

Pikula, Sylwia

Dydaktyka języka polskiego jako języka ojczystego wobec wyzwań edukacji międzykulturowej

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 20, 241-254

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sylwia PIKULA

Dydaktyka języka polskiego jako języka ojczystego wobec wyzwań edukacji międzykulturowej

Pytanie o zadania dydaktyki literatury i języka polskiego, której prymarnym obowiązkiem – trzonem – jest, jak czytamy w dokumentach ministerialnych, przygotowanie ucznia do uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym¹ w wielorakich ich przejawach, szczególnie dzisiaj, w warunkach intensyfikujących się doświadczeń spotkań z innymi kulturami², nabiera szczególnego znaczenia. Dlatego też chciałabym zwrócić uwagę na kilka wybranych kwestii, związanych z włączaniem się tejże dydaktyki w głośno ostatnimi laty dyskutowany nurt edukacji międzykulturowej, dającej uczniom szansę na pełniejsze i bardziej świadome uczestnictwo w kulturze, o której coraz częściej mówi się jako konglomeracie możliwości interpretacyjnych³. Zanim przedstawię szczegółowo to zagadnienie, konieczne są pewne ustalenia terminologiczne, jednocześnie pragnę zaznaczyć, że moim celem nie jest odpowiedź na pytanie, czy wielokulturowość istnieje oraz czy i jakie zagrożenia – problemy są z nią związane. Interesuje mnie natomiast problem bardziej szczegółowy, który – jak mierniam – jest jak na razie w nikłym stopniu obecny w dyskursie dotyczącym edukacji międzykulturowej, a mianowicie jej realizacja w ramach edukacji formalnej. Edukację międzykulturową rozumiem za Barbarą Myrdzik, jako: „Systemowe działania

¹ Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, s. 15–16, 21, 55, 72, stan z 17.09.2011.

² Jeden z aspektów tego zjawiska Zbyszko Melosik ujmuje następująco: „Europa staje się w coraz większym stopniu wielokulturowa. Miliony «egzotycznych Innych» przybywają do wielkich miast europejskich, które stają się miejscem bezpośredniego kontaktu całkowicie odmiennych kultur. Mamy tu do czynienia z «odwróconą inwazją» – obecnie to peryferie infiltrują kolonialne centrum”. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 26.

³ J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2009, nr 3, s. 15.

oświatowe, ukierunkowane na przygotowanie człowieka do funkcjonowania w warunkach zderzenia lub przenikania się kultur, kształtowanie rozumienia odmienności, jakie mogą występować w lokalnym wymiarze kultury (jako jej subkultury), oraz tych, które dotyczą społeczności odległych przestrzennie, mentalnie, wyznaniowo”⁴.

Definicja ta koresponduje z rozumieniem wielokulturowości wyrażonym przez Jerzego Nikitorowicza, według którego głównym jej wyznacznikiem jest konstytuowanie się tzw. człowieka pogranicza, proces, do którego dochodzi na drodze prowadzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu⁵. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że uwzględniając zmiany współczesnego świata, edukacja międzykulturowa nie tylko może, ale powinna odbywać się w każdym typie środowisk, nie tylko różnorodnych kulturowo. Wielokulturowość bowiem to nie jedynie dyfuzja kultur, zagadnienie socjologiczne, jak to opisał Marian Golka: „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach dystyngtywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami”⁶.

Przyjęcie jedynie takiej definicji kazałoby – za Czesławem Robotyckim – stwierdzić, że „Polska od lat nie jest wielokulturowa, a sama wielokulturowość jest obecna jedynie w skansenach”⁷, tymczasem coraz bardziej widoczne jest, jak ten sam autor słusznie dodaje, że „społeczeństwo polskie jest ksenofobiczne [...] struktura polskiej kultury jest jednoimienna, z trudem przełamuje się w stronę otwartości [...] społeczeństwo polskie nie radzi sobie z pojawiającymi się od pewnego czasu przybyszami”⁸, to zaś stanowi poważny problemem, z którym muszą się zmierzyć przede wszystkim pedagodzy.

Problematyka edukacji międzykulturowej doczekała się wielu opracowań teoretycznych i wciąż jest przedmiotem dyskusji badaczy na całym świecie. W deklaracji europejskich ministrów edukacji, uchwalonej w listopadzie 2003 roku, czytamy, że uczenie się demokracji i edukacja międzykulturowa powinny być kluczowymi komponentami reformy systemów edukacji⁹. Do niedawna

⁴ I. Morawska, *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 95.

⁵ Por. J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 9.

