w tym czasie, kiedy Polska w jej ówczesnych granicach, okrzepła już w chrześcijaństwie zachodnim i w szybkim tempie przyswajała sobie zdobycze cywilizacji zachodniej, już od XI wieku, a w Wielkopolsce i Małopolsce rozpoczął się ożywiony ruch budowlany; powstawały bogate klasztory i warowne zamki. Nawet po wsiach wznoszono murowane romańskie i gotyckie kościoły, w miastach bogacące się na handlu mieszczaństwo budowało mury obronne miast i baszty, to na Podlasiu skupiska ludzkie można było spotkać jedynie sporadycznie, osiadłe nad rzekami. Zasadniczo był to pusty, nieskolonizowany teren o dosyć nieustalonej przynależności państwowej. Ziemi tych nigdy nie obejmowała tylko jedna kultura, nie zasiedlała ich zatem jednolita ludność. Niewątpliwie silnym prądem osadniczym była

nadwiślańska kolonizacja mazowiecka od zachodu. Na północy kolonizacja bałtyjska miała postać etniczną jaćwieską bądź litewską. Od X wieku tereny te kolonizowane były przez ruskich książąt, którzy opanowali i wzięli we władanie te tereny poprzez organizację grodów: Mielnik, Drohiczyn, Suraż, Bielsk, Brańsk. Konflikty między litewskimi i ruskimi księstwami, oraz najazdy jaćwieskie i krzyżackie, pod koniec XIII wieku wyludniły te tereny ponownie, a ich przynależność polityczna wciąż pozostawała nieustalona. Jedynymi zabytkami, jakie dotrwały z tych zamierzchłych czasów, są sztuczne usypiska, na których wśród niedostępnych moczarów budowano drewniane grody. Niezwykłym przykładem, zachowanym i bardzo dokładnie zbadanym jest grodzisko w Haćkach koło Bielska Podlaskiego [zob. Fabińska, 2005]. Budownictwo sakralne było niemal wyłącznie drewniane i nie zachowało się do naszych czasów.

Kultura jaćwieska, na skutek wielu wypraw i potyczek tak ze strony książąt ruskich jak i mazowieckich, a przede wszystkim wojsk krzyżackich, przestała istnieć, jako kultura żywa. Pozostała jedynie na kartach latopisów ruskich czy w pisanych źródłach polskich i krzyżackich, oraz jako pozostałe kurhany, gdzie znaleziono wiele artefaktów kultury materialnej. Pozostała też pamięć – swoisty mit kultury – Kazimierz Władysław Wójcicki pisze też w swoim pamiętniku, że „Podlasie było dawniej oddzielnym od Polski krajem. Na pamiętnym sejmie uniowym w Lublinie roku 1569, za Zygmunta Augusta przyłączone zostało do potężnego pod ów czas Królestwa. Krainę tę zamieszkiwał lud dziki i waleczny, znany w dziełach naszych pod nazwiskiem Jadzwingów, Jatwiezów. Nie znali oni jazdy, pieszo tylko zwodzili bitwy, a wierząc w przenoszenie się dusz w samej religii pobudkę do zaciętości znajdowali ...od Polaków w krwawych zapasach wycięci zostali. Zgasła pamięć tego ludu tak dalece, iż w pospolitych podaniach na Podlasiu i w najdawniejszych aktach cerkiewnych żadnej o nim wzmianki nie masz; wielkie tylko mogiły i częste nad rzekami wpośród lasów wały, przypominają ich zacięte walki” [za: Hawryluk, 1995: 33-34].

O masowej kolonizacji tych ziem można mówić od XIV wieku. Z zachodu, jak poprzednia fala osadnicza, tereny dzisiejszego Podlasia kolonizował książę Mazowsza Janusz I osadzając na krańcach wschodnich swego księstwa rodziny drobnego rycerstwa mazowieckiego. Książęta litewscy także dbali o ponowną kolonizację tych ziem i osadzali wzdłuż ówczesnej granicy z Mazowszem wsie bojarów ruskich, głównie do obrony terytorium. Wraz z nimi zaczęło się pojawiać osadnictwo litewskie i białoruskie na północy, oraz ukraińskie z południowego wschodu. O osłabieniu kulturowych wpływów ruskich na Podlasiu można mówić od końca XVI wieku, kiedy to oddzielono województwo brzeskie od Podlasia, a następnie włączono pozostałą część do Korony, co ostatecznie przerwało

działalność urzędników litewsko-ruskich i napływ Litwinów i Białorusinów, ale nie Ukraińców, bowiem polityczne granice Korony obejmowały wówczas tereny ówczesnej Ukrainy (należy przy tym pamiętać, że o ile dzisiaj istnieje państwo o tej nazwie to pierwotnie nazwa ta ze staropolszczyzny oznaczała „ziemię (kraię), którą zdobyliśmy i przyłączyliśmy i (u) kraię”).

Wspomniane właściwości kultury Podlasia: peryferyjność i wielowymiarowość, naznaczyło współczesność kulturalną regionu specyficzną oryginalnością. Z jednej strony, bowiem niektóre procesy kulturowe na Podlasiu były zdecydowanie opóźnione w stosunku do procesów w całym kraju, czy tym bardziej procesów europejskich, bądź też zupełnie do nich niepodobne poprzez kompletnie odmienny kontekst historyczny, ale paradoksalnie owo zapóźnienie i odmienność zaowocowało współcześnie (w warunkach wielokulturowości) oryginalnością życia kulturalnego. Zachowanie tradycji, rozumiane, jako cywilizacyjne zapóźnienie, aktualnie jest cennym elementem nowych form artystycznych i oryginalnych rozwiązań społecznych.

Podlasie, jako region wielokulturowy – nadawanie znaczeń

„Otóż i Podlasie!, zawołałem czytając napis: Tu się kończy granica województwa mazowieckiego” – napisał w swoich pamiętnikach polski pisarz i historyk doby romantyzmu, wydawca dzieł czołowych polskiej literatury romantycznej, Kazimierz Władysław Wójcicki. Jak widzimy, w ówczesnej percepcji społecznej, Podlasie, jako region było za granicą Mazowsza, i tym samym kulturowo obcymi ówczasem byli dla siebie Mazur i Rusin. Mazur to mieszkaniec Mazowsza, a Rusin, to potomek osadników z Rusi, którzy ziemie te kolonizowali przez ponad czterysta lat, masowo od XIV wieku. W swoich pamiętnikach, opublikowanych w „Dzienniku Warszawskim” w tomie IX z roku 1828, K.W. Wójcicki daje też świadectwo zaznaczonej we wstępie wielowarstwowości kultury, kiedy pisze: „województwo, to oprócz obywateli (nazwą tą określano posiadaczy majątków ziemskich, ziemian) i szlachty drobnej, albo zagonowej, jak nazywają, składa się z osad Mazurów i Rusinów wyznania grecko-unickiego, różnych pomiędzy sobą charakterem, ubiorem, zwyczajami, obyczajami i dialektem” [za: Hawryluk, 1995: 33]. Tym krótkim cytatem, autor zaznacza wskaźniki różnic kulturowych. Przede wszystkim wyodrębnia obywateli – klasę ludzi, która sama w sobie jest kulturą, a tym samym nie podlega analizom kulturowym. Autor cytatu w swoich pamiętnikach nie wypowiada się w kwestii etniczności ziemian i szlachty, traktując status społeczny, jako kategorię kulturową. Osiągnięcie statusu obywatela było, w tym okresie, równoznaczne z przynależnością do kul-

tury polskiej [zob. Snyder, 2006], a ponieważ sam autor jest w niej zanurzony, nie widzi potrzeby analizy kultury tej grupy. Wskaźniki zróżnicowania kulturowego odnosi wyłącznie do statusu włościanina, chłopca, wreszcie poddanego. W swoim opisie, podkreśla przede wszystkim wyznanie. W społecznym odbiorze zróżnicowania kulturowego na Podlasiu, do czasów współczesnych, wyznanie jest jednym z najważniejszych wskaźników odmienności kulturowej i wyznacza nie tyle różnice obrzędowości czy sygnifikuje wiarę, ale jest domniemaniem etniczności opisywanej osoby [Pawluczuk, 2008: 131-149]. Z obiektywnych wskaźników, narrator zaznacza także dialekt. Jest to w zakresie dzisiejszych studiów nad wielokulturowością regionu bardzo szeroki i ważny dyskurs. Kategoria Rusin, bowiem z perspektywy studiów dialektologicznych odnosi się współcześnie do dwu grup mniejszości narodowych, zamieszkujących Podlasie: Białorusinów i Ukraińców. Należy zauważyć, że pojęcie „Ruski” czy zamiennie używane – „Rusiński”, określało przynależność do kultur wschodniosłowiańskich, z wykluczeniem jednak kultury rosyjskiej.

Bardzo ciekawym fenomenem kulturowym regionu, byli „tutejsi”. Ta kategoria odnosiła się do ludzi wyznania prawosławnego, którzy, na co dzień używali dialektów języka białoruskiego lub ukraińskiego, a jednak nie deklarowali, jako swojej tożsamości narodowej odpowiednio białoruskiej czy ukraińskiej. Z perspektywy naszych rozważań, ta kategoria tożsamości grupowej jest efektem procesu kulturowego – marginalizacji dziedzictwa wschodniosłowiańskiego. Na Podlasiu, „tutejsi” w studiach społecznych pojawili się w statystykach carskich w 1798 roku czy też w statystykach polskich z okresu międzywojennego w Polsce 1919, 1921, 1931. Historyk Timothy Snyder, tak analizuje to zagadnienie: „«Tutejszość» większości szlachty była często świadomym odrzuceniem ideologii, które nie pasowały do kształtu lokalnej rzeczywistości tradycji. «Tutejszość» chłopów była praktyczną odpowiedzią na skomplikowany model językowej asymilacji i dyplomatycznym sposobem uniknięcia stawania czy to po stronie polskojęzycznej szlachty, czy to rosyjskich urzędników carskich” [Snyder, 2006: 54].

W opisie Podlasia, jako regionu, Józef Jaroszewicz, wybitny historyk dziejów Litwy, prawnik i od 1828 roku profesor Uniwersytetu w Wilnie, zaznacza przede wszystkim, że ludność Podlasia charakteryzuje wielokulturowość w miastach i prawie jednorodność kulturową wsi. Wskaźnikiem owej kulturowej jednorodności, w opinii autora jest przynależność do Słowian, przy czym autor odnotowuje różnice etniczne w ramach kategorii Słowiańszczyzny. Píše: „W opisanu ludności (...) odróżnić wypada mieszkańców miast od mieszkańców wsi. W pierwszych ludność (...) jest różnorodna, składają ją: Rosjanie, Polacy, Rusini, Niemcy, a w największej części Żydzi. W drugiej

mieszka lud słowiański dwoistego szczepu: mową, religią, obyczajami, ubiorem i fizjonomią między sobą różny. (...) Siedziby obu tych ludów tak są rozłożone, że cały powiat z tego względu na stronę ruską i stronę polską podzielić możemy. (...) Strona, więc powiatu zachodnia, bliższa granic Królestwa Polskiego, polsko-mazowiecką, wschodnia zaś, przytykająca do powiatów brzeskiego, prużańskiego i wołkowyskiego ruską ma ludność” [za: Hawryluk, 1995: 97-98]. W 1854 roku, w podobnym tonie pisze miejscowy korespondent „Gazety Warszawskiej”, podkreślając odrębność regionu od reszty Polski, nazwał okolice Bielska, Narewki i Narwi Podlasiem Ruskim. Napisał: „Gdy kto jadąc od Pińska np. do Białegostoku przez Prużanę, po kilkudniowej ciężkiej podróży, w której rzadko spotkał człowieka (...) przejedzie już Puszcę Białowieską, a w kierunku od Narewki do Narwi, wynurzy się z ciemnych lasów (...) niechaj wie, że wjechał w Podlasie Ruskie. Kraj to, stanowiący niegdys część województwa podlaskiego, obejmującego całe Podlasie, składające się z ludności ruskiej i polskiej. Należy on dziś niemal cały do guberni grodzieńskiej, mała tylko jego część leży w Królestwie Polskim. (...) ale odgraniczenia jego dokładnie zaznaczyć nie można, tak, bowiem osady obu szczepów przy zetknięciu się ze sobą pomieszały się, że się napotyka ruskie wsie w kraju całkiem już mazowieckim, jak nawzajem Mazurów osiadłych wśród Rusinów” [za: Hawryluk, 1995: 109]. Podobne tezy stawiane też były z perspektywy naukowej (nie publicystycznej). Pisał o tym Zygmunt Gloger, jeden z czołowych polskich etnografów przełomu XIX i XX wieku. Wskazywał na odrębność i unikalność sytuacji etno-demograficznej regionu od reszty kraju (Polski). W swoim tekście wskazywał na zasiedlenie terenu polegające na istnieniu jednorodnych etnicznie wsi i osad, ale wymieszanych między sobą. Generalnie mówi o mieszkańcach wsi pochodzenia mazowieckiego i wsi rusińskich. Przytacza wielość nazw własnych mieszkańców wsi rusińskich istniejących w naukowych opracowaniach tego okresu jak białoruska, czarnoruska, małoruska, czy czerwonoruska. Podkreśla jednak, że w świadomości mieszkańców te nazwy nie mają znaczenia. Sami określają siebie, jako „tutejsi”. „Jesteśmy z dziada pradziada tutejsi – powiada ten lud – nie byliśmy nigdy poddanymi panów, ale ludzie królewscy” [zob. Gloger, 1907: 12].

Odslony życia kulturalnego Podlasia, jako wyraz rewitalizacji wielokulturowej przeszłości

Współcześnie województwo podlaskie jest regionem Polski, który swoją tożsamość konstruuje na paradygmacie wielokulturowości. Zróżnicowanie reli-

gijne i językowe mieszkańców regionu czyni swoim znakiem firmowym, co przez porównanie z innymi województwami wyróżnia je. Największy regionalny Uniwersytet w Białymstoku w swojej misji także podaje studia i analizy pogranicza, jako ważne zadanie badawcze. Odwołanie się do wielokulturowego dziedzictwa można odnaleźć w strukturach społecznych, oraz widoczne jest w twórczości regionalnej.

Przykładem może być prezentacja dziedzictwa muzycznego chrześcijańskiego Wschodu, która przybrała formę dorocznego Festiwalu Muzyki Cerkiewnej. Odbywa się zarówno w Hajnówce jak i Białymstoku. Jest to festiwal o bardzo wysokim poziomie artystycznym i w rzeczywistości społecznej mamy jego dwie odsłony. Prezentacje muzyki cerkiewnej o zasięgu globalnym, oraz prezentacje lokalnych chórów cerkiewnych. W sferze muzyki popularnej natomiast, przykładem może być twórczość zespołu „Czeremszyzna”, która działając przy centrum kultury w Czeremsze zyskała ogólnopolską popularność. Korzystając z zasobów dziedzictwa muzyki ludowej wschodniosłowiańskiej zbudowała swój repertuar w ramach muzycznego ruchu folk. W sferze strukturalizowania czasu społecznego Podlasie jest regionem, gdzie uwzględnia się w kalendarzu społecznym tradycyjną obrzędowość zarówno katolików jak i prawosławnych, co przybiera postać na przykład urzędowo dni wolnych od nauki dla studentów, na społecznym znaczeniu zyskują też popularne kiermasze i festiwale sztuki ludowej, które w swoich treściach prezentują dziedzictwo nie tylko kultury ludowej mazowieckiej (polskiej), ale także dziedzictwo kultury ludowej ruskiej (białoruskiej, ukraińskiej). Przeogromne zasługi ma tutaj Muzeum Wsi pod Białymstokiem, organizator wielu imprez, ale także coraz bardziej znany ośrodek badań i analiz wschodniosłowiańskiej kultury ludowej regionu [zob. Gaweł, 2009]. Oryginalnym rozwiązaniem społecznym i odwołaniem się do wielokulturowej spuścizny regionu jest niewątpliwie idea dwujęzyczności w systemie edukacji. W regionie istnieją przedszkola, które w swoim programie uwzględniają nie tylko tradycję kulturową większości tradycje wschodniosłowiańskie.

