

Bogdan Stańkowski

Rola przedmiotów szkolnych w wychowaniu młodzieży do życia w społeczeństwie wielokulturowym

Seminare. Poszukiwania naukowe 24, 447-460

2007

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.

KS. BOGDAN STAŃKOWSKI SDB

ROLA PRZEDMIOTÓW SZKOLNYCH W WYCHOWANIU MŁODZIEŻY DO ŻYCIA W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM

WSTĘP

Nowa rzeczywistość, która wytworzyła się w Polsce po 1989 r., a szczególnie wejście naszego państwa do Unii Europejskiej, niesie za sobą konieczność zaaplikowania w strukturach oświatowych takich rozwiązań o charakterze organizacyjnym, relacyjnym, czy też dydaktycznym, które przygotowywałyby uczniów do życia w zjednoczonej Europie oraz faworyzowałyby integrację tych młodych ludzi, którzy pochodzą z odmiennych kultur czy religii. Ich obecność mobilizuje nie tylko szkołę, ale również rodzinę i inne placówki wychowawcze do głębszych poszukiwań na rzecz twórczej integracji. Rodzi się, zatem pytanie: jak przyjmować dzieci, jak je wychowywać w duchu wielokulturowości i zgodnie z zasadami ideowymi wspólnej Europy, nie niszcząc dotychczasowej historii wychowanków i nie burząc ich tożsamości. Wydaje się, że istnieje kilka kluczowych rozwiązań, które faworyzują właściwą integrację i wymianę interkulturową: otwartość w przyjmowaniu nowych przyjezdnych, szczególną koncentracją na nauce języka ojczystego i języków obcych, przekazywanie treści wychowania wielokulturowego poprzez nauczanie poszczególnych przedmiotów przewidzianych w programach szkolnych, nastawienie typowe dla mentalności społeczeństwa wielokulturowego.

Środowisko szkolne w Polsce jest postrzegane przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej uczniów pochodzących z innych kultur czy religii. Przeważa raczej model asymilacyjny w nastawieniu do uczniów z zagranicy. Zauważalny jest brak wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach¹. To, co martwi najbardziej, to fakt, iż podręczniki szkolne w ma-

¹ Pewne wzmianki odnośnie do wielokulturowości da się zauważyć w projekcie reformy systemu oświaty. Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji*, Warszawa 2000,

łym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur².

Celem tego artykułu jest próba nakreślenia zadań, jakie stoją przed nauczycielami uczącymi w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej Polski, zasugerowanie niektórych rozwiązań odnośnie do nauczania przedmiotów w duchu wielokulturowości. Wskazówki proponowane nauczycielom różnych przedmiotów zostaną wzbogacone materiałami istniejącego już dorobku literatury krajów zachodnich. Zaproponowane rozwiązania metodologiczno-dydaktyczne w nauczaniu przedmiotów szkolnych winny sprzyjać z jednej strony integracji uczniów pochodzących z odmiennych kultur i religii, a z drugiej, wyczulać uczniów większości narodowej na sprawy pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym.

1. JĘZYK JAKO NARZĘDZIE PRZYGOTOWUJĄCE UCZNIÓW DO ŻYCIA W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM

Odnotowano, że blisko 60% światowej populacji ludzi mówi więcej niż jednym językiem. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie wielojęzykowość jest wkomponowana w życie narodów i kultur³. W XVI w., pod wpływem ważnych zmian politycznych w Europie, język francuski, angielski czy hiszpański zdobył znaczącą pozycję kosztem łaciny. Języki nowożytny stały się częścią curriculum w szkołach europejskich już od XVIII w. Nauczanie języka obcego w chwili obecnej staje się szczególnie formą oddziaływania i wychowania wielokulturowego, dlatego że uczeń przyswaja sobie pewne wartości społeczno-kulturowe, obyczaje panujące w innych wspólnotach językowych na danym terenie, komunikując się właśnie w ich języku, czy korzystając z materiałów i czasopism ukazujących codzienne życie wybranej grupy kulturowej. Nie ulega zatem wątpliwości, że języki obce wpływają na rozszerzanie horyzontów kulturowych i społecznych ucznia, gdyż każdy język odzwierciedla różne sposoby życia określonej grupy ludzi. Zrozumienie i uszanowanie tych zwyczajów jest podstawą pokojowego współistnienia wielokulturowej społeczności. Nauczanie, więc języków obcych przybiera funkcję narzędzia, za pomocą którego następuje komunikowanie się i

s. 54 i 80. Mankamentem jest jednak to, że uczymy o wielokulturowości i Unii Europejskiej, zamiast uczyć jak żyć w środowisku wielokulturowym.