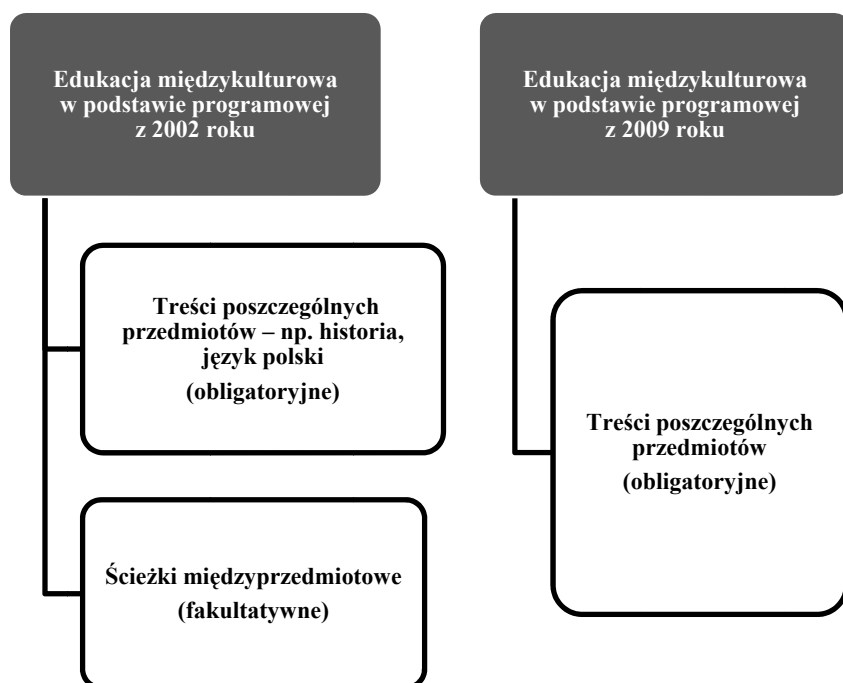
⁶ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Kraków 1997, s. 55.

⁷ Por. Cz. Robotycki, *O wieloetniczności współczesnej Polski (antropologiczne zastrzeżenia etnografa)*, [w:] *W stronę nowej wielokulturowości*, red. R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Kraków 2010, s. 110.

⁸ Tamże.

⁹ Por. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=406%3Adeklaracja-europejskich-ministrow-edukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=173%3A

w polskich szkołach obowiązywała jeszcze podstawa programowa kształcenia ogólnego, z 2002 roku¹⁰. Zgodnie z jej założeniami edukacja międzykulturowa nie miała odrębnego statusu, jednak jej elementy można było odnaleźć w treściach poszczególnych przedmiotów nauczania (m.in. języka polskiego i historii) oraz ścieżkach edukacyjnych¹¹ (które również można było realizować na przedmiocie język polski):



Dzisiaj sytuacja jest zgoła odmienna. Ścieżki edukacyjne zostały zlikwidowane i w myśl nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego z roku 2009 jej zagadnienia włączono do poszczególnych przedmiotów, w tym również języka polskiego – zmiana polega dodatkowo na tym, że jeżeli któreś z tych treści zostały włączone do konkretnego przedmiotu nauczania, nauczyciele są zobligowani do ich realizacji.

modzie-i-zagranica-wspopraca-midzynarodowa-organizacje-midzynarodowe&Itemid=209, stan z 14.10.2011.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2002, nr 51, poz. 458.

¹¹ Mowa tu o *wychowaniu regionalnym* – przez wielu badaczy uznawanym za podstawę dla edukacji międzykulturowej – oraz *wychowaniu patriotycznym i obywatelskim* – na II etapie edukacyjnym, *edukacji europejskiej, edukacji filozoficznej, edukacji regionalnej* oraz *ścieżce – kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej* – na III i IV etapie edukacyjnym.

Można zadać następujące pytania: po pierwsze – co w tym kontekście faktycznie dzieje się dziś z edukacją międzykulturową? Po drugie – czy i w jakim stopniu jest ona obecna w dydaktyce języka polskiego? Bardzo ogólnie odpowiadając na to pytanie, trzeba stwierdzić, że aktualne są spostrzeżenia Czesława Lewickiego, iż z jednej strony tematowi wielokulturowości poświęcono do tej pory wiele miejsca, ale o roli szkoły w prowadzeniu tego rodzaju nauczania próżno szukać informacji, wciąż nie jest bowiem jasne, gdzie edukacja międzykulturowa ma się odbywać i przez kogo ma być prowadzona¹². Propozycji rozwiązania tego problemu może być kilka – optymalne byłoby, gdyby stanowiła ona w szkole odrębny przedmiot nauczania, dobrym pomysłem wydaje się też obowiązkowa (podkreślam) na każdym etapie nauczania ścieżka międzyprzedmiotowa. Uwzględniając jednak obecne warunki, wydaje się, że edukacja międzykulturowa nie tylko powinna, ale musi być prowadzona interdyscyplinarnie, przez wielu nauczycieli – zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, tu zaś szczególna rola przypada nauczycielom języka polskiego. Do spełniania przez literaturę szeregu funkcji – m.in. w procesie wychowania społeczno-moralnego, dochodzi fakt, że język polski jest przedmiotem, na którego nauczanie zarezerwowanych jest najwięcej godzin, uczniowie mają więc z nim systematyczny, ciągły kontakt. W związku z powyższym uważam, że edukacja międzykulturowa ma duże szanse realizacji w ramach dydaktyki języka polskiego i literatury, stąd też potrzeba szczegółowego namysłu nad tym zagadnieniem.