Kraina „otwartych okiennic”, jako wyraz zachowania dziedzictwa tradycyjnej architektury regionu

Niewątpliwie najbardziej nośnym i widocznym znakiem kultury są jej materialne artefakty. Terytorium Podlasia to kulturowa granica dziedzictwa architektury drewnianej i murowanej. Jak „naturalnie” traktowane było to dziedzictwo niech zaświadczy przekaz historyczny. Zygmunt Gloger, etnograf wspo-

mina w swojej książce wydanej w 1907 roku, że Jan Gloger, właściciel ziemski wsi Jezewo Nowe pod Tykocinem, kiedy zniósł pańszczyznę i oczynszował swoich chłopów i postanowił, jak pisze autor „dla bezpieczeństwa ogniowego” pobudować im wioskę murowaną. Niestety, sami obdarowani bardzo źle się czuli w nowych domach. Dodatkowo nowa moda nie została zaakceptowana przez otoczenie i włościanie przez swoich sąsiadów zostali obdarzeni prześmiewczym przezwiskiem „kamieniczników”. W efekcie tych procesów, w ciągu kilku lat, murowane domy zburzono, a w ich miejsce pobudowano domy drewniane, ale już według architektury domów włościańskich – większe, dwuizbowe [Szewczyk, 2008].

Na analizowanym obszarze Podlasia, pod względem tradycyjnej zabudowy drewnianej, spotykamy przeważnie wsie szeregówki, których układ przestrzenny wywodzi się z XVI i XVII wieku, z okresu tzw. pomiary włócznie. Otóż po 1539 roku w dobrach królewskich na Podlasiu rozpoczęto planowe i szeroko zakrojone działania kolonizacyjne połączone z reformą struktury agrarnej: skupiano rozproszone osady, a grunty komasowano i ponownie parcelowano. W wyniku tych działań i przenoszenia osadnictwa powstały regularne wsie ulicowe, zaś rezultatem reformy agrarnej i komasacji było uporządkowanie struktury pól. I tak proces ten zainicjowany przez królową Bonę, przyczynił się do powstania nowego typu wsi o bardzo regularnym układzie – ulicówek szeregowych, które są charakterystyczne dla całego regionu. Są to duże wsie i liczą od kilkunastu chat do ponad dwustu w jednej wsi. (Czyżę, Klejniki, Ryboły, Trześcianka). Ów regularny podział ziemi został zachowany do dzisiaj i przybrał swego rodzaju funkcję symboliczną dla terytorium jako sygnifikujący (nadający tożsamość) Podlasiu – terytorium. Wszystkie przewodniki turystyczne zwykle opatrzone są zdjęciami lotniczymi ukazującymi niezaburzony ciągle układ przestrzenny pól i wsi, pewną atrakcją turystyczną jest też możliwość przelotu szybowcem czy motolotnią i podziwianie regularności podziału terytorium.

Innym charakterystycznym elementem tradycyjnego budownictwa drewnianego jest tradycja ornamentowania drewnianych podlaskich domów. Zjawisko to jest odzwierciedleniem złożonej kultury Podlasia, kultury przynależnej obszarowi pogranicza. Bowiem o „ekspozycji zdobnictwa” nie zadecydowała jedna przyczyna, a nawet nie kilka – lecz gęsty splot wielu okoliczności, gordyjski węzeł wzajemnie powiązanych uwarunkowań i wydarzeń. Badania wykazały około pięćdziesięciu przyczyn oraz czynników wpływających na rozwój mody zdobniczej. Dlatego owa moda jest godna uwagi. To niezwykle zjawisko w sferze XIX-wiecznej kultury materialnej. Ma ono głębokie symboliczne związki z religią, a przede wszystkim z chrześcijaństwem w obrządku

wschodnim oraz z ludowym światopoglądem etnicznie wschodniosłowiańskich społeczności. Jest także symbolicznym wyrazem skomplikowanej historii pogranicza.

Na terytorium Podlasia zasadniczo występowały trzy społeczne organizacje wsi. Wsie prywatne, gdzie mieszkańcy posiadali małą swobodę decyzyjną, co do budowy czy zdobienia chat kmięcych. O architekturze, zdobieniu i swoistym standardzie estetycznym decydował właściciel wsi – ziemianin, który z reguły raczej kierował się innymi wskaźnikami niż oryginalność budownictwa. Drugą grupę stanowią wsie o tradycji wsi skarbowych. W dużej mierze oznacza to, że sposób korzystania z ziemi i domu opierał się na czynszu wpłacanym do skarbu państwa, co oznaczało, że mieszkaniec domu podejmował decyzję. W tych osadach wygląd domu był już efektem poczucia estetyki i możliwości finansowych mieszkańców domu. To przede wszystkim w takich wsiach zachowały się zdobienia domostw. Dzisiaj już owe zachowane zdobienia są analizowane tylko i wyłącznie, jako przejawy specyficznie kulturowej estetyki i zachowane, odnowione są atrakcją turystyczną. W przeszłości jednak kodowały starosłowiańskie wierzenia i przedstawiały je ikonicznie, oraz „wchodziły” niejako w przestrzeń komunikacji społecznej wsi, jako egzemplifikatory pozycji społecznej mieszkańców. Obecnie rozwija się silnie ruch społeczny w celu rewitalizacji tegoż dziedzictwa. Z jednej strony różne stowarzyszenia i organizacje pozarządowe rozpisują projekty i programy mające na celu zachowanie spuścizny, a z drugiej strony w środowisku architektów istnieje silny ruch w kierunku propagowania tradycyjnych rozwiązań architektonicznych. Celem tego ruchu jest zachowanie architektonicznego porządku tradycyjnej wsi wraz z jej obrazem kulturowym. Do prac w tym zakresie przyczynia się Urząd Marszałkowski organizując corocznie wielki konkurs na najlepiej zachowany zabytek drewnianego budownictwa regionalnego.

Z perspektywy powyższych rozważań i analiz dotyczących zarówno przekazu historycznego, jak też pamięci społecznej, zagadnienie transkulturowości obecne współcześnie w naukach społecznych – istnieje „naturalnie” w ludzkich zbiorowościach pograniczy od zawsze. Wydaje się, że wiek XXI przynosi nam świadomość wagi zakorzenienia z jednej strony, a potrzebę zaakceptowania stanu wielokulturowości, z drugiej.

Bibliografia

- Cashmore E. (with Banton M., Jennings J., Troyna B., van den Berghe P.L.) (1994), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, third ed., London and New York.
- Fabińska J.B., Ber A., Kobyliński Z., Szymański W., Kwiatkowska-Falińska A.J. (2005), *Haćki. Zespół przyrodniczo-archeologiczny na Równinie Bielskiej, Białowieża – Warszawa*.

- Gaweł A. (2009), *Zwyczaje, obrzędy i wierzenia agrarne na Białostoczczyźnie od połowy XIX wieku do początku XXI wieku*, Kraków.
- Gloger Z. (1907), *Białowieża*, Warszawa.
- Hawryluk J. (1995), *Rus Podlaska. Podlasie w opisach romantyków*, Bielsk Podlaski.
- Mironowicz A. (2006), *Kościół prawosławny w Polsce*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Pawluczuk W. (2008), *Przemiany świadomości etnicznej mieszkańców wschodniej Białostoczczyzny*, (w:) S. Krzemień-Ojak (red.), *Przyszłość tradycji*, Białystok.
- Sadowski A., Krzysztofek K. (red.) (2004), *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej: implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, Białystok.
- Snyder T. (2006), *Rekonstrukcja narodów. Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569-1999*, przekł. M. Pietrzak-Merta, Sejny.
- Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość: studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Szewczyk J. (2008), *Ludowe zdobnictwo podlaskich domów*, Białystok.
- Welsch W. (1999), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London.

SUMMARY**Transculturality in the light of customs
and regional art of Podlachia.
Revitalization of the border area tradition**

The main idea of the article is deliberation on tradition of a region. The example is Podlachia. In a theoretical part of the text, the author tries to compare terms of multiculturalism and transculturality as terms describing the social sphere of living for individuals in the context of historically cultural diversity. One can find the comparison of various social processes from the perspective of local's culture interpretation as a peripheral one, or from the perspective of the borderland, where local culture is the center for cultural artifacts' interpretation and the background for organizing social life of people of the region. Then the author concentrates on the processes of revitalization of traditional culture of the region through examples, social initiatives as well as discovering wooden architecture, which is original for the region.

KATARZYNA NIZIOŁEK
UNIwersytet w Białymstoku

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA POPRAZ SZTUKĘ

„Kulturę trzeba przeżywać, nie można jej nauczać”.
Pierre Gaudibert

Spojrzenie na edukację z perspektywy sztuki jako środka nauczania i uczenia się nie jest oczywiście podejściem nowym, ale wciąż niedocenianym w różnych obszarach edukacji, także w dziedzinie edukacji międzykulturowej¹. Tymczasem sztuka, na co wskazywali już tacy myśliciele, jak John Dewey (1859-1952) czy Herbert Read (1893-1968), ma do odegrania w edukacji niezmiernie ważną rolę. I nie chodzi tu bynajmniej o sztukę dydaktyczną. Nie chodzi też wcale o praktykę, którą określamy mianem edukacji kulturalnej, artystycznej czy twórczej, prowadzącą do wykształcenia określonych kompetencji technicznych i kulturowych. Rola sztuki, na którą bodaj jako pierwsi zwrócili uwagę właśnie Dewey i Read, polega na kształtowaniu w człowieku postawy twórczej, przejawiającej się w jego/jej aktywnej i krytycznej relacji do otoczenia – zarówno fizycznego, jak i społecznego, nie wyłączając własnych ról społecznych². Nieco później związek między dyspozycją twórczą człowieka a działaniem politycznym stał się przedmiotem praktycznego zainteresowania Josepha Beuysa (1921-1986), co uczyniło go prekursorem „rozszerzonej kon-

¹ Lukę tę do pewnego stopnia wypełniają artykuły ukazujące się na łamach periodyków [zob. np. Wesley, 2007: 13-23; Clover, 2006: 46-61].

² Do koncepcji tych w swoim *Wychowaniu przez sztukę* z 1965 r. nawiązuje Irena Wojnar, notabene autorka wprowadzeń do polskich wydań *Sztuki jako doświadczenia* Deweya i *Wychowania przez sztukę* Reada. Jej własna koncepcja wychowania estetycznego – do sztuki i przez sztukę – pomimo podobnego punktu wyjścia (wykształcenie w wychowanku postawy twórczej), zawęża jednak rozumienie tego procesu do kształcenia z jednej strony – kompetencji obcowania z dziełem sztuki (jego odbioru), z drugiej – umiejętności artystycznych, twórczych w tradycyjnym rozumieniu. Wojnar, pisząc o roli sztuki w kształceniu pełnej osobowości człowieka, ma na myśli rozwijający intelektualnie, moralnie, społecznie i artystycznie kontakt ze sztuką pojmowaną wąsko, choć niekoniecznie profesjonalnie.

cepcji sztuki” i myślenia o relacjach międzyludzkich jako „rzeźbach społecznych”. Wspólnym momentem wszystkich trzech koncepcji jest wizja sztuki, która z jednej strony ma być wyrazem indywidualności człowieka, z drugiej – łączyć się ze świadomym, demokratycznym uczestnictwem. To nadaje jej wymiar obywatelski. Przyjrzyjmy się tym trzem koncepcjom nieco bliżej.

John Dewey należy nie tylko do klasyków filozofii wychowania, ale także estetyki. Według tego amerykańskiego pedagoga uczenie się może dokonywać się tylko poprzez działanie, bezpośrednie doświadczenie, rozwiązywanie praktycznych problemów. Ważne jest przy tym, by było to działanie zespołowe i by prowadziło ono do konkretnych rezultatów. Powinno być zatem produktywnie, choć jego produkt nie musi być materialny. Nie sam produkt jest tu też najważniejszy, bo co najmniej tak samo ważny jest proces jego powstawania.

Jedną z możliwych form działania jest sztuka – temu zagadnieniu poświęcił Dewey osobną pracę *Sztuka jako doświadczenie*, wydaną po raz pierwszy w 1934 roku. Obok „doświadczenia”, centralnymi kategoriami swojej filozofii sztuki uczynił „ekspresję” i „wyobraźnię”, nadając każdej z nich specyficzne znaczenie. I tak „ekspresja” odnosi się tu do zindywidualizowanej praktyczno-poznawczej reakcji człowieka na świat zewnętrzny. Nie ogranicza się tylko do wyrażania tego, co wewnętrzne czy duchowe w człowieku – jak zwykliśmy pojmować „ekspresję”, ale rozszerza się na bezpośrednie oddziaływanie człowieka na to, co go otacza. W tak rozumianym akcie ekspresji jej nieodłączną towarzyszką jest wyobraźnia, która ujawnia się w nadawaniu nowych znaczeń i wartości znanym elementom otaczającego świata, nie wyłączając relacji międzyludzkich. Innymi słowy, wyobraźnia, a przez nią sztuka, stanowi podstawę lepszego rozumienia rzeczywistości i innych ludzi, ale też nadaje pełniejszy wymiar doświadczeniu jednostki. Przede wszystkim konstytuuje je jako doświadczenie świadome. Poprzez ekspresyjne działanie wyobraźni, która pozwala dostrzec i uruchomić możliwości ukryte w otaczającym świecie, sztuka staje się szczególnym wymiarem doświadczenia – nie samym doświadczeniem, lecz jakością, w którą jest ono wyposażone.

Deweyowskie doświadczenie cechuje bowiem wielowymiarowość, wielostronność: obok wymiaru przestrzennego, historycznego czy biologicznego – ma ono także swoją stronę artystyczną. Sztuka nie stanowi więc osobnej, wydzielonej dziedziny doświadczenia, lecz przenika wszelką ludzką aktywność. Każde doświadczenie jest także (choć nie tylko) doświadczeniem estetycznym. Człowiek zaś, jako istota aktywna w świecie, jest z natury zdolny do posługiwania się tak rozumianą sztuką, innymi słowy – do produktywnego działania w swoim środowisku, do kształtowania swojego otoczenia, do zmieniania świata.

Potencjał zmiany, jaki niesie ze sobą sztuka, wiąże się ściśle z jej zdolnością do „formowania” (rekonstruowania) ludzkiego doświadczenia, czyli wyposażania go w nowe sensory. W ten sposób sztuka nadaje naszemu doświadczeniu nową formę – uruchamia w nim znaczenia, które w przeciwnym razie pozostałyby „nieme”. Służy jako język – podstawa porozumienia między ludźmi, którzy różnią się między sobą, zajmują różne pozycje w społeczeństwie, komunikują się w różny sposób: „Dzieła sztuki, poruszając uczucia i wyobraźnię, pozwalają nam włączyć się w inne, odmienne od naszych rodzaje wzajemnych stosunków i partycypacji” – pisał Dewey [1975: 409].

W tym ujęciu estetyczny aspekt doświadczenia nie jest więc zaprzeczeniem jego wymiaru praktycznego, jak chcieli tego na początku XX wieku zwolennicy koncepcji „sztuki dla sztuki”. Jeśli czemuś przeczy – to utartym wzorom działania – społecznym konwencjom i konwenansom. Nie znaczy to jednak, że sztuka nie prowadzi do wyłonienia się odrębnej dla niej sfery wartości i działania społecznego – tego, co Howard Becker nazwał „światem sztuki” [Becker, 1982] – ani też, że każda sztuka wiąże się z doświadczeniem – tak jak rozumie ten związek Dewey. Sztuka „galeryjna”, jakiej symbolem jest dziś londyński White Cube, jakkolwiek posiadająca wysokie wartości artystyczne, nie jest źródłem doświadczenia w rozumieniu Deweya i jako taka jest sztuką „martwą” społecznie. Tym, co najważniejsze w sztuce nie jest bowiem jej wartość estetyczna *per se*, lecz rola, jaką może ona odgrywać w obszarze ludzkiego doświadczenia widzianego całościowo. Znaczenie, jakie nadaje sztuce Dewey, wykracza więc poza sferę czysto artystyczną, przekracza granice „świata sztuki”. W tym zawiera się demokratyczny i rozwojowy (a może nawet progresywny) potencjał sztuki oraz sens edukacji według Deweya. Sztuka stwarza kulturowe podstawy demokracji, służy przekształcaniu życia społecznego, a uczenie się poprzez doświadczenie, poprzez sztukę, przygotowuje (wychowuje) człowieka do demokratycznego, sprawczego uczestnictwa [Dewey, 1975].

Herbert Read kontynuuje deweyowskie myślenie o każdym człowieku jako twórcy demokratycznej kultury, artyście-obywatelu: „Každy człowiek jest na swój sposób artystą; gdy jest aktywny twórczo, gdy bawi się czy pracuje (...), wyraża nie tylko siebie, czyni zarazem coś więcej – manifestuje formę, w jakiej powinno się wyrażać nasze rozwijające się życie społeczne” [Read, 1976: 350].

W sztuce upatrywał Read naturalną dyspozycję człowieka, a w związku sztuki i społeczeństwa widział z jednej strony warunek trwania cywilizacji, z drugiej – ideał przyszłego ładu społecznego, jaki postulował – w jakim wszystkie działania człowieka miałyby charakter estetyczny. Twierdził, że

nowoczesny kapitalizm pozbawił kulturę jej spontanicznej i autentycznej jakości, sprowadzając potoczne doświadczenie estetyczne do biernej konsumpcji zestandaryzowanych, rozrywkowych treści wytwarzanych przez „przemysł kulturowy”. Wyalienował człowieka, niszcząc jego wrodzoną uczuciowość, wrażliwość i kreatywność. Read był przeciwnikiem kultury masowej, odebranej od codziennego doświadczenia ludzi i jego naturalnej różnorodności, czemu dał najdobitniej wyraz w swoim słynnym „do diabła z kulturą” (*to hell with culture*) [Read, 2002]. Postulował kulturę wyłaniającą się w toku oddolnych, spontanicznych aktów twórczych, osobistego uczestnictwa i formowania się relacji społecznych. Głosił jedność życia i sztuki, ustawiając się w jednym szeregu z nowymi podówczas ruchami artystycznymi, takimi jak surrealiści, dadaści, a nawet moderniści.

Read, podobnie jak Dewey, utożsamiał sztukę z całokształtem życiowych doświadczeń człowieka. Traktował ją jako swoisty sposób życia – zgodny z naturą ludzką, której wyznacznikiem jest zdolność tworzenia. „Cała rzeczywistość jest estetyczna” – mawiał. W tym sensie zrównywał sztukę z kulturą. W *Wychowaniu przez sztukę* (1946) wskazywał, że istotą mariażu tych dwóch dziedzin jest nie tyle przygotowanie człowieka do demokratycznego uczestnictwa, jak postrzegał to Dewey, co demokratyczne uczestnictwo *per se*. Sztuka i kultura mają być zjawiskami demokratycznymi. Dlatego w jednym ze swoich najbardziej kontrowersyjnych tekstów – pt. *Chains of Freedom* – pisał, że właściwym miejscem dla kultury jest „czarny rynek”, a nie instytucje różnej maści (takie jak: państwo, kościół, uniwersytet, media, sztuka – rozumiana tradycyjnie czy literatura) i że musi ona krążyć przekazywana sobie przez ludzi „pod ladą”. Tym samym akcentował oddolny kierunek procesów kulturotwórczych w społeczeństwie, stając się jednym z prekursorów myślenia o demokracji kulturowej [Zinn, 1977: 641].

Jako filozof wychowania o preferencjach anarchistycznych, Read był zdeklarowanym zwolennikiem wolności, ekspresji i swobodnej twórczości jednostki. Twierdził, że tylko sztuka daje człowiekowi możliwość pełnego rozwoju psychicznego i społecznego. Jest też jedyną drogą do przezwyciężenia nowoczesnej alienacji – odbudowania pomostu między człowiekiem a jego środowiskiem społecznym. Jego „wychowanie przez sztukę” nie jest tylko programem zmiany w nowoczesnym systemie kształcenia, ale wizją całościowej reformy społecznej zmierzającej do przywrócenia naszemu codziennemu doświadczeniu jakości właściwych sztuce. Celem wychowania przez sztukę ma być rozwój postawy artystycznej w każdym człowieku – bez względu na indywidualne uzdolnienia: odblokowanie jego twórczej aktywności, wyobraźni i ekspresji [Read, 1976]. Ta ostatnia nie polega jednak – jak wyjaśnia Read – na wyra-

żaniu siebie (*self-expression*), lecz na wyrażaniu życia (*life-expression*), a dokładniej jego zbiorowego wymiaru. Artysta to ktoś, kto ma dostęp do „zbiorowej nieświadomości” (*common unconsciousness*) – tego, o czym, żyjąc w społeczeństwie, nie myślimy, a co nadaje istniejącym stosunkom społecznym ich formę. Jego społeczna rola polega na pośredniczeniu między świadomością jednostki a nieświadomością zbiorowości, na uświadamianiu tego, co nieświadome, na katalizowaniu zmiany społecznej. Ta zdolność artysty nie jest jednak żadnym szczególnym darem, lecz wrodzoną dyspozycją, która zwykle jest tłumiona, ale która także może być wzmacniana w drodze wychowania. Wychowywanie artystów nie oznacza więc dla Reada kształcenia profesjonalistów w dziedzinie sztuki, ale jednostek świadomych, które nie podporządkowują się bezmyślnie zewnętrznym normom czy ideologii i zdolne są do twórczego działania [Read, 2002].

Współcześnie twierdzenie, że „każdy człowiek jest artystą” przypisuje się zwykle niemieckiemu artyście performerowi Josephowi Beuysowi, współtwórcy (z Heinrichem Böllem) Wolnego Międzynarodowego Uniwersytetu (Free International University – FIU). Przewodnym celem pracy dydaktycznej, społecznej i artystycznej Beuysa było uświadamianie ludziom, że mogą i muszą nauczyć się bycia twórczymi. Niekoniecznie w sensie twórców dzieł tradycyjnie pojmowanej sztuki, lecz twórczego myślenia i świadomego kształtowania własnego otoczenia: politycznego, ekonomicznego i kulturowego [Kaczmarek, 2001]. W *Manifestie FIU* jego autorzy pisali: „Kreatywność nie jest zarezerwowana jedynie dla ludzi praktykujących którąś z tradycyjnych form sztuki, a nawet w przypadku artystów twórczość nie jest ograniczona do doświadczenia ich własnej sztuki. Każdy z nas posiada zdolności twórcze. (...) Rozpoznawanie, eksplorowanie i rozwój zdolności stanowi zadania szkoły. W naszej definicji twórczości pojęcia zawodowy i amatorski zostaną przekroczone, a fałsz oderwanych od świata artystów oraz wyalienowanych od sztuki nie-artystów zostanie przewyżczone” [Jedliński, 1990: 21].

Twórczość i sztukę Beuys postrzegał jako środek radykalnej transformacji społecznej. Uważał, że sztuka, która nie może kształtować społeczeństwa, w ogóle nie jest sztuką. Nawoływał do łączenia w działaniu myślenia analitycznego i intuicyjnego, do interdyscyplinarności i do współpracy między ludźmi. Dyskusje, wykłady, wywiady, artykuły, akcje artystyczne i polityczne, wystawy, działalność w organizacjach społecznych i partiach politycznych – wszystko to traktował jako składniki swojej „rozszerzonej koncepcji sztuki” (przy innych okazjach nazywanej przez artystę totalną, społeczną lub antropologiczną). Przede wszystkim jednak niestrudzenie forsował pogląd, że sztuka może być obecna w każdym działaniu człowieka – pod warunkiem, że

jest to działanie kreatywne. Ideałem Beuysa była jednostka świadoma, wolna i twórcza, zmieniająca zastany porządek społeczny, stopniowo przekształcająca go od wewnątrz, poprzez oddolne działanie [Kaczmarek, 2001].

Co „rozszerzona koncepcja sztuki” oznacza w praktyce? Nie każdy potrafiłby namalować nową Monę Lisę czy wyrzeźbić Dawida, ale każdy może na przykład posadzić drzewo. W sztuce współczesnej, jakiej reprezentantem był niewątpliwie Beuys, sadzenie drzew jest równie uprawnioną strategią twórczą, co malowanie obrazów czy rzeźbienie. Artysta zrealizował projekt „7000 Dębów”, w którym głównym środkiem wyrazu były drzewa (dęby) sadzone przez niego i innych uczestników akcji. Paweł Althamer zasadził z dziećmi „Raj” na warszawskim Bródnie. Joanna Rajkowska „posadziła” w Alejach Jerozolimskich palmę, ale przecież ani palma nie jest prawdziwa, ani artystka nie zrobiła tego dosłownie, własnymi rękami – ona palmę wymyśliła. Nie umiejętność techniczna jest tu bowiem aspektem najistotniejszym, ale kreatywne myślenie i znaczenie działania – społeczne, polityczne, kulturowe. Na tym właśnie polega „rozszerzona koncepcja sztuki”, która czyni z niej narzędzie demokratycznej, obywatelskiej partycypacji – tak samo w rękach wykształconego artysty, jak twórczego obywatela.

Równie ważnym momentem myśli Beuysa jest jego idea „rzeźby społecznej”. Wyrasta ona z krytyki zastanego ładu społecznego, w którym z jednej strony państwo, z drugiej – kapitalistyczny rynek, powodują zniewolenie, uprzedmiotowienie i alienację człowieka. „Rzeźba społeczna” – przeciwnie – ma być ekspresją wolności urzeczywistnianej w sposób bezpośredni, poprzez osobiste zaangażowanie w reorganizowanie życia społecznego (stosunków władzy, społecznych zależności). Porządek społeczny widział więc Beuys jako totalne dzieło sztuki, a udział jednostki w tym dziele jako wyraz zdolności i aktu samostanowienia człowieka. Tak rozumianą twórczość łączył z moralnością, której głównym wyznacznikiem miała być odpowiedzialność – nie tylko za siebie, ale też za innych ludzi w społeczeństwie. O „rzeźbie społecznej” możemy więc mówić wtedy, gdy poprzez indywidualny lub zbiorowy wysiłek „kształtujemy i modelujemy świat, w którym żyjemy” [Jedliński, 1990: 18], w taki sposób, że zbliżamy się do bieguna „ciepła” – relacji międzyludzkich opartych na współpracy, altruizmie i miłości [Kaczmarek, 2001].

Jak widać, tym, co wspólne poglądom Deweya, Read i Beuysa są: (1) idea człowieka-artysty – jednostki twórczej, nie tylko aktywnie uczestniczącej w świecie, ale też zdolnej do przekraczania jego granic (tego, co znane, odgórnie uregulowane, konwencjonalne); (2) utożsamianie sztuki z całokształtem ludzkiego doświadczenia, o ile doświadczenie to zawiera w sobie moment kreatywności i (3) akcentowanie roli tak rozumianej sztuki w procesie świa-

domego kształtowania relacji międzyludzkich w duchu humanizmu. W tym miejscu należy podkreślić, że wszystkie przedstawione koncepcje społeczno-artystyczne są *de facto* afirmacją różnicy, której podstawą jest indywidualność człowieka – jego doświadczenia i ekspresji. Demokratyczne w swych podstawach (tyleż w sensie politycznym, co kulturowym), są one sprzeczne z totalnością jednej kultury. Wylaniająca się z nich wizja sztuki jest wyzwaniem rzuconym dyktaturze jednego zestawu wartości i norm społecznych. Jako synonim kreatywności człowieka sztuka ma być zewnętrznym wyrazem wolności i inności każdej jednostki ludzkiej, a także „wytrychem” pozwalającym dostrzec w społeczeństwie te elementy jego konstrukcji, które tą wolność i inność tłamszą. Ideał takiej demokratycznej kultury, jako różnorodności wyrażonej poprzez sztukę, pięknie zobrazował w swoim manifestie *Dyktatura okien i prawo okien* [1990] austriacki malarz i architekt Hundertwasser: „Osobie, która żyje w wynajętym mieszkaniu musi być dana możliwość wychylenia się ze swego okna i zdercia tynku z tej części elewacji, która znajduje się w zasięgu jej wyciągniętej ręki. I wzięcia do reki pędzla, i pomalowania całej tej powierzchni, tak by każdy przechodzień z daleka widział, że mieszka tam ktoś inny od ludzi żyjących obok...” [Hundertwasser, 2007: 17]³.

Tym radykalnym wezwaniem do wyrażenia swojej indywidualności – w formie, kolorze, stylizacji bezpośredniego otoczenia – Hundertwasser próbował zwrócić uwagę na wszechogarniające procesy standaryzacji, homogenizacji, upodabniania się do siebie przestrzeni i zamieszkujących je ludzi, procesy zagrażające, jak twierdził, naszemu człowieczeństwu, którego najpełniejszym wyrazem jest nasza kreatywność.

Czas odpowiedzieć na pytanie, zawarte *implicite* w tytule artykułu: jakie miejsce zajmuje sztuka – rozumiana szeroko i specyficznie – w praktyce edukacji międzykulturowej? W świetle koncepcji Deweya, Reada i Beuysa, sztuka, jako środek edukacji (wychowania), w końcowym efekcie odnosi się do doświadczenia społecznego, uczestnictwa w relacjach społecznych. Nie ulega wątpliwości, że we współczesnym świecie relacje te coraz częściej mają charakter międzykulturowy – w wąskim znaczeniu, gdy mówimy o różnych grupach etnicznych czy religijnych, i w szerokim – gdy kulturę wiążemy także z płcią społeczną, orientacją seksualną, przynależnością klasowo-warstwową, subkulturą czy stylem życia. Można by powiedzieć, że zaistniałe w efekcie modernizacji i globalizacji zwielokrotnienie kontaktów między odmiennymi kulturowo grupami społecznymi i kręgami cywilizacyjnymi implikuje nowe możliwości (i nowe wyzwania) „rzeźby społecznej”, zarówno na pozio-

³ Przekł. K. Niziołek.

mie lokalnym, jak i ponadlokalnym, a także w świecie wirtualnym. Edukacja międzykulturowa spleta się z wychowaniem przez sztukę rozumianą w kategoriach twórczego doświadczenia opartego na wzajemności (komunikacji), empatii i otwartości na Innego. Jej zadaniem jest zaś przygotowanie człowieka do udziału w takim właśnie doświadczeniu. W deweyowskiej figurze „sztuki jako doświadczenia”, readowskim „wychowaniu przez sztukę” i beuysowskiej „rzeźbie społecznej” zakotwiczenie znajdują fundamentalne cele edukacji międzykulturowej: kształtowanie wrażliwości na drugiego człowieka, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych czy socjalizowanie do konstruktywnego wspólnego działania. Punkt dojścia, ideał ładu społecznego, jaki dzięki realizacji tych celów ma się urzeczywistnić, wyznacza idea wielokulturowości.