1. Podstawa programowa języka polskiego w perspektywie edukacji międzykulturowej

Jednym z podstawowych zadań, przed jakimi staje współczesny nauczyciel polonista, jest przekazanie uczniom umiejętności skutecznego, opartego na wzajemnym szacunku, komunikowania się z innymi ludźmi. Mówimy tu więc o relacji polegającej na dialogu, ten z kolei nie ma szansy zaistnieć bez postawy tolerancji oraz otwarcia na to, co inne. Do wymiaru pragmatycznego dochodzi wychowawczy, gdyż – jak słusznie podkreśla Anna Włodarczyk – edukacja polonistyczna ma pomóc uczniowi w budowaniu wyobrażenia świata i ludzi, kształtowaniu własnej tożsamości, uczyć otwartości na drugiego człowieka, Innego¹³. Etyczny wymiar edukacji polonistycznej i jej rolę w określaniu tożsamości zarówno jednostek, jak i grup społecznych podkreśla też Andrzej Borowski:

¹² Por. Cz. Lewicki, *Edukacja wielokulturowa w okresie globalizacji – powinności szkoły a kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 3, s. 42.

¹³ Por. A. Włodarczyk, *Nauczyciel i uczeń wobec Innego – próba etycznego odczytania tekstu*, [w:] *Dialog kultur w edukacji...*, s. 91.

Edukację polonistyczną, pomimo tego, że musi się ona zawsze mieścić w ramach takiego czy innego programu nauczania, chcielibyśmy przecież rozumieć możliwie najszerszej, także, a może przede wszystkim jednak, jako wychowanie estetyczne i etyczne¹⁴.

Można powiedzieć w tym kontekście, że edukacja polonistyczna i międzykulturowa mają wiele miejsc wspólnych. Odnosząc się do definicji edukacji międzykulturowej, edukację polonistyczną zorientowaną na wielokulturowość rozumiem więc najogólniej jako: kształtowanie rozumienia odmienności, inności, Innego, kształtowanie własnej tożsamości (regionalnej, narodowej, ponadnarodowej), kształtowanie postawy otwartości na Inność, tolerancji, dialogu, upowszechnianie wiedzy o wartościach, dorobku kulturowym innych kultur, grup etnicznych, narodowych itp., kształtowanie umiejętności komunikacji, wyrażającej się w postawie otwartości na drugiego człowieka. Warto zadać pytanie, jakie możliwości w dziedzinie edukacji międzykulturowej daje nauczycielowi nowa podstawa programowa, dokument prawny, stanowiący fundament wykształcenia współczesnych uczniów. Analizując zapisy dokumentu na każdym etapie nauczania, można dojść do następujących wniosków:

- a. W szkole podstawowej (klasy I–III) zasób wiadomości, które ma przyswoić uczeń, ma być przede wszystkim bliski jego doświadczeniu, dlatego też część poruszanych tematów powinna dotyczyć życia rodzinnego. W latach następnych (klasy IV–VI) znaczenia nabiera analiza i interpretacja tekstów kultury, dzięki której uczeń ma kształtować hierarchie wartości, poczucie tożsamości i swój patriotyzm, konfrontować sytuacje bohatera literackiego z własnymi doświadczeniami i oceniać jego postawę. Wymagane jest, by uczeń umiał odczytywać wpisane w dzieło literackie wartości pozytywne i ich przeciwieństwa. Jednym z zadań nauczyciela na tym etapie jest „wprowadzanie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur”¹⁵. Tak sformułowany zestaw wymagań daje nauczycielowi dowolność w wyborze tekstów literackich, równocześnie nie zwalnia go z zadań wyszczególnionych w starej podstawie programowej, przypomnijmy bowiem, że w porównaniu ze starą podstawą programową znikły następujące zapisy dotyczące: zadań szkoły – „Motywowanie do poznawania literatury oraz różnorodnych tekstów kultury (w tym regionalnej) [...]”¹⁶, odbioru tekstów kultury – „z uwzględnieniem odrębności regionalnej i etnicznej”¹⁷, oraz wyboru sa-

¹⁴ A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, Kraków 2005, s. 173.

¹⁵ http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_155_zal_2.php, stan z 14.10.2011.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

mych lektur, jak „Baśnie, legendy, opowiadania i utwory poetyckie (w tym pochodzące z regionu)”¹⁸.

- b. W gimnazjum uczeń ma pogłębiać wiedzę na temat cech kultury i języka swojego regionu, w interpretowaniu utworów ma odnosić się już nie tylko do własnych odczuć i doświadczeń, ale też rozpoznawać obecne w nich konteksty, np. historyczne. Jeśli zaś chodzi o wartości, uczeń gimnazjum oprócz ich odczytywania w dziele powinien posługiwać się nimi ze zrozumieniem i określać związane z nimi postawy, jak np. tolerancja–nietolerancja, oraz odnosić je do literatury, innych sztuk i życia. Dodatkowo, powinien umieć, jak piszą autorzy dokumentu, omawiać ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne – jak wiara religijna, inność, poczucie wspólnoty, a także dostrzegać różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtować swoją tożsamość. Na tym etapie jednym z zadań nauczyciela jest zaznajamianie ucznia za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi i skłanianie do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów. Pogłębianie wiedzy na temat cech kultury i języka regionu automatycznie oznacza zaznajamianie się z literaturą i historią regionu, co również było dodatkowo wyszczególnione w starej podstawie programowej – nauczyciel zobowiązany był do wprowadzenia na lekcji przykładów literatury regionalnej i ukazania jej znaczenia.
- c. Na czwartym etapie edukacyjnym, w szkole ponadgimnazjalnej – uczeń interpretacje i analizę dzieła literackiego powinien wzbogacić o niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin humanistyki; a dla zakresu rozszerzonego rozpoznawać aluzje literackie i symbole kulturowe (np. biblijne, romantyczne) oraz ich funkcję ideową i kompozycyjną, a także znaki tradycji, np. antycznej, judaistycznej, chrześcijańskiej, staropolskiej. Licealista powinien już nie tylko rozpoznawać konteksty (literackie, kulturowe, religijne i filozoficzne), ale także wykorzystywać je w interpretacji. W zakresie wartościowania uczeń ma dostrzegać obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne, zauważać w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz identyfikować ich źródła. Na tym etapie do najważniejszych zadań nauczyciela polonisty należą wprowadzanie ucznia w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej, oraz inspirowanie refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji, kultury.

¹⁸ Tamże.

	TOŻSAMOŚĆ	KOMUNIKACJA	WOBEC INNOŚCI
Szkola podstawowa	<ul style="list-style-type: none"> – tematy bliskie doświadczeniu ucznia, – tożsamość osobowa, obywatelska, narodowa 	uczeń: <ul style="list-style-type: none"> – słucha rozmówcy, rozmawia na tematy związane z życiem rodzinnym, szkolnym i literaturą, prezentuje własne zdanie i uzasadnia 	<ul style="list-style-type: none"> – konfrontuje swoją sytuację z sytuacją drugiego człowieka, – ocenia postawy innych ludzi, – otwartość i szacunek wobec innych kultur
Szkola gimnazjalna	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – umacnianie tożsamości regionalnej (kształtowanej w odniesieniu do zróżnicowania) 	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – dyskutuje, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi 	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – konfrontuje swoją sytuację z sytuacją drugiego człowieka oraz ocenia jego postawę z uwzględnieniem kontekstów, – rozpatruje zagadnienie inności, tolerancji i nietolerancji, – dostrzega zróżnicowanie postaw, – omawia ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne jak wiara religijna i inność
Szkola ponadgimnazjalna	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – umacnianie tożsamości europejskiej oraz tożsamości rozpatrywanej w perspektywie globalnej 	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki 	jw. + <ul style="list-style-type: none"> – inność rozpatrywana w kontekście konfliktów wartości

Powyższe zestawienie sygnalizuje tylko najważniejsze i obowiązujące nauczyciela obszary, które można wykorzystać przy prowadzeniu edukacji międzykulturowej. Automatycznie prowokują one rozmowę o tożsamości regionalnej, narodowej, europejskiej i szerszej, dyskusję o inności, zróżnicowaniu kulturowym, konflikcie wartości i samych wartościach – takich jak tolerancja i szacunek. Proponowane uczniowi lektury, ich problematyka, sprzyjają rozwojowi jego tożsamości; na początku edukacji mają dotyczyć tematów najbardziej mu bliskich, sprzyjających rozwojowi tożsamości osobowej, a następnie narodowej, przy czym należałoby powtórnie przemyśleć, czy już na tym etapie uczeń nie powinien być zapoznawany z cechami kultury i języka swojego regionu (a nie jak do tej pory w gimnazjum, w którym podkreślono potrzebę kształtowania tożsamości regionalnej). Na poziom bardziej abstrakcyjny wkracza już uczeń gimnazjum, mający styczność z tekstami dotyczącymi Inności i wiary religijnej, kształcąc swoją tożsamość regionalną w odniesieniu do różnorodności, w liceum

wzbogaca rozumienie tekstów o konteksty kulturowe i religijne, tożsamość europejską, by następnie widzieć siebie w szerszej perspektywie, jako obywatela świata. Jeśli chodzi o stosunek do Innego, postęp polega na przejściu od przyjętego z góry, w szkole podstawowej, szacunku dla innych ludzi, kultur, tradycji, przez konfrontację swojej sytuacji z sytuacją Innego, rozumienie tolerancji i nietolerancji oraz dostrzeganie zróżnicowania postaw (gimnazjum) – do dostrzegania w świecie konfliktów wartości i analizowania ich źródeł w liceum. Kształtowanie umiejętności komunikacji zasadza się natomiast na przekonaniu, że podstawa komunikacji związana jest z umiejętnością współpracy między ludźmi oraz umiejętnością słuchania drugiego człowieka, niezbędnych do dyskusji, która doskonali się na kolejnych etapach nauczania – od prezentowania własnego zdania, przez uzasadnianie go, polemizowanie z innymi lub przyjmowanie ich poglądów, do wykorzystywania zasad logiki i retoryki w argumentacji. Zapisy w podstawie programowej obowiązują każdego nauczyciela, jednak już od niego samego zależy, jakie metody pracy wybierze, co szczególnie będzie w swojej pracy akcentował oraz na co poświęci najwięcej czasu. Dlatego też jego osoba i postawa decydują o tym, czy i w jakim stopniu zajęcia z języka polskiego wzbogacone będą o komponent edukacji międzykulturowej. Musi on przy tym pamiętać, że – jak zauważa Krzysztof Juszczak – edukacja międzykulturowa to: „więcej niż uczenie się o innych czy szkolna wiedza pozwalająca zrozumieć, kim są nasi sąsiedzi. Jest to przede wszystkim warsztat umożliwiający kształtowanie postaw i umiejętności kontaktu z innymi [...] nie tylko przedstawiciele różnych kultur, ale również osoby z naszego kręgu kulturowego, które preferują inny styl życia, funkcjonujące na marginesie społecznym, niepełnosprawne”¹⁹.