Wiele wskazuje na to, że w połączeniu z celami edukacyjnymi i obywatelskimi sztuka, w takim rozumieniu, jakie proponują Dewey, Read i Beuys, skutecznie wspiera proces przechodzenia do wielokulturowości. Posłużę się tutaj dwoma przykładami, które mam nadzieję przybliżą nas do odpowiedzi na praktyczne pytanie: jak używać sztuki w edukacji międzykulturowej? Przykłady te różnią się diametralnie: pierwszy to krótkoterminowe warsztaty zrealizowane w warunkach pozaszkolnych, ale w kontekście instytucjonalnym, na styku działalności publicznej instytucji kultury i organizacji pozarządowej; drugi to długofalowa akcja społeczno-artystyczna zainicjowana przez niezależnego artystę performerera, realizowana z dużym rozgłosem i przy dużym odezwie uczestników-odbiorców, w przestrzeni publicznej, także internetowej.

Warsztaty „Kot(d) dla tolerancji”, które miałam przyjemność współprojektować i współprowadzić, zrealizowane zostały na przełomie marca i kwietnia 2011 w trybie siedmiu cotygodniowych, trzygodzinnych spotkań⁴. Udział wzięło w nich piętnaście dziewcząt w wieku gimnazjalnym, które zgłosiły się w drodze otwartej rekrutacji. Przygotowane przez prowadzących zajęcia łączyły w sobie elementy literatury, historii, teorii kultury, krajoznawstwa i sztuki. W myśl sentencji mówiącej, że kulturę trzeba przeżywać, a nie jej nauczać, próbowaliśmy użyć sztuki jako katalizatora doświadczenia. Poprzez aktywności artystyczne chcieliśmy umożliwić uczestniczkom przetworzenie ich codziennego doświadczenia oraz wiedzy zdobywanej podczas warsztatów w twórczy sposób. W efekcie stworzyły one cztery formy artystyczne: plastyczną, medialną, teatralną i rzeźbiarską, odzwierciedlające logikę zrealizowanego cyklu warsztatów.

⁴ Projekt „Kot(d) dla tolerancji” zrealizowany został przez Centrum im. Ludwika Zamenhofa i Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Warsztaty prowadzili: Krzysztof Bezubik, Anna Kloza, Małgorzata Niedzielko, Katarzyna Niziołek i Radosław Poczykowski.

Warsztaty osnute były wokół bajki o kocie Kolorze, napisanej przez Moisesa Gutierrez Raimundeza: niewidomy kot o imieniu Kolor (gdzie ułomność kota funkcjonuje jako figura różnicy) wyrusza w podróż i od napotkanych po drodze innych zwierząt próbuje dowiedzieć się czegoś o nich i o sobie samym. Próba komunikacji napotyka jednak na problem – zwierzęta nie bardzo wiedzą, jak się porozumieć z niewidomym kotem. Używają właściwych osobie widzącej określeń, co nie prowadzi jednak do zerwania kontaktu, lecz pogłębienia interakcji i próby przełożenia tego, co wydaje się oczywiste na inny, nieznaną kod komunikacyjny. Kot powraca do swojej jaskini usatysfakcjonowany podjętą wędrówką, bardziej ze względu na pozytywne doświadczenie spotkania, niż wiedzę, którą udało mu się uzyskać. Zatacza symboliczne koło, bo wraca do tego samego miejsca, do punktu wyjścia. Wraca jednak bogatszy o nowe doświadczenia. Czytelnik przeczuwa, że także w napotkanych zwierzętach coś się zmieniło.

Bajka była pretekstem do rozmowy o różnicy i jej społecznych konsekwencjach: nierównościach, kodach komunikacyjnych, stereotypach i uprzedzeniach, dyskryminacji, szoku kulturowym. Motywem łączącym warsztaty był za każdym razem inny „deficyt”. Na pierwszym warsztacie uczestniczki miały wykonać pracę plastyczną pokazującą cechy kota Kolora, jakich używały do jego opisu zwierzęta, ale tak, by praca była czytelna dla kogoś, kto jej nie widzi. Na drugim – tworzyły skecz radiowy: musiały zbudować sytuację spotkania międzykulturowego, ale posługując się tylko głosem i nadając spotkaniu zabawny, humorystyczny ton⁵. Na trzecim – na kanwie bajki tworzyły pantomimę (nie mogły mówić, posługiwały się wyłącznie gestem, ruchem, mimiką, kostiumem, dekoracją itp.). Na czwartym – ozdabiały rzeźbę kota Kolora (ze względów technicznych wykonaną wcześniej przez profesjonalistkę), konstruując w ten sposób czytelny dla innych symbol wartości, jakie przyswoiły w trakcie warsztatów. Te wartości uczestniczki wskazały same: „oryginalność”, „rozmaitość” (synonim różnorodności), „subkultura”, „tolerancja”, „radość”, „przyjaźń”. Uwagę zwracają szczególnie trzy ostatnie, gdyż odnoszą się do konkretnych jakości relacji międzyludzkich i towarzyszących im pozytywnych emocji. Warsztaty artystyczne przeplatane były wyjściami w teren, do meczetu, na kirkut, do Centrum Esperanto, pod wspólnym hasłem „Wyprawy kota Kolora”, podczas których uczestniczki metaforycznie stawały się kotami, takimi jak Kolor – szły w nieznaną i spotykały się z innością, po czym bogatsze o nowe doświadczenia wracały do swoich własnych światów.

⁵ W ten sposób chcieliśmy uniknąć ukazywania różnic kulturowych w perspektywie negatywnych doświadczeń, traumy, nienawiści rasowej itp.

Zorientowani na konkretne efekty praktycy zapytają z pewnością: co udało się osiągnąć w drodze tak utkanego doświadczenia artystycznego? Nie posiadamy oczywiście żadnych wyników badania porównującego stosunek uczestniczek warsztatów do innych kultur przed i po projekcie, ani w dłuższej perspektywie czasowej. Jednakże ewaluacja⁶, którą przeprowadziliśmy tuż po warsztatach, bazująca na opinii uczestniczek, dostarcza pewnych informacji na temat skuteczności naszego przedsięwzięcia. Uzyskane tą drogą wyniki pokazują, że obok wysokiej ogólnej oceny warsztatów (między 4 a 5 w skali od 1 do 5), związanej z kategorią „dobrej zabawy”, były one dla uczestniczek źródłem doświadczenia, które chciałyby powtórzyć w przyszłości. Informację tę można interpretować na dwa sposoby. Po pierwsze, warsztaty stworzyły sytuację nagradzającego doświadczenia współpracy, zdobywania wiedzy poprzez działanie, uruchomienia własnej kreatywności. Po drugie, otworzyły przed uczestniczkami nieznanę dotąd rewiry wiedzy i doświadczenia, które niejako zapraszają do dalszej eksploracji. Co istotne, wśród zaproponowanych, różnorodnych form aktywności, najbardziej interesujące dla uczestniczek okazały się zajęcia artystyczne (a wśród nich – teatralne, kiedy musiały one uruchomić swoje ciało). Wydaje się, że w tym względzie warsztaty zapełniły lukę w dostępnej im ofercie szkolnej nie tylko w zakresie uczenia wielokulturowości, ale także edukacji artystycznej – braku możliwości twórczej ekspresji. W wymiarze dydaktycznym, uczestniczki (w pytaniu otwartym, wymagającym większego zaangażowania od odpowiadającego) deklarowały, że podczas warsztatów „czegoś się nauczyły”, zaś ich konkretne odpowiedzi ogniskowały się wokół takich kategorii, jak: wiedza o innych kulturach, wiedza o własnym mieście, wiedza o tolerancji oraz – notabene – wiedza o tym, „że nie warto być uprzedzonym”. W tym miejscu należy podkreślić, że wiedza, o której mowa, przekazywana była w trakcie spotkań i wypraw w teren w formie aktywnej, ćwiczeniowej, symulującej doświadczenie kontaktu międzykulturowego w warunkach grupy warsztatowej. Tylko w niewielkim stopniu była to wiedza „książkowa”, podana w tradycyjnej, prezentacyjnej formie. Zwykle przybierała ona postać wniosków, do których w efekcie zaproponowanych aktywności, uczestniczki dochodziły same (przy wsparciu prowadzącego, zadającego na przykład dodatkowe pytania).

Zupełnie innym działaniem, choć wyrastającym z podobnych społeczno-artystycznych przesłanek, jest projekt-akcja Rafała Betlejewskiego (Betleja) „Tęsknię za Tobą Żydzie”.

⁶ Ewaluację zrealizowano metodą prostej ankiety zawierającej, obok pytań zamkniętych, także pytania otwarte, dotyczące percepcji doświadczenia, którego źródłem był udział w warsztatach. Ankiety przygotował i przeprowadził Szymon Czupryński.

„Projekt «Tęsknię...» pomyślany jest jako proces, w trakcie którego Polacy, tacy jak ja, będą mieli szansę zmierzyć się ze swoimi żydowskimi fobiami. Stąd też dość mocne środki wyrazu: anarchistyczny mural, wyrazisty dobór słów, radykalnie intymna strategia, ale także uwspólnienie doświadczenia w zbiorowych manifestacjach”⁷ [patrz: Pacewicz, 2010].

Projekt składa się z trzech elementów: (1) zbierania wspomnień o polskich Żydach; (2) wykonywania wspólnych fotografii z pustym krzesłem, symbolizującym powojenną społeczną pustkę po tej zbiorowości oraz (3) malowania na ścianach pustostanów napisu „Tęsknię za Tobą Żydzie”. Wszystkie te działania podejmuje albo sam artysta, albo uczestnicy akcji. Ich efekty w postaci tekstów i fotografii publikowane są na stronie internetowej projektu⁸. Akcja realizowana jest od 2004 roku. Całkowita liczba jej uczestników nie jest znana, ale biorąc pod uwagę liczbę sympatyków „Tęsknię...” na portalu Facebook, która zbliża się do pięciu tysięcy, można domniemywać, że jest to duża zbiorowość. Charakterystyczne, że artysta stopniowo usuwa się z pozycji animatora działania (staje się „niewidocznym”), cedując odpowiedzialność w jak największym stopniu na jego uczestników, współtwórców akcji.

„Moim celem jest doprowadzenie projektu do samodzielności, kiedy i murale, i zdjęcia powstawać będą już bez mojego udziału. Zrezygnowałem z wszelkiej stylizacji właśnie po to, by napis i zdjęcie mógł wykonać każdy. To się już dzieje”⁹.

Differentia specifica tego działania w stosunku do przedstawionego wcześniej polega na tym, że jego inicjator, jako artysta, ani nie uważa się za edukatora czy społecznika, ani nie planuje zmiany, jaka ma się pojawić w efekcie jego interwencji (nie stawia sobie celów w rodzaju uczenia tolerancji czy wielokulturowości). Odwołując się do socjologicznej teorii systemów, można by powiedzieć, że wprowadza twórczy impuls, który powoduje ruch w systemie, ale to też od innych uczestników i pozostałych elementów systemu zależy, jaki będzie finał tego ruchu, w jakim stopniu przywracanie równowagi systemu będzie się wiązało z jego zmianą. Nie oznacza to, że jego działanie nie edukuje społeczeństwa i go nie zmienia. Artysta po prostu akceptuje fakt, że efekt jego interwencji jest nieprzewidywalny¹⁰. Za przykład nieoczekiwanego wpływu

⁷ Za: www.tesknie.com

⁸ Aktualnie można na niej znaleźć ponad dwieście wspomnień i kilkadziesiąt fotografii z różnych miast.

⁹ Za: www.tesknie.com

¹⁰ Osobnych rozważań wymagałaby kwestia, na ile jest to sytuacja różna od tej stwarzanej przez nauczyciela, edukatora czy wychowawcę, na ile jesteśmy w stanie kontrolować zmiany,

niech posłuży następująca rozmowa między dziećmi, które nie brały bezpośrednio udziału w akcji:

- „– Proszę Pani ten napis był o Żydach, co ich nie ma już...
- ...bo była wojna!
- ...i o tym mówił, żeby tęsknić, bo tu stała „synagoga”.
- Wiemy, że jest taka akcja ze szkoły, ale trochę dziwnie było biegać po tym napisie.
- Teraz umyjemy, żeby nikt po nich nie deptał”¹¹.

Niewątpliwie mocną stroną akcji Betleja jest wysoki stopień jej „upublicznienia”, co ma ogromne znaczenie dla możliwości jej społecznego oddziaływania. Już sam udział w projekcie „Tęsknię za Tobą Żydzie” jest formą publicznej wypowiedzi, deklaracji, manifestacji pewnej postawy (anty-antysemickiej lub filosemickiej). Dzięki wysiłkom ze strony artysty, działanie jest też mocno uwidaczniane medialnie. Tym samym wystawiane jest na nieustanną krytykę, która generuje „wartość dodaną” projektu w postaci szerokiej dyskusji w różnych gremiach, na różnych forach, a przede wszystkim w Internecie. W tym względzie metoda Betlejewskiego bardzo przypomina *publiczne kampanie informacyjne* Suzanne Lacy¹². Oddziaływanie projektu dokonuje się więc na dwóch poziomach: (1) uczestnika, który robi sobie zdjęcie z krzesłem, pisze w Internecie o Żydzie, którego znał, maluje na murze napis „Tęsknię za Tobą Żydzie”, a więc aktywizuje się obywatelsko (intelektualnie, emocjonalnie i behawioralnie) oraz (2) widza/gapia, niekoniecznie sympatyka, w którym uruchamia się reakcja trudna do przewidzenia, ale podobnie jak na pierwszym poziomie oddziaływania, nosząca znamiona obywatelskiej. W tym tkwi, jak sądzę, potencjał edukacyjny i demokratyczny takich działań, jak „Tęsknie za Tobą Żydzie”.

jakie wywołujemy poprzez swoje działania, jaka część z nich jest efektem ubocznym, tego co robimy, jakiej części w ogóle nie jesteśmy świadomi.

¹¹ Za: www.tesknie.com. Na boisku przed gimnazjum w Cieszynie pojawił się napis „Tęsknię za Tobą Żydzie”, który z założenia miał być po pewnym czasie usunięty. Zacytowana rozmowa miała miejsce podczas jego zmywania.

¹² Lacy określała w ten sposób organizowane przez siebie wydarzenia, na które obok jej instalacji czy akcji artystycznych, składały się różne inne działania, mające na celu zwrócenie uwagi mediów i społeczeństwa na ważne, lecz przemilczane problemy społeczne. Zapraszała do współpracy organizacje społeczne, angażowała osoby publiczne, przedstawicieli władzy itp. Takie podejście miało generować szeroką dyskusję na dany temat i w konsekwencji prowadzić do zmiany percepcji, postaw, stosunków społecznych. Przykładem może być cykl wydarzeń „Trzy tygodnie w maju”, wymierzonych w problem przemocy seksualnej wobec kobiet [zob. Green, 2007: 23-38].

W kontekście doświadczeń wyniesionych z różnych projektów społeczno-edukacyjnych i społeczno-artystycznych, które realizowałam lub w których uczestniczyłam¹³, za błąd uważam zamykanie edukacji międzykulturowej w ramach instytucjonalnych, bez względu na to, czy ramy te wyznacza szkoła czy dom kultury. Dlatego kolejnym krokiem w projekcie „Kot(d) dla tolerancji” będzie publiczna ekspozycja rzeźby kota i pokazy filmu dokumentującego warsztaty. Kluczem do powodzenia misji edukacyjnej w budowaniu społeczeństwa wielokulturowego jest, moim zdaniem, działanie publiczne i w tym sensie obywatelskie. Tylko takie działanie stwarza bowiem możliwość uruchomienia szerszej reakcji społecznej, włączenia w obieg „niezdecydowanych” i „przeciwników”. Na warsztaty międzykulturowe zgłaszają się przede wszystkim osoby już przekonane, które poszukują nowych doświadczeń, alternatywnych środków wyrazu lub pogłębienia zrozumienia. Twórcza ingerencja w przestrzeni publicznej (dziś także wirtualnej) powoduje natychmiastowy ruch w systemie. Ktoś się angażuje, ktoś inny oburza. Rodzi się demokratyczna dyskusja. Głos w tej dyskusji nie musi być dźwiękiem płynącym z megafonu czy „szczekawki”. To może być „głos” napisu na murze, fotografii, rzeźby, teatralnego gestu, freestyle’owej piosenki. „Od kiedy mówię o Żydach głośno coś się jednak zmienia”¹⁴ – zauważa Betlejewski. Dlatego też powinniśmy pozwolić naszym uczniom/wychowankom być artystami – w rozumieniu Deweya, Reada, Beuysa – wypowiadać się publicznie i w ten sposób wpływać na otoczenie. Powinniśmy się też uważnie przyglądać temu, co robią artyści. Czerpać z tego inspirację i korzystać z drzwi, które przed nami otwierają, drzwi do naszej własnej kreatywności.

Bibliografia

- Becker H.S. (1982), *Art Worlds*, Berkley, University of California Press.
- Clover D.E. (2006), *Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Art-Based Learning*, „Adult Education Quarterly”, No. 1.
- Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Wrocław.
- Green F.V. (2007), *Suzanne Lacy’s Three Weeks In may: Feminist Activist Performance Art as Expanded Public Pedagogy*, „NWSA Journal”, No. 1.
- Hundertwasser (2007), *Window Dictatorship and Window Right*, (in:) *Hundertwasser. KunstHausWien*, Wien., tłum. cytatu, K. Niziołek.

¹³ Oprócz projektu „Kot(d) dla tolerancji” były to: „Supełek – chronimy pamięć naszego miasteczka”, „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”, „Co nas łączy, co nas różni? Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców” i inne. W maju tego roku uczestniczyłam także w spotkaniu z Rafałem Betlejewskim i wspólnym zdjęciu w ramach projektu „Tęsknie za Tobą Żydzie”.

¹⁴ Za: www.tesknie.com

- Jedliński J. (red.) (1990), *Joseph Beuys. Teksty, komentarze, wywiady*, Warszawa.
- Kaczmarek J. (2001), *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Poznań.
- Pacewicz P. (2010), *Płonie stodoła*, „Gazeta Wyborcza” 20.05, dodatek „Duży Format”.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Wrocław.
- Read H. (2002), *To Hell with Culture. And Other Essays on Art and Society*, London.
- Wesley S. (2007), *Multicultural Diversity. Learning Through the Arts*, “Directions for Adult and Continuing Education”, No. 116.
- Zinn H. (1997), *The Zinn Reader. Writings on Disobedience and Democracy*, New York.

SUMMARY**Intercultural education through art**

With a view to the development of intercultural educational practice, the article explores the connection between art and education through reference to such contemporary social thinkers as John Dewey, Herbert Read and Joseph Beuys. Seeing an artist in each and every man, the author looks into the possibilities of art in facilitating social relations in a multicultural society, namely its potential for raising intercultural sensitivity, communication and cooperation. Resorting to some examples of educational and/or artistic endeavors, she especially encourages actions in open public spaces, which prove to have a much wider social impact than, for example, extracurricular workshops.

JOLANTA MUSZYŃSKA

KATEDRA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
UNIwersytet w Białymstoku

WIĘZI SPOŁECZNE NA POGRANICZU - ROZWAŻANIA TEORETYCZNE. KONTEKSTY EDUKACJI REGIONALNEJ

Pogranicze jako przestrzeń relacji i więzi społecznych

Pogranicze jest wyjątkowo specyficznym regionem. Jego specyfika wynika przede wszystkim z unikalności relacji i więzi społecznych ukształtowanych historycznie, kulturowo naznaczonych w świadomości mieszkańców. Owe relacje i więzi istniejące pomiędzy poszczególnymi osobami jak też grupami zamieszkującymi tę przestrzeń terytorialną, pozwalają traktować je jako swoistą społeczność lokalną. Społeczność czy też społeczności lokalne związane są zarówno z określonym terytorium jak również (a może przede wszystkim) z określoną zbiorowością społeczną pozostającą ze sobą w wiążących stosunkach społecznych.

Określenie „Inny kulturowo” w przestrzeni pogranicza odnosi się do wielkości jego mieszkańców. Wielowiekowy układ społeczny, w którym obok siebie współistnieją grupy różnorodne zmusił mieszkańców do wypracowania specyficznych form komunikacji społecznej, w której istotnym elementem stał się kontakt kulturowy oparty na dialogu, integracji, współpracy lub też rywalizacji, wrogości, konflikcie, dominacji. Uwzględniając uniwersalne cechy kontaktu czyli interpersonalny udział jego uczestników, przemieszczanie przestrzenne z jednego obszaru kulturowego do drugiego i fakt, iż sytuacji kontaktu towarzyszy zawsze w mniejszym lub większym stopniu poczucie obcości, odmienności oraz odrębności grupowej, można mówić o wypracowaniu swoistych strategii wzajemnego funkcjonowania na jednej przestrzeni jak też strategii budowania tożsamości społecznej (w tym kulturowej, regionalnej) mieszkańców. Tożsamość społeczności lokalnej jako tożsamość pewnej zbiorowości wynika z określonych historycznie struktur społecznych [Berger, Luckman, 1983: 263]. Każde społeczeństwo ma swoją historię, która warunkuje tożsamość poszczególnych jednostek. Jednocześnie też tożsamość jedno-

stek „kształtują procesy społeczne. Po wykrystalizowaniu się jest ona podtrzymywana, modyfikowana, a nawet formowana na nowo przez stosunki społeczne” [ibidem]. Wyraźnie uwidoczniły to chociażby badania prowadzone przez prof. A. Sadowskiego [Sadowski, 1995], gdzie istotnym elementem podkreślającym poczucie tożsamości jest „zasiedziałość”, „tutejszość”, „swojskość”. Można zatem przyjąć, iż życie społeczne na pograniczu regulowane jest przez dwie podstawowe zasady. Zasada pierwsza **wspólnotowa** wynikająca z pokrewieństwa, przyjaźni, sąsiedztwa czyli bezpośredniość i naturalność kontaktów międzyludzkich [Ossowski, 1966; Tönnies, 1988]. Realizacja tej zasady w przestrzeni pogranicza odnosi się do takiego rodzaju relacji, które oparte są na związkach zaliczanych do osobistych. Podstawą ich staje się zaangażowanie emocjonalne wynikające z pokrewieństwa, przyjaźni czy też miłości. Zasada druga **zrzeszeniowa** wynika z jej funkcjonalności, kompetencji jednostek i grup stając się przez to narzuconą czy też wypracowaną konwencją społeczną, swoistą umową społeczną zakładającą podległość normom wypracowanym w oparciu o historię wzajemnych relacji [Weber, 2002]. Wypracowanie i funkcjonowanie zasad społecznych jest efektem więzi społecznych. Te z kolei (z perspektywy współczesnych opisów społeczeństw częściej używa się termin „kryzys więzi”; „redukcję więzi” „rozpad więzi”) rozumiane są jako wszelkie powiązania między ludźmi, jako identyfikacja jednostki z grupą społeczną, jako element uspołecznienia, którego istotą jest zastąpienie osobistych emocji (z natury swej zmiennych i nietrwałych) przez uczucie moralne [Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 104]. Więź społeczna to więź strukturalno-świadomościowa [Turowski, 1993: 115] odnosząca się do wewnętrznej organizacji grupy jak też jednocząca ludzi wokół określonych wartości czy też funkcji. Jednoczący charakter więzi społecznych (czy to wokół wartości czy symboli kulturowych czy też pełnionych funkcji społecznych) nadaje społeczności charakter wspólnoty. To więzi wytwarzają wspólnotę, a nie wspólnota więzi [Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 105]. „Wzajemna zależność człowieka i społeczeństwa jest zmienna, ale nigdy jej poziom nie zmniejsza się do tego stopnia, aby można go było zignorować (...) w każdym momencie swojego życia znajduje się on (człowiek) bowiem w gęstej sieci powiązań międzyludzkich, w zespolonej relacji na tyle ważnych, że ich konfiguracje mają określone nazwy, jak społeczeństwo, państwo, naród, wspólnota regionalna, lokalna czy etniczna. Grupy tego typu, choć tworzone przez poszczególne jednostki, nie są tylko abstrakcyjnym symbolem wzajemnych więzi, ale realnymi bytami (...)” [Gawkowska, 2003: 27]. Realność bytu wspólnoty pogranicza zawarta jest m.in. w kulturze (czy też wielości kultur) pogranicza. Jak stwierdza Ann Swidler [za: Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 115] kultura nie jest jednolitym systemem, popycha-

jącym działanie ludzkie w jednym określonym kierunku, ale raczej zestawem narzędzi, z którego poszczególni członkowie grupy wybierają różne elementy do konstruowania własnego działania. Te zaś są warunkowane wartościami, które wyznaczają ich cele.

Różnorodność kulturowa i wyznaniowa – kapitał społeczny pogranicza

Kapitał społeczny trudno jednoznacznie zdefiniować. Jego wieloznaczność wynika ze złożoności zjawisk składających się na tę kategorię. Jest on traktowany zarówno jako suma interakcji, norm, postaw, które kształtują aktorów społecznych [Goszczyński, 2008: 103]. W większości jednak opracowań teoretycznych znajdziemy odniesienie co do podstaw jego tworzenia czy też istnienia, tymi zaś podstawami są więzi społeczne.

Próbując określić czym jest czy też jaki jest kapitał społeczny pogranicza należy uwzględnić zarówno teoretyczne założenia teorii sieci społecznej Jamesa Samuela Colemana, Roberta Putnama jak też koncepcję kapitału społecznego Francisa Fukuyamy. Analizując literaturę i badania prowadzone w tym zakresie, możemy uznać, iż kapitał społeczny to, po pierwsze zasoby społeczne, które wykorzystywane są do realizacji indywidualnych i grupowych celów (ekonomicznych, edukacyjnych, politycznych) – takie ujęcie nawiązuje do teorii sieci społecznej J. Colemana [Turner, 2004: 360]. Jednocześnie też jak stwierdza Andrzej Sadowski [2006: 27] kapitał społeczny jest efektem działań jednostkowych i grupowych podejmowanych z różnych pobudek i jest zjawiskiem o charakterze jakościowym, jest też cechą określonej struktury społecznej, realnie istniejącego układu społecznego, opartego na normach, regułach współżycia i współdziałania. Zatem każdy członek określonej grupy zakotwiczonej w strukturze społecznej, przede wszystkim dzięki zasobom tej grupy ma możliwości realizacji swoich celów indywidualnych, ale to obliuguje go jednocześnie do podejmowania działań jednostkowych, do podtrzymywania relacji międzyludzkich, a przez to zmusza do działań społecznych.

Według Roberta Putnama kapitał społeczny to cechy organizacji społecznych takie jak zaufanie, normy i powiązania, które znacznie zwiększają funkcjonowanie i koordynację działań społecznych. Zatem podstawowym składnikiem kapitału społecznego jest zaufanie społeczne, którego źródła tkwią w normach wzajemności i sieci obywatelskiego zaangażowania, a jedną z najważniejszych norm staje się norma odwzajemniania [Putnam, 1995: 258]. Autor wyróżnia określone formy kapitału społecznego – kapitał wiążący, pomostowy, łączący. Kapitał wiążący oparty jest na silnych więzach wewnątrz

małej wspólnoty (rodzina, sąsiedzi, grupa etniczna) natomiast kapitał pomostowy odpowiada za budowę sieci pomiędzy różnymi grupami społecznymi czy też osobami. Ta forma kapitału pozwala łączyć działania ponad podziałami społecznymi, ekonomicznymi czy też geograficznymi. Kapitał łączący natomiast jest odpowiedzialny za relacje wzajemności pomiędzy jednostkami i grupami o różnej pozycji społecznej i różnych zasobach władzy.

W ujęciu Francisa Fukuyamy kapitał społeczny jest cechą społeczno-kulturową zbiorowości społecznych, wynikającą ze standardów współdziałania i solidarności społecznej. Wyraźnie podkreśla on rolę kultury w tworzeniu kapitału społecznego. Według autora kapitał społeczny „(...) jest tworzony i przekazywany za pomocą mechanizmów kulturowych: takich jak religia, tradycja, nawyki historyczne” [Fukuyama, 1997: 39]. Istota kapitału społecznego zawiera się nie tyle w ziemi, fabrykach, maszynach, ile w wiedzy i umiejętnościach ludzkich [ibidem]. Zatem to kultura danego społeczeństwa „prowokuje” posiadanie określonych cnót społecznych (np. uczciwości, odpowiedzialności, lojalności, umiejętności współpracy). Konsekwencja posiadania konkretnie takich cech przez zbiorowość społeczną daje podstawy do tworzenia nowych i dobrowolnych związków i instytucji społecznych „zawartych” pomiędzy rodziną a państwem.

Wychodząc z założenia, że kapitał społeczny: po pierwsze jest efektem jakościowym, indywidualnych i grupowych działań; po drugie jest tworzony i przekazywany za pomocą kultury to można przyjąć, iż kapitał społeczny pogranicza stanowi jego **różnorodność kulturowa i wyznaniowa**, zawarta w **dziedzictwie kulturowym pogranicza**. Jak stwierdza Robert Putnam „wiązący kapitał społeczny oznacza relacje między ludźmi podobnymi do siebie, czyli w istocie jest czynnikiem wzmacniającym homogeniczność danego społeczeństwa. W przestrzeni pogranicza mamy do czynienia z kapitałem pomostowym, który (...) odnosi się do budowania powiązań między oddalonymi od siebie, heterogenicznymi grupami; pomostowe więzi są znacznie słabsze, ale także znacznie bardziej inkluzyjne, pozwalają przekraczać bariery struktury społecznej i dystans między różnymi kategoriami dzielącymi ludzi wedle rasy, płci, wyznania, zamożności” [Trutkowski, Mandes, 1995: 62]. Ta właśnie forma kapitału społecznego jest przede wszystkim obecna na pograniczu.

Komplementarność, wymiana, podobieństwo

Podstawową formą kapitału społecznego pogranicza stają się więzi społeczne traktowane przez Mirosława Marody i Annę Gizę-Poleszczuk jako kom-

plementarność (działania wspólne w jednym kierunku), wymiana traktowana jako relacja społeczna oraz podobieństwo. „Więzi zawierają w sobie zarówno relacje, jak i oddziaływania między jednostkami, relacje nie muszą prowadzić do więzi, ale niewątpliwie włączają oddziaływania, i dopiero te ostatnie stanowią nieredukowalne już podłoże najbardziej rudymentalnego typu powiązań” [Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 141].

Komplementarność oznacza stworzenie przez jednostki całości (wspólnoty), której stanowią część, a ich działania są wyznaczone wspólnym kierunkiem – trwałością wspólnoty. Ten typ więzi wiąże się ze złamaniem zasad jednostkowej wolności i równości, ale jednocześnie tworzy najsilniejszy typ więzi społecznych – więzi wspólnotowe. Wspólnota w tym ujęciu oznacza po pierwsze poczucie jedności (ale nie jest efektem jednakowości). Po drugie zakłada współzależność poszczególnych jej członków opartą na komplementarności (uzupełnianiu się) działań względem wspólnoty, a efektem ich jest podtrzymanie jej istnienia. Powiązania wytwarzane przez wspólnotę cechuje specyficzna forma współzależnienia jednostek, a ich działania warunkowane są zawsze względem nadrzędnego zadania i wynikają z habitatu (nawyku), nie są więc działaniami refleksyjnymi. Komplementarności działań towarzyszy wspólnota upodobań, współodczuwanie oraz wspólnota „wiedzy” zawarta w pamięci wspólnego życia. Wspólnoty oparte na więziach wytwarzane są na mocy „woli naturalnej”, która daje podstawy tworzenia związków społecznych, w których jednostka czuje się związana poczuciem przynależności, ale jest też przywiązana uczuciami wierności, wdzięczności i lojalności. Zatem zmienia indywidualne emocje w uczucia moralne, to zaś prowadzi do jej zobowiązania wobec grupy jako rzeczy naturalnej niewymagającej namysłu czy refleksji.