Poruszony przez Juszczaka problem odsyła nas do zagadnienia tolerancji, do której rozumienia uczniom wciąż jeszcze daleko. Za przykład niech posłużą przeprowadzone przez Magdalenę Świątek badania (lata 2008–2009, na próbie 227 uczniów III klasy gimnazjum – gimnazjalista, przypomnijmy, według ministerialnych wytycznych powinien ze zrozumieniem posługiwać się terminami tolerancja-nietolerancja). W tym kontekście Barbara Myrdzik i Irena Morawska zauważają:

[...] sposobom rozumienia tolerancji, w których jeden można odczytywać jako zbyt uproszczoną jej wersję, bliską indyferentyzmowi, a drugi jako maskowanie nietolerancji wobec innego i przyjęcie postawy zewnętrznej poprawności, sporadycznie towarzyszyło zrozumienie [...] tolerancji polegającej na traktowaniu Innego jako równego sobie, autonomicznego podmiotu, mimo różnic, z przekonaniem, iż dzięki „innemu” lepiej poznam siebie²⁰.

Do zastanowienia się nad tą sytuacją dodatkowo skłania fakt, że 37% badanych nie chciałoby dzielić ławki szkolnej z osobą reprezentującą inne wyznanie

¹⁹ K. Juszczak, *O potrzebie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Filozofia tożsamości*, red. J. Kojkoł, Gdańsk 2007, s. 120.

²⁰ B. Myrdzik, I. Morawska, *Kształcenie międzykulturowe w gimnazjum*, „Polonistyka” 2010, nr 8, s. 9.

religijne²¹. W jaki sposób polonista może przyczynić się do poprawy tej sytuacji i jakie czekają go przeszkody w edukacji międzykulturowej? Czesław Lewicki wyodrębnił tzw. „błędy trzech” związane z edukacją ku wielokulturowości. Odnosząc się do wyróżnionych przez badacza kategorii, można stwierdzić, że próba ich przezwyciężenia należy dziś do podstawowych wyzwań również edukacji polonistycznej. Są to: indywidualizacja (działania te nie są przez nikogo koordynowane), intuicja (zamiast wiedzy intuicja osób ją realizujących) oraz improwizacja (działania te mają charakter spontaniczny)²².

a. Indywidualizacja

Przeciętny nauczyciel języka polskiego, jeśli chodzi o problematykę międzykulturowości, jest zdany niemal wyłącznie na siebie (wyjątkiem jest pomoc asystentów kulturowych w szkołach, które przyjmują dzieci cudzoziemców – ograniczona do maksymalnie 12 miesięcy). Nauczyciel w klasie monokulturowej pozbawiony jest zagwarantowanej instytucjonalnie pomocy konsultantów i doradców metodycznych, którzy mogliby też koordynować jego działania, współuczestniczyć w ich planowaniu i pomóc w analizowaniu ich efektów. W dobrym położeniu są jedynie szkoły, które same zatrudniają koordynatorów – na przykład psychologów międzykulturowych, lub weszły we współpracę z organizacjami pozarządowymi²³.

b. Improwizacja

Improwizacji z definicji przysługują takie cechy, jak: spontaniczność, brak uprzedniego przygotowania, synchronizacja aktu tworzenia i wykonywania. Tymczasem nauczyciel realizujący założenia edukacji międzykulturowej musi mieć świadomość, że ma za zadanie poprowadzić ucznia przez proces, któremu powinna towarzyszyć planowość. Proces ten najlepiej współtworzyć z innymi nauczycielami, trzeba też uwzględnić kapitał wiedzy – czyli to, co uczeń już wie z poprzednich etapów nauczania – nie tylko języka polskiego, ale i innych przedmiotów, jak np.: edukacji społecznej (klasy I–III), historii i społeczeństwa (klas IV–VI), historii (gimnazjum i liceum), WOS-u czy filozofii oraz religii. Przeanalizujmy to na podstawie jednego przykładu. Nauczyciel III klasy gimnazjum, chcący zrealizować temat lekcji związany z twórczością Papuszy²⁴, może od uczniów oczekiwać, że będą oni wiedzieli, że Romowie są jedną z mniejszości narodowych/etnicznych w Polsce (wymagania na przedmiocie historia i spo-

²¹ Tamże, s. 10.

²² Por. Cz. Lewicki, *Edukacja wielokulturowa w okresie globalizacji...*, s. 41.

²³ Przykładem jest np. Klub Szkół Tolerancji współpracujący z Fundacją „Porozumienie bez barier”, realizującej program „Tęczowy Most Porozumienia”, czy działalność Polskiej Akcji Humanitarnej wspierającej szkoły przez szkolenia i wyposażenie w potrzebne do pracy materiały.