Związki społeczne oparte na gruncie **wymiany** tworzone są na bazie zewnętrznych zobiektywizowanych wartości. Te powiązania wytwarzają również określony rodzaj współzależności i wzajemnego dopasowywania się. Jednakże wymaga to już refleksji i każdorazowego wymyślania jednostkowego działania, które ma na celu odwzajemnienie działań podejmowanych przez innych. Zatem dominującą zasadą takich powiązań społecznych jest „coś za coś”. Powiązania społeczne o charakterze wymiany są efektem relacji społecznych poszczególnych jednostek i dają podstawy do stowarzyszenia. Stowarzyszenia wynikają z „woli arbitralnej”, z określonego celu działania i są z natury o charakterze zmiennym. Działania podejmowane przez poszczególne jednostki nie wynikają z habitatów lecz są efektem wymiany, której zasadność wynika z namysłu i celowego poświęcenia.

Kolejnym typem współzależności społecznych proponowanych przez M. Marody i A. Gizę-Poleszczuk [2004: 140-145] jest **podobieństwo**. Podobień-

stwo nie wynika z subiektywnie rozpoznawanych powiązań między poszczególnymi jednostkami lecz odnosi się do podobieństwa w kierunku zachowań. Nie wyklucza też jednak oddziaływań wzajemnych poszczególnych jednostek. Współzależności wytwarzane w tego typu zachowaniach, działaniach mają jednak charakter nietrwały i ograniczony do udziału w konkretnym zdarzeniu. Jednocześnie też mogą silnie angażować jednostki, stając się zaczynem budowania bardziej trwałych relacji, a nawet więzi społecznych.

Każdy z omówionych typów społecznych współzależności ma charakter inkluzyjny. Oznacza to, iż więzi, które są charakterystyczne dla wspólnoty i działań komplementarnych w jej obrębie zawierają w sobie również relacje. Jest to element charakterystyczny dla działań o charakterze wymiany, zatem dla stowarzyszeń, a także oddziaływania między jednostkami. Relacje społeczne, oparte na wymianie nie muszą budować poczucia wspólnotowości, ale zapewne wykorzystują oddziaływania, czyli podobieństwo działań jednostek. Te ostatnie zaś mogą dać podstawy do tworzenia silniejszych powiązań społecznych.

Edukacja regionalna jako edukacja do odpowiedzialności...

Różnorodność kulturowa i wyznaniowa pogranicza jak też wypracowane „nawyki historyczne” [Fukuyama, 1997], wykształciły u mieszkańców umiejętność tworzenia dobrowolnych związków i instytucji społecznych i przyczyniły się do wypracowania konwencji społecznej opartej na historycznych relacjach wzajemności, zaufania społecznego i solidarności społecznej. Formą takiego działania społecznego jest współodpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe pogranicza. Ochrona tradycji kulturowych określonych społeczności staje się istotnym mechanizmem aktywności społecznej [Kempny, 2004: 163]. W sytuacji społeczności lokalnych wschodniego pogranicza Polski, dziedzictwem kulturowym stają się tradycje kulturowe poszczególnych grup mniejszościowych żyjących we wspólnej przestrzeni lokalnej.

Wychodząc z założenia teorii Ferdinanda Tonniesa za trwałość dziedzictwa kulturowego określonej grupy mniejszościowej odpowiedzialna jest przede wszystkim wola organiczna (naturalna) budująca wspólnotę (*Gemeinschaft*) – poprzez wspólnotę pierwotną (rodzina – tożsamość rodzinna) i wspólnotę kulturową (wspólnotę z perspektywy kultury, z perspektywy symboli kulturowych). Wola naturalna jest czymś wrodzonym i odziedziczonym. Jest zawarta w upodobaniach, przyzwyczajeniach i pamięci.

Motywy działań wynikające z woli naturalnej wywodzą się z życia organicznego [Tönnies, 1988: 129], a ich kierunek wyznacza komunikowanie, zawarte w obyczajach i religii. Są to działania komplementarne wynikające ze współzależności o specyficznym charakterze, ze wspólnych potrzeb, wspólnych doświadczeń i wzajemnego uzależnienia.

Natomiast w sytuacji dziedzictwa kulturowego regionu jako swoistego dorobku kulturowego wszystkich grup kulturowych owa odpowiedzialność wynika z woli arbitralnej charakteryzującej się działaniem ze względu na jakieś zewnętrzne cele – stowarzyszenie (*Gesellschaft*) [Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 142]. Działania o charakterze wymiany czy też podobieństwa wymagają refleksji i namysłu, a ich celem powinny być działania związane z ochroną dziedzictwa kulturowego regionu.

Edukacja regionalna najczęściej kojarzona jest z instytucjonalną formą kształcenia, jaką jest edukacja szkolna na poziomie kształcenia podstawowego i gimnazjalnego. Większość dostępnej literatury z tego zakresu odnosi się do problematyki realizacji zadań edukacji regionalnej w odniesieniu do najmłodszego pokolenia. Edukacja regionalna natomiast interpretowana jest jako koncepcja podkreślająca dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej, stanowiąca ważny składnik procesu integracji europejskiej, sprzyjająca zakorzenieniu w tzw. małej ojczyźnie [Milerski, Śliwerski (red.), 2000: 56]. Wydaje się to głęboko uzasadnione i wynikające przede wszystkim z faktu, iż okres dzieciństwa, czy też okres kryzysu młodzieńczego, w którym kumuluje się dotychczasowy potencjał kulturowy jednostki i szeroko rozumiany „wkład” edukacyjny tworzą nową jakość jako podstawę aktywności i zaangażowania w następnych fazach rozwojowych. Jednocześnie też edukacja regionalna to edukacja szacunku do wartości, tradycji, zwyczajów w ogóle. Są to oddziaływania celowe, zamierzone jak i spontaniczne, które sprzyjają tworzeniu się więzi lokalnej i regionalnej.

Edukacja regionalna w swoich szeroko rozumianych założeniach odnosi się do koncepcji „małej ojczyzny”, która to łączy refleksje nad ojczyzną ideologiczną, narodem, krajem ze swoim najbliższym otoczeniem społecznym, łączy zatem różne elementy rzeczywistości społecznej i różne elementy rzeczywistości kulturowej. Traktując edukację regionalną jako edukację związaną z przekazem dziedzictwa kulturowego grupy, należy pokreślić jej rolę i zadania w tworzeniu rzeczywistości społecznej, opartej na trwałych więziach społecznych, zawiązywanych na poziomie lokalnych grup i społeczności. Warto podkreślić jest zaangażowanie społeczne na poziomie lokalnym jako warunek niezbędny w kształtowaniu postaw obywatelskich.

Edukacja regionalna uwzględnia w swych założeniach procesy komunikacji społecznej i komunikacji symbolicznej w relacjach tej samej grupy kulturowej, w obrębie określonej grupy społecznej. Zatem jej istotą jest przedstawianie wspólnot kulturowych poprzez symbole kulturowe, komunikację symboliczną, która w „wymiarze wspólnoty emocjonalnej zbudowanej na elementarnych kodach” [Sobecki, 2007: 86] kreowana być powinna przez poszczególne elementy systemu społecznego.

Emocjonalne związanie leżące u podstaw więzi społecznych odnosi się do poczucia winy i zobowiązania, które często wchodzą w konflikt z naszymi osobistymi interesami i odczuciami, jednocześnie też jesteśmy w stanie mimo wewnętrznych oporów podjąć określone działania dla dobra grupy [Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 103]. Przestrzeń środowiska lokalnego, jako przestrzeń doświadczeń socjalizacyjnych zarówno na poziomie indywidualnych wspomnień jak i doświadczeń zbiorowych staje się miejscem gdzie „wykorzystanie historii do tworzenia historii” nabiera uniwersalnego i kluczowego znaczenia w procesach nabywania tożsamości. Wychodząc z założeń antropologii kulturowej (koncepcji socjologicznej Maxa Webera czy psychologicznej George’a Herberta Meada) społeczność lokalną można opisać jako wspólnotę z perspektywy jej kultury, z perspektywy symboli kulturowych, którym różni uczestnicy wspólnoty przypisują własne znaczenie. Tradycja, dziedzictwo kulturowe są tymi elementami społecznego świata, które w jednoznaczny sposób budują świadomość i jednocześnie odrębność jednostki, a przy tym pozwalają na realizację podstawowego wymiaru tożsamości, wymiaru kulturowego i etnicznego. Tożsamość kulturowa jednostki jest jej łącznikiem pomiędzy przeszłością a terażniejszością przede wszystkim w kontekście trwania dziedzictwa kulturowego. To ono właśnie staje się środkiem komunikacji pomiędzy pokoleniami. Wszechobecnie panująca ideologia konsumpcjonizmu współczesnych społeczeństw prowadzi do założenia, że tylko ważne są te dobra, które w jakim stopniu wpływają na poczucie spełnienia człowieka i dają mu poczucie wolności wyboru. Należy jednak zaznaczyć, iż jest to wolność „od”, nie określa jej i nie nadzoruje żadna władza ani wola. Ideologia konsumpcjonizmu dotyka również sfery wartości tradycyjnych wynikających z dziedzictwa kulturowego grupy. W odniesieniu do wychowania, a przez to i kształtowania tożsamości współczesnych młodych bardzo często mamy do czynienia z sytuacją, gdy wartości kulturowe mają znaczenie drugorzędne w odniesieniu do wartości narzucanych przez globalny świat. Idea wolności wyboru (wolności od) prowadzi w konsekwencji do braku odpowiedzialności za trwanie grupy (mojej), za obraz mojego otoczenia (środowisko lokalne) – do procesów wykończenia.

Edukacja regionalna rozumiana jako edukacja „do woli dziedziczenia” zakłada, że dziedzictwo kulturowe grupy traktowane jest jako stan emocjonalnych przeżyć związanych z odkrywaniem wartości dziedziczonych. Owo założenie może przybrać realne kształty w sytuacji, gdy tożsamość regionalna, lokalna (jako efekt oddziaływań w ramach edukacji regionalnej) będzie budowana również w odniesieniu do istniejących więzi społecznych o charakterze lokalnym lub też z założeniem tworzenia nowych (więzi wytwarzają wspólnotę).

Zatem to, co staje się istotą oddziaływań edukacyjnych współcześnie w obszarze edukacji regionalnej odnosić się powinno nie tylko do przekazu treści (w różnych formach), ale do utrwalania lub też odbudowywania **więzi społecznych traktowanych jako uniwersum moralnej odpowiedzialności**. Edukacja regionalna staje się więc edukacją świadomego, odpowiedzialnego kształtowania „więzi” z „ojczyzną prywatną” [Nikitorowicz, 2009: 218], edukacją budującą wspólnotę. Powiązania, które wytwarzają wspólnotę cechuje określona współzależność ludzi, zakładająca współpracę przy realizacji różnych działań związanych z „nadrzędnym zadaniem”, jakim jest podtrzymanie wspólnoty.

Bibliografia

- Berger L., Luckmann Th. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Warszawa.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przekł. A. i L. Śliwa, Warszawa – Wrocław.
- Gawkowska A. (2003), *Wspólnotowcy o wspólnotach*, (w:) J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Warszawa.
- Goszczyński W. (2008), *Kształtowanie synergicznych form kapitału społecznego jako warunek prawidłowej aktywizacji społeczności lokalnych na przykładzie pilotażowego programu LEADER +*, (w:) H. Podedworna, P. Ruszkowski (red.), *Społeczne aspekty zróżnicowanego rozwoju wsi w Polsce. Partycypacja lokalna i kapitał społeczny*, Warszawa.
- Kempny M. (2004), *Tradycje lokalne jako podstawa kapitału społecznego*, (w:) J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Warszawa.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B. (red) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Ossowski S. (1966), *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Wrocław – Warszawa.
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, przekł. J. Szacki, Warszawa.
- Sadowski A. (2006), *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok.
- Sadowski A. (1995), *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok.
- Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok.

- Tönnies F. (1988), *Wspólnota i stowarzyszenie: rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przekł. M. Łukasiewicz, Warszawa.
- Trutkowski C., Mandes S. (2005), *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa.
- Turner J.H. (2004), *Struktura teorii socjologicznych. Wydanie nowe*, przekł. G. Woroniecka, Warszawa.
- Turowski J. (1993), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin.
- Weber M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo*, przekł. D. Lachowska, Warszawa.

SUMMARY**Social ties on the borderland – theoretical discussions.
The contexts of regional education**

Borderland is a very specific region. Its specificity is primarily due to the uniqueness of relationships and social ties formed historically and culturally stigmatized in the minds of the residents. The essence of the contemporary educational activities in the area of regional education should not only be the content of transfer (in various forms) but the preservation or restoration of social relations treated as a universe of moral responsibility. Ties, which generate a community characterized by interdependence of people defined, provide cooperation in the implementation of various activities related to the “primary objective”, which is to sustain the community.

BARBARA MISZKIEL
MUZEUM ZIEMI SEJNEŃSKIEJ

ROLA MUZEUM ZIEMI SEJNEŃSKIEJ W REALIZACJI EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Ziemia Sejneńska we wczesnym średniowieczu zamieszkiwana była przez plemiona jaćwieskie. Po upadku Jaćwieży w XIII wieku nastąpiła tzw. pustka osadnicza. Teren ten pokryła rozległa puszcza. Pierwsza wzmianka, dotycząca tego regionu pojawiła się w spisie sporządzonym przez Krzyżaków i dotyczyła nazwy rzeki Sejna [Wiśniewski, 1963: 31], od której wzięło swoją nazwę miasto.

Po roku 1422, po wytyczeniu granicy litewsko-krzyżackiej, rozpoczęła się powolna penetracja grup ludzkich w głąb puszczy. Od strony Merecza na teren puszczy przybywała ludność litewska, również zmieszana z ludnością jaćwieską. Obie te, okresowo przybywające na teren puszczy grupy ludności zetknęły się ze sobą na terenie powiatu sejneńskiego i suwalskiego. Następnie, ze względu na przynależność Puszczy Przełomskiej do ruskich dworów pod Grodnem przyszli Rusini [ibidem: 205]. W latach 1547-1561, w okresie pomiarów włócznej, pojawili się pierwsi Polacy, którzy przybyli na te tereny z Mazowsza – „rozradzając się po osadach puszczańskich nadały im czysto polski charakter, który następnie w dalszych latach kolonizacji rozchodził się po całym terenie” [ibidem: 104]. Do mieszkańców puszczy zaliczyć należy także ludność tatarską, która już w mniejszym stopniu, ale jednak osiedliła się tu w XVI wieku.

Początek osadnictwa na Sejneńszczyźnie sięga roku 1522 [ibidem: 25], kiedy to Król Zygmunt I wystosował list do Janusza Stanisławowicza Kostewicza – wojewody podlaskiego i marszałka królewskiego z poleceniem wymierzenia pół mili kwadratowej ziemi i przekazania jej dla kniazia Iwana Michałowicza Wiśniowieckiego. W roku 1593 wnuczka Wiśniowieckiego – Hanna sprzedała je Jerzemu Grodzińskiemu – leśniczemu przełomskiemu za 10 000 kóp groszy. W latach 1593-1602 założył on w Sejnach miasto. Ze względu na brak potomstwa Grodziński wspólnie z małżonką zapisał swoje dobra dominikonom z Wilna, którzy weszli w posiadanie miasta na mocy aktu fundacyjnego

z 16 maja 1602 roku. Z ich inicjatywy powstał późnorennesansowy kompleks klasztorny z murowanym kościołem.