²⁴ Bronisława Wajs (1908–1987), poetka cygańska.

łeczeństwo w klasach IV–VI²⁵), może też oczekiwać, że będą potrafili scharakteryzować kulturę i tradycję Romów, mieli świadomość, jak tworzą się podziały w grupie na „swoich” i „obcych” (WOS – gimnazjum), dodatkowo dysponują rozwiniętym rozumieniem pojęcia tolerancja. Wszystkie wymienione powyżej wiadomości stanowią w teorii bogatą bazę do pracy, jednak od teorii do praktyki jest daleko, co pokazuje przywoływane już badanie przeprowadzone przez M. Świątek (w 10 klasach trzecich gimnazjum w 2008 roku) – na pytanie dotyczące tego, czy uczniowie uczestniczyli w zajęciach dotyczących tolerancji i nietolerancji (44% tak, 25% nie, 13,6% nie pamiętam, 16,7% brak odpowiedzi²⁶), co najmniej jedna czwarta uczniów nigdy nie zetknęła się na lekcji z tematem dotyczącym tolerancji.

c. Intuicja

Edukacja międzykulturowa dla przeciętnego nauczyciela polonisty nie jest prosta w realizacji. Nauczycielom brakuje niezbędnej wiedzy i doświadczenia. O ile można oczekiwać, że nauczyciel poradzi sobie z doбором odpowiedniej literatury, o tyle sama metodyka edukacji międzykulturowej nastęrcza już trudności. Jedynie entuzjaści podnoszą swoje kwalifikacje na kursach i studiach podyplomowych (prowadzonych przez katedry etnologii, pedagogiki czy psychologii niektórych uniwersytetów), co z kolei nie pozostaje obojętne dla samych uczniów. Należałoby się zastanowić, czy współczesne realia nie wymagają przygotowania każdego nauczyciela do pracy w społeczeństwie wielokulturowym. Dlatego też uważam, że propozycją wartą przemyślenia jest to, by studenci kierunków nauczycielskich byli kierowani na zajęcia dotyczące edukacji międzykulturowej, zawierające co najmniej trzy elementy – przygotowanie pedagogiczne (metodyka edukacji międzykulturowej), przygotowanie przedmiotowe (kategoria wielokulturowości w dydaktyce języka polskiego, procentująca tym, że nauczyciel jest w stanie samodzielnie i krytycznie odnieść się do treści nauczanego przedmiotu) oraz przygotowanie psychologiczne (problematyka kształtowania się tożsamości, stereotypów, uprzedzeń, komunikacji międzykulturowej).

2. Literatura jako doświadczenie

Ostatnią kwestią, jaką chciałam poruszyć, jest rola literatury i sposób jej czytania w edukacji międzykulturowej. Literatura piękna spełnia istotną rolę, szczególnie tam, gdzie niemożliwe jest posiłkowanie się bezpośrednim doświadczeniem. Dlatego też James Banks w jednym z wywiadów na temat edukacji międ-

²⁵ http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_4.pdf, s. 29, stan z 17.09.2011.

²⁶ B. Myrdzik, I. Morawska, dz. cyt., s. 11.

dzykulturowej powiedział, że program nauczania może mieć olbrzymi wpływ na kształtowanie postaw młodzieży poprzez obecne w nim doświadczenia zastępcze – w tym literaturę, która może nawet mieć większe oddziaływanie niż rzeczywisty kontakt²⁷. Na gruncie polskim zagadnienie to poruszyła m.in. Maria Molicka, stwierdzając: „literatura piękna ilustruje myślenie narracyjne innych ludzi przez ukazanie różnych sposobów interpretacji, odczuwania i zachowania, w ten sposób rozwija: samoświadomość, nazywanie uczuć, poznawanie i rozumienie innych, siebie, także kreowanie siebie [...] dostarcza: wzorów osobowych, daje treściowe matryce do interpretacji, a także zawiera w swoich zasobach informacje o świecie społecznym. Mechanizm jej oddziaływania polega głównie na stymulacji myślenia narracyjnego i budowania zastępczego doświadczenia [...] literatura umożliwia poznawanie myśli, uczuć i motywów zachowań bohaterów znacznie wnikliwsze niż to się dzieje w rzeczywistości [...] W rezultacie powstaje nowa wiedza, czyli zmiana w rozumieniu siebie lub innych. Jeśli treści zawarte w opowiadaniu jednostka odniesie do siebie, to proces przetwarzania informacji może prowadzić do modyfikacji bądź korekty tożsamości i redukcji napięcia. W tym procesie «odkrywania» siebie może wystąpić katharsis, czyli uzewnętrznienie emocji»²⁸.