W czasach Stanisława Augusta Sejny przeżyły okres znacznego rozwoju i przebudowy przestrzennej. Dzięki dominikanom, ówczesnym właścicielom miasta w Sejnach powstał ruchliwy punkt odpustowy i związany z nim ośrodek handlowo-rzemieślniczy. W roku 1787 zakonnicy wystarali się o nowy przywilej dla miasta. Osiedlali w nim rzemieślników i handlarzy. Znaczną część z nich stanowiła ludność żydowska, która osiedlała się nie tylko w samych Sejnach, ale również na części Ziemi Sejneńskiej stanowiła zwarte skupiska. W ten sposób, dzięki dominikanom, miasto zaczynało wzrastać.

Swoją wkład w rozwój Sejn wnieśli także Niemcy – ewangelicy. Po trzecim rozbiore Polski w 1795 roku, Sejneńszczyzna znalazła się pod zaborem pruskim. Wówczas jako pierwsi przybyli tu koloniści niemieccy. Największe natężenie osadnictwa przypadło na pierwszą połowę XIX wieku. Po upadku powstania listopadowego napływ osadników osłabł, a po roku 1860 prawie ustał. Po pierwszej wojnie światowej – w wyniku prześladowań – ich liczba wyraźnie się zmniejszyła [Szkopińska, Waryszak, 2008: 3-4].

Ludność ruska uległa polonizacji, której początki datuje się na XVII wiek. Z kolei Litwini nie poddawali się i zachowali swój język. Inne grupy etniczne: Tatarzy i Żydzi nie wywarły większego wpływu. Przez szereg lat, na pograniczu dwóch głównych narodowości, polskiej i litewskiej, następowało wzajemne przenikanie i przemieszanie się [Wiśniewski, 1963: 205-206]. Przy zróżnicowaniu etniczno-językowym należy także uwzględnić zróżnicowanie wyznaniowe, utożsamiające Niemców z protestantyzmem, Wielkorusinów i Białorusinów z religią prawosławną, a Polaków i Litwinów z religią katolicką. Zróżnicowanie to rzutowało na odmienną doroczną i rodzinną obrzędów oraz na odmienną języka [Prokop, 1975: 79].

W ostatnich kilkudziesięciu latach nastąpiły zamiany w etniczno-językowym zestawie ludności Ziemi Sejneńskiej. Zupełnie nie ma już ludności białoruskiej, tatarskiej, niemieckiej oraz żydowskiej, tak dawniej licznie zamieszkującej kiedyś miasteczka i osady rzemieślniczo-handlowe. Natomiast z ludności wielkoruskiej pozostało zaledwie kilkanaście rodzin. Tak więc można powiedzieć, że na Sejneńszczyźnie występuje jedynie polsko-litewskie pograniczne językowe [ibidem: 79].

Dziedzictwo kulturowe Sejneńszczyzny ulega ciągłej transmisji. Tradycje, obyczaje, obrzędy oraz język przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Zajmują się tym nie tylko członkowie rodzin i poszczególnych zbiorowości, ale także organizatorzy życia kulturalnego regionu: instytucje kulturalne (np. polskie i litewskie ośrodki kultury, Dom Litewski w Sejnach, Ośrodek „Pograni-

cze – sztuk, kultur, narodów”, muzea), placówki oświatowe (szkoły z polskim i litewskim językiem nauczania) oraz stowarzyszenia pielęgnujące i promujące owo dziedzictwo.

Szczególne miejsce zatem pragnę poświęcić instytucji muzeum, jego roli w kulturze i życiu społecznym zbiorowości. Przez ostatnie stulecia muzea były placówkami gromadzącymi i przechowującymi eksponaty, opracowującymi zbiory i upowszechniającymi wiedzę o nich. Od XX wieku zaczęły one pełnić także funkcję publiczną, której podporządkowano politykę wystawieniczą, zakupy i działalność oświatowo-edukacyjną [Skutnik, 2008: 7-8].

Tadeusz Gołaszewski, ze względu na ich instytucjonalny charakter, podzielił muzea na:

- muzea sanktuaria (tzw. świątynie sztuki),
- muzea jako placówki rekreacyjno-rozrywkowe (miejsca kontaktu ze sztuką i techniką w atmosferze zabawy i odpoczynku),
- muzea jako placówki edukacyjne (kontakt z muzeum ma charakter edukacyjny i związany jest z hasłami edukacji permanentnej, samokształcaniem, samodoskonaleniem opierającymi się na wartościach prezentowanych dzieł i eksponatów) [za: Skutnik, 2008: 14].

Zatem działalność muzeów powinna zachęcać do uczestnictwa w zaproponowanych formach kulturalnych innymi słowy: zachęcać do kontaktu z muzeum, którego propozycje często stanowią pewne formy edukacyjne. Osobne, szczególne znaczenie przypisuje się dziedzictwu kulturowemu gromadzonemu w placówce muzealnej, jego niewątpliwym walorom edukacyjnym i wychowawczym.

Miejscem, w którym uwzględnia się różnicowanie narodowościowe mieszkańców Sejneńszczyzny jest Muzeum Ziemi Sejneńskiej. Utworzone z inicjatywy Sejneńskiego Towarzystwa Opieki nad Zabytkami „specjalizuje się” w działaniach opartych na treściach dziedzictwa kulturowego oraz wspomaga w tworzeniu tożsamości kulturowej. Działając w oparciu o ustawę z 21 listopada 1996 roku o muzeach, która zawiera istotę tej specyficznej instytucji kulturalno-edukacyjnej oraz definiuje ją jako „jednostkę organizacyjną, nie nastawioną na osiągnięcie zysku, której celem jest trwała ochrona dóbr kultury, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie kontaktu ze zbiorami”¹ tworzy wspólną przestrzeń wspólnego życia.

Do podstawowych zadań muzeum należą:

¹ Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach.

- gromadzenie, przechowywanie, konserwacja i udostępnianie dóbr kultury w zakresie sztuki, etnografii, archeologii, historii, przyrody północno-wschodniej Polski,
- prowadzenie badań naukowych i działalności oświatowej w zakresie wyżej wymienionych dziedzin,
- współdziałanie w upowszechnianiu kultury i sztuki z instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami o podobnych celach,
- opieka nad zabytkami powiatu i wspieranie działań na rzecz rewitalizacji miasta Sejny,
- edukacja społeczeństwa i promocja dziedzictwa kulturowego Ziemi Sejneńskiej².

Ze względu na to, że współczesny świat na nowo odkrywa wartości społeczności lokalnej ich bogactwo kulturowe, a w problematyce regionalnej, ukierunkowanej na kształtowanie postaw, dostrzega się szansę na wzbogacenie wartości różnych grup społecznych i odnalezienie drogi do wspólnoty ogólnonarodowej i dalej – europejskiej w oparciu o regionalizm³. Jerzy Nikitorowicz uważa, że regionalizm jest zjawiskiem naturalnym i zawsze oznaczał chronienie, zamykanie w sobie, przechowywanie cennych wartości wspólnoty kulturowej. Wyrastał i wyrasta z obrony własnej tożsamości kulturowej, ze wsparcia rdzennych wartości i utrzymania ich spójności [Nikitorowicz, 2007: 28].

W celu szerszego wykorzystywania możliwości, jakie stwarzają regionalne ekspozycje muzealne w kształtowaniu świadomości historycznej i kulturowej, istnieje realna potrzeba prowadzenia edukacji poprzez nawiązywanie stałych form współpracy z nauczycielami i uczniami. Współpraca ta przebiega na następujących płaszczyznach:

- zwiedzanie wybranej ekspozycji pod kierunkiem pracownika muzeum,
- udział uczniów w prelekcjach organizowanych przez muzeum (np. z wykorzystaniem filmów, prezentacji multimedialnych itp.),
- udział pracownika muzeum (z wybranymi ekspozycjami) w lekcjach o tematyce regionalnej w murach szkoły,
- współpraca muzeum z kołem historycznym,
- pomoc muzeum w gromadzeniu przez uczniów informacji o regionie w celu ich popularyzacji i dokumentacji,
- wypożyczanie zabytków muzealnych do szkolnej pracy lekcyjnej,

² Statut Muzeum Ziemi Sejneńskiej.

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie, Warszawa 2000, s. 4.

- oraz prowadzenie przez muzealnika lekcji muzealnych w oparciu o eksponaty związane z tematyką nauczania.

Na bazie wymienionych ekspozycji, muzeum prowadzi pracę oświatową. Współpracuje ze szkołami z powiatu sejneńskiego. Często zdarza się, że potrzeba udziału w przygotowanych przez pracowników muzeum zajęciach regionalnych jest bardzo spontaniczna. Wychowawca proponuje wychowankom udział w takich formach i po uzyskaniu ich zgody rezerwuje lekcję o konkretnej tematyce. Doświadczenie pokazuje również, że lekcje muzealne często bywają wprowadzeniem do kolejnego tematu, który lada dzień omawiany będzie w szkole lub też traktowane są jako pewne podsumowanie i utrwalenie wiadomości nabytych na drodze edukacji szkolnej. Towarzyszące lekcji w muzeum zaciekawienie uczniów zaspokajane jest od samego początku zajęć przez samodzielne, dowolne zwiedzanie danej ekspozycji. Daje to czas na zainteresowanie eksponatami, ale także pozwala na wyciszenie grupy. Kolejnym krokiem jest krótkie omówienie wystawy i muzealiów na niej zgromadzonych przez przewodnika. Uczniowie zainspirowani bliskością zabytków, które często mogą dotknąć, sami zadają pytania przewodnikowi, sami między sobą prowadzą dyskusję. Na prośbę nauczyciela przygotowywane są również zajęcia typowo teoretyczne, połączone z pokazem oraz z zastosowaniem aktywizujących metod pracy.

Największym zainteresowaniem uczniów i nauczycieli cieszy się lekcja muzealna, której tematem są archeologiczne podróże w czasie. Jej podstawą są zabytki archeologiczne zgromadzone na niniejszej wystawie. Dzieci dowiadują się czym jest archeologia, czym zajmują się archeolodzy, jakimi metodami pracują, z jakich narzędzi korzystają i gdzie i w jaki sposób poszukują śladów przeszłości kulturowej człowieka. Podsumowaniem takich zajęć jest wykonanie przez dzieci ozdób z modeliny na wzór tych, które obejrzały na wystawie. W taki oto sposób uczestnicy zostają wyposażeni w wiedzę, ale także – za sprawą zabawy – miło spędzają czas ucząc się w zupełnie odmienny sposób jaki oferuje im szkoła. Tak przeprowadzona lekcja staje się zachętą do udziału w kolejnych, wpływa jednocześnie na to, że muzeum nie kojarzy się z czymś mało interesującym, a wręcz rozbudzającym ich ciekawość, kształci i pozwala nabywać i kształtować kompetencje kulturowe istotne dla późniejszego, pełnego i świadomego uczestnictwa w kulturze.

Podobnie uważa także Andrzej Mikołajczyk, podkreślając rolę archeologicznych eksponatów w popularyzacji i upowszechnianiu wiedzy o najwcześniejszych okresach działalności człowieka [Mikołajczyk, 1984: 4]. Eksponaty archeologiczne zgromadzone w muzeach obrazują korzenie współczesności i jednocześnie drogę, jaką przebyła ludzkość na przestrzeni wieków. Dobrane

w sposób problemowy i przekrojowy zabytki, pozwalają ukazać i uwypuklić początki naszej współczesnej kultury i tak trudny do zaprezentowania uczniowi proces przemian zachodzących w rozwoju sił twórczych. Budzą tym samym szacunek dla pracy i wysiłku człowieka w przekształcaniu i doskonaleniu warunków życia i organizacji społecznych, poprzednich pokoleń. Biorąc pod uwagę Sejneńszczyznę, jej bogatą przeszłość oraz wielość stanowisk archeologicznych (grodzisk) jest to temat „wyjściowy” do poznawania dalszej historii tej ziemi.

Znaczenie edukacji regionalnej wydaje się być zatem niezwykle ważne nie tylko dla poznania przez uczniów własnych korzeni, własnej tożsamości, ale również dla kształtowania postaw, tolerancyjnych, otwartych, nastawionych na pluralizm, na akceptację różnych kultur⁴, stanowiąc przy tym pierwszy etap edukacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa w praktyce działalności muzeum

1. Organizacja Sali Wielokulturowości Sejneńszczyzny

Ze względu na wielokulturowe dziedzictwo regionu, na przeszłość oraz terażniejszość tej ziemi, szczególną uwagę poświęcono temu zagadnieniu. Wycho-
dząc z założenia, że wielokulturowość i zróżnicowana tożsamość kulturowa wymagają od jednostek, grup i środowisk kulturowych tolerancji, uznania oraz wysiłku poznawczego [Nikitorowicz, 2007: 16] utworzona została Sala Wielokulturowości Sejneńszczyzny. Wspomniana ekspozycja stanowi przekrój dziejów tej Ziemi, nawiązuje do jej zróżnicowanego osadnictwa, przedstawia wielonarodowość i wielowyznaniowość tego terenu oraz istotnie podkreśla terażniejszość, w obrębie której funkcjonują obok siebie dwie kultury: polska i litewska.

Podstawą działań oświatowo-wychowawczych, zmierzających w kierunku edukacji wielo- i międzykulturowej jest nie tyle sama wystawa, co raczej ekspozycje, które ją tworzą. To, co jest wspólne dla wszystkich mieszkańców Ziemi Sejneńskiej, to rękopisy pochodzące z archiwum dominikańskiego skrzętnie skrywane przez wieki. Wśród nich na uwagę zasługują oryginały listów królewskich. Do najważniejszych z nich należy list króla Zygmunta I Starego do wojewody podlaskiego Kostewicza, spisany w języku starobiałoruskim (22.12.1522 r.), Mandat króla Polski i wielkiego księcia litewskiego Zygmunta III Wazy, pisany cyrylicą i dotyczący jezior i drzew bartnych w Puszczy Prze-

4 *Ministerstwo Edukacji...*, s. 5.

łomskiej (15.11.1597 r.) oraz listy króla Jana III Sobieskiego do dominikanów sejneńskich.

Osobne miejsce poświęcone zostało mniejszości litewskiej, której Sejneńszczyzna jest największym skupiskiem. Wyeksponowane więc zostały wydawnictwa litewskie, wydrukowane w Sejnach w drukarni „Šaltinis”. Mają one szczególne znaczenie, gdyż nawiązują do początku XX wieku do bolesnej przeszłości Litwinów, zagrożonych utratą tożsamości związanej z brakiem możliwości organizacji litewskich szkół oraz całkowitym zakazem druku w ich ojczystym języku.

Prawosławna *Biblia* spisana w języku rosyjskim nawiązuje do obecności staroobrzędowców, którzy pojawili się w okolicach Sejn w XIX wieku. Są to potomkowie tych Rosjan, którzy schronili się na terenach dawnej Rzeczypospolitej przed prześladowaniami władz carskich i oficjalnym Kościołem prawosławnym. Nie uznawali oni bowiem zrewidowanych ksiąg kościelnych oraz reform patriarchy Nikona w zakresie niektórych obrzędów zatwierdzonych przez sobór rosyjskiego Kościoła prawosławnego. Staroobrzędowcy zamieszkujący na terenie Sejneńszczyzny należą do odłamu bezpopowców – tych, którzy w obliczu utraty możliwości wyświęcenia nowych duchownych według starego obrzędu, z konieczności postanowili pozostać bez duchowieństwa. Tym samym musieli zrezygnować z liturgii kościelnej, a na odprawianie jej przez kapłanów nie chcieli się zgodzić [Iwaniec, 1975: 394], dlatego też rolę osoby duchownej sprawuje tzw. nastawnik – osoba wybierana spośród społeczeństwa staroobrzędowców, ciesząca się dużym autorytetem i znająca przy tym dobrze obrządek liturgiczny.