Proces czytania i interpretowanie dzieła literackiego jako doświadczenia nie tylko świata, ale również siebie, prowadzący do rozwoju tożsamości kulturowej, „zaczyna się od doznania oporu i «niejasności», jest więc związany z niezrozumieniem, które człowiek pokonuje, prowadząc rozmowę z drugim²⁹”. Kluczowe jest więc tu rozumienie roli literatury w aspekcie zmiany. Tak rozumiana rola literatury pięknej w edukacji międzykulturowej związana jest z opisywanym przez J. Piageta zjawiskiem decentracji personalnej, ta z kolei jest niezbędna do wykształcenia większości międzykulturowych kompetencji – szacunku dla inności, empatii, uznania czyjejs tożsamości, tolerancji dla niejednoznaczności³⁰. Decentracja personalna to „zdolności różnicowania osobistych i cudzych do-

²⁷ *Multiculturalism's Five Dimensions. Dr. James A. Banks on Multicultural Education* – rozmowa z Michelle Tucker, <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>, stan z 09.09.2011.

²⁸ M. Molicka, *Terapeutyczna rola literatury w paradygmacie psychologii kognitywnej*, <http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e07/n-molicka.pdf>, stan z 14.10.2011.

²⁹ B. Myrdzik, *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat sensu czytania nie tylko „lektur szkolnych”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka*, Lublin 2010.

³⁰ Miłosz Czerniejewski wyróżnił następujące kompetencje międzykulturowe: 1. szacunek dla inności, 2. empatia, 3. uznanie tożsamości, 4. tolerancja dla niejednoznaczności, 5. wiedza, 6. umiejętność odkrywania i interakcji, 7. elastyczność w zachowaniu, 8. świadomość procesów komunikacji, 9. umiejętności interpretowania odnoszenia się (dostrzeganie różnic i podobieństw), 10. krytyczna świadomość kulturowa, 11. nastawienie na działanie, por. *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=958:autobiografia-spotka-midzykulturowych-najnowszy-pakiet-edukacyjny-rady-europy&catid=99:edukacja-obywatelska-aktualnoci&Itemid=1205, stan z 14.10.2011.

znań, myśli, przeżyć oraz wchodzenia w ich położenie”³¹, zdolność do dostrzeżenia i rozumienia punktu widzenia innych osób. Uwzględnienie tej kategorii w dydaktyce języka polskiego może okazać się bardzo pomocne. Według Piageta zdolność decentracji rozwija się u dziecka w studium operacji konkretnych (7–11 lat), w tym okresie dziecko dostrzega, że inni mogą inaczej myśleć, ale potrzebuje ciągłego, systematycznego konfrontowania swojego sposobu myślenia z rówieśnikami. W szkole podstawowej nauczanie języka polskiego powinno dlatego w dużej mierze opierać się na dyskusji, debatach, rozmowach, pozwalających zderzać się z różnymi sposobami myślenia. Literatura piękna powinna przede wszystkim dotyczyć tego, z czym dziecko styka się i co obserwuje na co dzień, ponieważ nie jest jeszcze zdolne do rozwiązywania hipotetycznych i abstrakcyjnych problemów i najłatwiej jest mu się utożsamiać z bohaterem literackim, a więc kształcić umiejętność decentracji. Wtedy też wprowadzanie na lekcji utworów związanych ze środowiskiem kulturowym ucznia uruchamia procesy lepszego odbioru, rozumienia czytanego tekstu. Wszystkie te elementy wpływają na polepszenie wyników w nauce czytania, co zauważa Sławomir Jabłoński: „Odczytanie czyichś myśli zawartych w formie pisemnej wiąże się z umiejętnością relatywizowania własnego punktu widzenia. Trzeba umieć się postawić w sytuacji nadawcy komunikatu, zrozumieć jego punkt widzenia, by możliwie wiernie odczytać przekaz pisany. Sprawne czytanie wiąże się z umiejętnością decentracji, przyjmowania innego niż własny punktu odniesienia, a w konsekwencji także uruchamia zdolność do empatii”³².

W stadium operacji formalnych (11–15 lat i powyżej) następuje proces uwalniania myślenia od bezpośredniego doświadczenia, wtedy też lektura staje się bardziej dojrzała i pełna refleksji. Wtedy też propozycje lekturowe mogą wyjść tematycznie poza bezpośrednie doświadczenia ucznia, choć w gimnazjum powinny dotyczyć spraw mu bliskich (literatura młodzieżowa), tak by uczeń miał jak największą możliwość utożsamiania się z bohaterem literackim, widzenia świata jego oczami. Zwraca na to uwagę Barbara Myrdzik, według niej edukacja polonistyczna stoi przed niezwykle istotnym zadaniem akceptowania idei wielokulturowości, między innymi poprzez „budzenie refleksji [...] o tym, iż «ten sam przedmiot, ten sam fakt rozmaite posiada właściwości zależnie od tego, z czyjego punktu widzenia je rozpatrujemy»”³³. Dialog międzykulturowy na każdym etapie nauczania może zachodzić pomiędzy tekstem a odbiorcą – w trakcie poznawania i interpretowania – między wartościami zakorzenionymi

³¹ A. Stefańska, S. Majcher, *Teatr podążający za osobą*, <http://kulturaenter.pl/teatr-podazajacy-za-osoba/2011/01/>, stan z 14.10.2011.

³² S. Jabłoński, *Jak nauczać dla rozwoju dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2001, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/wrzesien,171/jak_nauczac_dla_rozwoju_dziecka,1173.html, stan z 17.09.2011.

³³ B. Myrdzik, *Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach*, [w:] *Dialog kultur w edukacji...*, s. 18.

w mentalności osoby uczącej się i wartościami przekazywanymi przez teksty³⁴. Posiłkowanie się na lekcjach języka polskiego literaturą poruszającą problematykę Inności, także innych kultur, prowadzi do weryfikacji stereotypów i przekonań, co skutkuje poszerzeniem zakresu tolerancji. Nauczanie oparte na kategorii decentracji – dostosowanie lektury i sposobu pracy z nią do możliwości decentracji wynikającej z wieku ucznia, aktywowanie uczniów do wyrażania swojej opinii na temat bohaterów literackich w trakcie dyskusji, debat, uwrażliwienie na potrzebę wczucia się w rolę bohatera literackiego, pomaga zrozumieć uczniom nie tylko innych, ale też siebie, czyni ucznia zdolnym do empatii i utożsamiania się z drugim człowiekiem. John Gaughan stwierdził: „Chociaż nigdy nie możemy być w rzeczywistości inną osobą, możemy sobie wyobrazić, co to będzie, jak się nią jest [sic]... Literatura roziskrza naszą wyobraźnię, może pomóc nam współistnieć i docenić siebie”³⁵. Nauczanie oparte na utożsamianiu się pozwala bowiem maksymalnie zbliżyć ucznia do rzeczywistości, którą poznaje, a dzięki temu dokładnie ją zrozumieć, a uświadomienie różnic kulturowych to uświadomienie stanów umysłu³⁶. Wiedza rodzi rozumienie, a rozumienie leży u podstaw tolerancji.

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja międzykulturowa jest dla nauczyciela polonisty nie tylko zadaniem, ale i wyzwaniem – aby ją prowadzić, brakuje mu zarówno wiedzy, jak i doświadczenia. Kwestią do przemyślenia jest więc wykształcenie nauczycieli, którzy nie tylko będą dysponowali odpowiednią wiedzą, ale przeniosą ją do praktyki szkolnej i będą umieli planować swoje działania. Może rozwiązaniem byłaby ścisła współpraca z organizacjami pozarządowymi, które dużo uwagi poświęcają temu zagadnieniu. Problematyczna jest też kwestia materiałów do pracy, bazy tekstów, ćwiczeń, zadań, scenariuszy lekcji przeznaczonych specjalnie dla nauczycieli języka polskiego realizujących założenia edukacji międzykulturowej. Uważam też, że jeszcze raz należy przemyśleć potrzebę zwrócenia większej uwagi na edukację regionalną w szkole podstawowej. Konieczne jest ponadto uwrażliwienie nauczycieli na fakt, że czytanie literatury jest również kontaktem z Innym. Dlatego też dyskusja nad lekturą, oparta o kategorie decentracji interpersonalnej, powinna stać się codziennością na lekcjach języka polskiego.

Kwestią równie ważną, a może podstawową, jest jednak postawa samych nauczycieli, ich zainteresowanie, prawdziwa otwartość na drugiego człowieka, która ujawnia się w codziennym kontakcie z uczniem. O tym, jak jest to istotne,

³⁴ Por. G. Zarzycka. *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 63–79.

³⁵ *Multicultural Literature in Middle School: Developing Students' Self- and Cross-Cultural Understanding*, <http://www.multiculturaljournal.com/volumes/6/pdf/giouroukakis.pdf>, s. 54, stan z 14.10.2011.

³⁶ Cz. Lewicki, dz. cyt., s. 65.

świadczy *Raport z badań terenowych w szkołach* („Młodzież, imigranci, tolerancja”) realizowanych przez Towarzystwo Demokratyczne Wschód, a dotyczący postaw nietolerancji wśród młodzieży oraz ich źródeł. Jakościowe badania terenowe realizowane metodą studium przypadków pokazały, że nawet w szkołach, w których obecni są cudzoziemcy, dominuje bardziej optyka asymilacji niż wzajemnie ubogacającej się integracji. Nie rozumiejąc, że równi nie jest synonimem podobni, nauczyciele, w których klasach znaleźli się cudzoziemcy, nie modyfikowali w żaden sposób swoich zajęć. Wykazali się brakiem refleksji nad potrzebą zmiany sposobu swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, nie wykorzystując szansy do integracji. Może warto zastanowić się nad refleksją Jamesa A. Banksa, który w jednym z wywiadów mówił:

Nauczyciele często mówią: „Mam wszystkie te mniejszości w mojej klasie. Mam tam 30 różnorodności i pięć języków. Co mam zrobić?”. Wiecie, co odpowiadam? Mówię: Zaczynaj od siebie”³⁷.

Summary

Didactics of polish language as native facing the challenges of intercultural education

The subject of the article concerns the task set to literature and polish language didactics in the context of multiculturalism and intercultural education. Starting point is the statement that main commitment of education of polish language is preparing the student to participation in everyday cultural and social life in every aspect of it. It is specially vital today, in the conditions of intensified interactions with other cultures. Special attention in the article is paid to ministerial documents. All this leads to a conclusion that intercultural education is not only simple task for a teacher, but also a challenge. Teachers lack both – knowledge about intercultural education itself and means of introducing it to a teaching process.

³⁷ <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>, stan z 14.10.2011.