Na wystawie można też oglądać judaikę poświęconą pamięci Żydów Sejneńskich. Należy do niej lampa chanukowa, jad – czyli wskazówka do odczytywania *Tory*, balsaminka – pojemnik do przechowywania wonności, naczynia szabasowe: pucharki i kieliszki, charakterystyczne przedmioty żydowskiego kultu domowego, używane często przy błogosławieństwie wina oraz wydawnictwa hebrajskie. Wśród nich uwagę odbiorcy przyciąga książka ze znakiem własnościowym żydowskiego pisarza Tuwie Pinakasa Szapiro – założyciela sejneńskiego gimnazjum hebrajskiego [Szroeder, 2001: 34].

Nowy Testament z drugiej połowy XVII wieku znalazł swoje miejsce na teże ekspozycji ze względu na dawną obecność osób wyznania ewangelicko-augsburskiego. Ich domem modlitwy był wówczas Kościół ewangelicki, mieszczący się przy dawnej ulicy Węgierskiej, a dzisiejszej ulicy Zawadzkiego.

Zbór ewangelicki w Sejnach powstał w 1844 roku, kiedy Suwalszczyzna znajdowała się pod zaborem rosyjskim, a ostrze polityki carskiej skierowane było przeciw Kościołowi rzymskokatolickiemu i obrządkowi greckokatoli-

ckiemu. Protestantyzm zaś niejednokrotnie miał poparcie władz, którym zależało na utrzymaniu wśród wyznawców tej wiary silnej grupy narodowościowej obcej Polakom. Sejny nigdy nie miały swojego pastora, dlatego też właściwą pracę duszpasterską wykonywał kantor. W czasie drugiej wojny światowej w kościółku ewangelickim nie odprawiano nabożeństw. Niemcy żądali, aby były one w języku niemieckim. Ci, którzy nie godzili się na to, zostali aresztowani i wywiezieni do obozów koncentracyjnych [Szroeder, 2001: 5-6].

Niezmiernie ważnym akcentem Sali Wielokulturowości, zajmującym centralne miejsce, jest reprodukcja herbu jednościi obojga narodów z okresu powstania listopadowego. Dwa godła: polski Orzeł i Pogoń litewska, nawiązują zarówno do przeszłości jak i teraźniejszości polsko-litewskiego pogranicza, na którym – od czasów kolonizacji terenów pojaćwieskich – żyją obok siebie Polacy i Litwini.

Tak urządzona wystawa jest punktem wyjścia do poznawania wielokulturowej historii Sejneńszczyzny. Stanowi bowiem bazę dydaktyczną dla proponowanej przez muzeum działalności edukacyjnej, pewien środek przekazu, swobodną metodę pracy ze zwiedzającym, pozwalającą poznać, zrozumieć, zaakceptować i uszanować swego „sąsiada”.

2. Współrealizacja projektu „Trzej Starcy”

Muzeum Ziemi Sejneńskiej w roku szkolnym 2005/2006 było partnerem w realizacji projektu „Trzej Starcy”, który został opracowany przez sejneńskich nauczycieli przy współpracy z Ośrodkiem „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”. W projekcie uczestniczyły dzieci polskie i litewskie uczęszczające do szkoły podstawowej w Sejnach. Działania opierały się na pracy z dziećmi w szkole i poza nią. Ich głównym założeniem było zapoznanie się z wielokulturowością naszego regionu – przeszłością i dziedzictwem kulturowym Sejneńszczyzny. Dzięki pracy metodą projektu dzieci poznawały swoich sąsiadów już od najmłodszych lat szkolnych, uczyły się tolerancji i szacunku dla innych kultur. Przedmiotem zainteresowań był świat Żydów, staroobrzędowców, Litwinów, Cyganów i Polaków⁵. „Świat Polaków” zrealizowany został w Muzeum Ziemi Sejneńskiej. Uczestnicy, zwiedzając muzeum, poznawali swoje korzenie, przeszłość oraz zawirowania historyczne. Zainteresowali się swoim pochodzeniem, chętnie słuchali opowieści. Ostatnim etapem była „podróż po Sali Wielokulturowości” – podróż po przeszłości ukierunkowanej na przyszłość.

⁵ „Trzej Starcy”. Program edukacyjny o wielokulturowości Sejneńszczyzny, Sejny 2006, s. 1.

3. Współorganizacja Międzynarodowego Pleneru Rzeźbiarskiego (31.07. – 13.08.2010 r.)

Tematem przewodnim pleneru były legendy pogranicza polsko-litewsko-białoruskiego. Uczestnikami projektu byli artyści – rzeźbiarze ludowi z Polski, Litwy i Białorusi. W trakcie trwania pleneru przeprowadzili oni także otwarte warsztaty rzeźbiarskie dla dzieci i młodzieży z Sejn i okolic. Efektem dwutygodniowego przedsięwzięcia były ponaddwumetrowe, ustawione na placu Dominikańskim, dębowe rzeźby, z których każda obrazuje legendę danej narodowości. „Zakłęte w dębie” legendy zachęcają do poznawania istotnych wątków, mających wpływ na ważne dla poszczególnych narodowości wydarzenia.

4. Podpisanie Uroczystej Deklaracji Odnowienia Nazwy Rzeczpospolitej Obojga Narodów na Ziemi Sejneńskiej (26.06.2009 r.)

Celem, który przyświecał tej inicjatywie było podkreślenie znaczenia wielokulturowości Ziemi Sejneńskiej – jako miejsca wyjątkowego w skali całego kraju i Europy. Stanowiło również próbę dokonania zmian na lepsze we wzajemnych relacjach polsko – litewskich, które po narastającym konflikcie z lat 1918-1920 nie były i nie są proste. Okazją do spotkania przedstawicieli czterech narodów: polskiego, litewskiego, białoruskiego i tatarskiego była przypadająca na rok 2009 – 440 rocznica zawarcia unii lubelskiej.

Podpisy pod deklaracją złożyli przedstawiciele narodów budujących przez wieki wspólne państwo – Polaków, Litwinów, Białorusinów i Tatarów. Następnie, przy dźwiękach *Bogurodzicy*, na maszt przy placu Dominikańskim poniesiono flagi: Rzeczpospolitej Polskiej, Rzeczpospolitej Obojga Narodów i historyczną flagę Ziemi Sejneńskiej. Pod krzyżem Świętego Brunona spoczęła także deklaracja podpisana przez zgromadzonych uczestników. Stała się również tablica pamiątkowa z napisem: „My mieszkańcy Ziemi Sejneńskiej pomni wspólnej 500-letniej tradycji jagiellońskiej, ukształtowanej po wiktorii grunwaldzkiej, narodów polskiego, litewskiego, ruskiego i tatarskiego w 440. rocznicę Unii Lubelskiej, mając na względzie dobro wspólne i przyszłość po latach niebytu spowodowanych trzema rozbiorami ojczyzny, uroczystym aktem przywracamy do życia nazwę oraz godło i flagę Rzeczpospolitej Obojga Narodów na Ziemi Sejneńskiej.”

Podczas uroczystości Litwinów reprezentował Olgierd Wiaktor, przewodniczący Zarządu Litewskiego Towarzystwa Świętego Kazimierza w Sejnach. W imieniu Tatarów podpisał się Stefan Korycki, prezes Rady Centralnej Związku Tatarów Rzeczpospolitej Polskiej. Białorusinów reprezentował zespół ludowy „Żemerwa” z Bielska Podlaskiego.

5. Organizacja koncertu Zespołu Muzyki Dawnej FLORIPARI „Cracovia Mundi. Nie tylko muzyczne *genius loci*. Muzyka Rzeczypospolitej”

29 listopada 2009 roku w Muzeum Ziemi Sejneńskiej odbył się koncert, znanego już sejneńskiej publiczności, zespołu „Floripari” działający na co dzień na Zamku Krakowskim na Wawelu pod kierownictwem artystycznym Aleksandra Tomczyka. Podczas koncertu muzycy „przenieśli” sejneńską widownię 440 lat wstecz, do historycznej daty podpisania niezwykłego aktu międzynarodowego jakim była unia lubelska. Artyści zaprezentowali repertuar opowiadający o wielokulturowej spuściźnie Rzeczypospolitej Obojga Narodów XV-XVIII wieku, o wielu narodach zamieszkujących ówczesne państwo, ich kulturze i religiach. Można było usłyszeć dawne melodie litewskie, polskie, ruskie oraz żydowskie. Dźwięki zagrane na historycznych instrumentach o niespotykanej współcześnie budowie oraz niecodziennym pięknym i czystym brzmieniu nadały spotkaniu charakter medytacji i zamyślenia.

6. Współorganizacja konkursu „Sejny – moje miasto”

Od 2006 roku odbywa się w szkole podstawowej w Sejnach konkurs „Sejny – moje miasto”. Uczestnikami konkursu są przedstawiciele uczniów klas V. Celem konkursu jest popularyzacja wiedzy o regionie, wiedzy o materialnym i duchowym dziedzictwie kulturowym Sejneńszczyzny. Uzupełnieniem przyjętej formy jest wystawa eksponatów znajdujących się w posiadaniu Muzeum Ziemi Sejneńskiej, tak więc nieodzowną część wystawy stanowią zawsze muzealia związane z wielokulturowością Sejneńszczyzny (jad, menora, portret biskupa Antoniego Baranowskiego, wydawnictwa żydowskie i litewskie eksponaty).

7. Opracowywanie i prowadzenie lekcji muzealnych

Reasumując należy zgodzić się zatem z J. Nikitorowiczem, który uważa, że przedmiotem procesu ludzkiej komunikacji jest utrzymywanie wzajemnych stosunków i znalezienie sposobu rozwiązywania konfliktów [Nikitorowicz, 2007: 232]. Jednostki ukształtowane przez kultury macierzyste pozostają sobą, korzystają z nawiązanych stosunków z innymi, współpracują i uczestniczą w rozwiązywaniu wspólnych problemów. W tym wypadku podstawowym problemem edukacyjnym jest z pewnością potrzeba organizowania takich sytuacji i warunków, które umożliwiają odpowiedź na następujące pytania: jak przejść od monologu do dialogu kultur, do wzajemnego poznania i zrozumienia swojej odmienności, do negocjacji i dbałości o kulturę ogólnoludzką? Jak

łagodzić i niwelować stereotypy i uprzedzenia oraz wdrażać do spostrzegania Innego jako ciekawego, przyjaznego, a nie zagrażającego i wrogiego? [ibidem].

Wymienione wyżej działania edukacyjne prowadzone przez Muzeum Ziemi Sejneńskiej i realizowane poprzez „pedagogikę muzealną” i „muzealne wychowanie” stwarzają wiele takich możliwości do spotkań, mających na celu wzajemne poznanie i zainicjowanie dialogu kultur. Nadają także rangę muzeum i jego roli we współczesnym systemie oświatowo-wychowawczym. Włączone do procesu dydaktycznego, jako jedno z możliwych rozwiązań metodycznych przyczyniają się do podnoszenia poziomu i aktywności kulturalnej społeczeństwa. Kształcą zarazem przyszłego odbiorcę dóbr kulturalnych, wracającego do muzeum, w celu zaspokojenia własnych kulturalnych potrzeb.

Bibliografia

- Grunwald. Kalendarz na Królestwo Polskie i Litwę na rok 1911* (1910), Sejny.
- Szroeder B. (red.) (2001), *Kroniki Sejneńskie*, Sejny.
- Antoniewicz J. (red.) (1963), *Materiały do dziejów Ziemi Sejneńskiej*, t. I, Białystok.
- Iwaniec E. (1975), *Staroobrzędowcy i ich tradycje kulturalne w Sejneńskim*, (w:) J. Jaskanis (red.), *Materiały do dziejów Ziemi Sejneńskiej*, t. II, Warszawa.
- Jaskanis J. (red.) (1975), *Materiały do dziejów Ziemi Sejneńskiej*, t. II, Warszawa.
- Mikołajczyk A. i in. (1984), *Rola muzeum w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zbiory muzealne pomocą w nauczaniu historii*, Łódź.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie (2000), Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2007), *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk.
- Skutnik J. (2008), *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice.
- Statut Muzeum Ziemi Sejneńskiej*, Sejny.
- Szkopińska A., Waryszak M. (2008), *Zapomniane sąsiedztwo. Ewangelicy na Sejneńszczyźnie*, Sejny.
- Trzej Starcy. Program edukacyjny o wielokulturowości Sejneńszczyzny* (2006), Sejny.
- Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach

SUMMARY**The role of the Museum of the Sejny Land
in the implementation of intercultural education**

In the early Middle Ages the Sejny Land was occupied by the tribes of Yotvingians. After the fall of Yotvingia in the 13th century, the “settlement desolation” came about. The start of the new settlement on the Sejny Land began in 1522. As the years passed, the population of Poles, Lithuanians, Russians, Jews, Tatars and Germans settled in this place. Nowadays, the Sejny Land is inhabited by Polish, Lithuanian and Old Believers–Russian descendants.

These above-mentioned nationalities left some kind of cultural heritage, which is still transmitted. Tradition, customs, religion and language are handed down from one generation to another. The Museum of the Sejny Land offers a rich collection of this cultural heritage in which nationality division is deeply covered. The museum has a lot of interesting exhibits selected for individual exhibitions which, along with the activity of this institution, are used in regional and multicultural education. Educational actions are realized by the “museum pedagogy” and “museum education”. It creates a lot of possibilities for multinational appointments, which enable people mutual knowing of different cultures. These initiatives emphasize the rank of the museum and its role in the educational system.

Informacja dla Autorów „Pogranicza”

Nadesłane artykuły nie powinny być wcześniej publikowane. Ich jakość merytoryczna zostanie poddana anonimowej recenzji.

Wymogi techniczne tekstów: czcionka Times New Roman (bez pogrubień, pochyleń, podkreśleń itp.), wielkość czcionki 12 pkt., interlinia 1,5 wiersza, marginesy 2,5 cm. Maksymalna objętość tekstu 12 stron.

Język publikacji: polski lub angielski.

Układ artykułu: konieczne jest zamieszczanie streszczenia artykułu w języku angielskim (maksymalnie 15 wierszy) wraz z wyodrębnionymi słowami kluczowymi (maksymalnie 5). Tytuł artykułu należy sformułować również w języku angielskim.

Artykuły prosimy nadsyłać w formatach Word (plik .doc, lub .rtf). Zdjęcia bądź inne obrazy (wykresy, tabele) znajdujące się w tekście prosimy przysyłać jako osobne pliki (obrazy w dowolnym formacie graficznym, wykresy w formacie .xls, tabele w .doc lub .xls).

Autorów prosimy o załączenie krótkiej informacji na temat miejsca pracy, tytułu naukowego i adresu do korespondencji (e-mail oraz telefon).

Należy używać wyłącznie przypisów końcowych, które powinny być ułożone alfabetycznie na końcu artykułu, np.:

Anderson B (1997), *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Kurcz I. (2001), *Zmiany stereotypów: jej mechanizmy i granice*, (w:) M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa, Wydawnictwo Scholar.

Kłoskowska A. (1992), *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1.

Cytaty wewnątrz tekstu powinny zawierać w nawiasie nazwisko cytowanego autora, rok wydania książki/artykułu i strony np. [Anderson, 1997: 3].

Jeżeli nazwisko autora powtarza się, przy pierwszym odwołaniu należy podać w nawiasie nazwisko i rok wydania, przy kolejnych odwołaniach należy podać nazwisko oraz „ibidem” np. [Anderson, 1997] potem [Anderson, ibidem].

W sytuacji cytowania publikacji wielu autorów należy umieścić w nawiasie nazwiska wszystkich cytowanych autorów, np. [Kofta, Jasińska-Kania, 2001: 3], a w przypisie końcowym:

Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Strony internetowe: adres internetowy np. www.gov.pl z dnia 01.03.2005

Kontakt z redakcją „Pogranicza”:

Instytut Socjologii, Uniwersytet w Białymstoku

Pl. Uniwersytecki 1, Białystok 15-420

tel. 85 745-71-04

Sekretarze redakcji: Małgorzata Skowrońska – m.skowronska@uwb.edu.pl

Katarzyna Niziołek – katarzyna.niziolek@gmail.com