² W krajach Europy Zachodniej od kilkadziesiąt lat prowadzone są badania odnośnie do treści zawartych w podręcznikach szkolnych. W celu przybliżenia tego zagadnienia podaję opracowania w języku niemieckim i włoskim: P. Weinbrenner, *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*, w: *Schulbuchforschung*, R. Olechowski (red.), Lang, Frankfurt 1995, s. 21–42; C. Bettacini, *Appunti sull'indagine relativa alla scheda di analisi strutturale dei libri di testo*, w: *Libri di testo dopo la riforma*, C.I. Salviati (red.), Sagep, Genova 1993, s. 27–30.

³ Mimo ciekawego zamysłu nie powiodła się próba stworzenia przez L. Zamenhofa języka międzynarodowego esperanto (*reductio ad unum*), na bazie j. łacińskiego i języków nowożytnych zachodnioeuropejskich.

poznawanie różnych kultur. Uczniowie dokonują konfrontacji rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której żyją, z rzeczywistością niesioną przez kolegów pochodzących z innych krajów. W tej perspektywie nie wystarczy być obywatelem świata, być w świecie, ale przede wszystkim trzeba być ze światem, dla świata, a w konsekwencji z innymi i dla innych.

a. Język polski i jego wkład w tworzenie mentalności wielokulturowej

Codziennie używanie i teoretyczne zagłębianie się w sprawy języka pomaga uczniom wejść w kontakt ze światem, z samym sobą i nawiązać relacje na płaszczyźnie interpersonalnej z rówieśnikami. Lekcje języka polskiego mogą ponadto ułatwić odbiorcom przeprowadzenie refleksji na poziomie interkulturowym, jeśli chodzi o samą historię i podłoże powstawania języka (np. korzenie w j. łacińskim, bliski związek z licznymi dialektami, wymiana w sensie słowotwórstwa, jaka dokonuje się z innymi j. europejskimi). Warto również zapoznać uczniów z wpływem, jaki wywierają Księgi wielkich religii na literaturę czy sztukę właściwą dla danego regionu czy kraju⁴.

Od strony rozwiązań metodologicznych sugeruje się, aby częściej posługiwać się autorami z literatury obcej (szczególnie narracyjnej, współczesnej), tak by zaprezentować autorów polskich i obcych poruszających wspólne problemy emigracji, uchodźstwa, współpracy międzynarodowej, czy też tolerancji. Jednym ze sposobów, aby uczeń przeżył przygodę spotkania z inną kulturą jest właśnie metoda narracji często wykorzystywana w nauczaniu wielokulturowym w innych krajach⁵. Poprzez historie, mity, legendy istniejące w każdym narodzie, wchodzi się w kontakt z rzeczywistością reprezentowaną, interpretowaną, z wyrażeniami, za pomocą których dany naród „przedstawia” samego siebie i swoją przeszłość historyczną⁶. Za pomocą narracji, uczeń ma okazję, aby zmienić swój punkt widzenia, aby wejść w świat kolegi przybyłego „z daleka”. Doświadczenie potwierdza, że czytając, czy słuchając tekstów pochodzących z innych kultur, poszerza się horyzonty, wkracza się w świat bez granic politycznych. Słuchający dzielą się wspólnymi przeżyciami, śmieją się z tych samych rzeczy, przeżywają te same obawy, „korci” ich ta sama ciekawość⁷. W tym sensie pewne wspólne wartości stają się okazją do zbliżenia się do uczniów przynależących do większości narodowej i do tych pochodzących z imigracji/pogranicza. Czytane opowiadania po-

⁴ Ciekawą publikacją jest książka, w której w nocy od autora zawarte jest następujące stwierdzenie: *nie można zrozumieć kultury i literatury polskiej bez znajomości Pisma świętego*. Zob. ks. K. Bukowski, *Biblia a literatura polska*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2003.

⁵ Zob. niektóre techniki stosowane w pedagogice narracyjnej – A. Nanni, *Narrazione e decostruzione come vie per l'interculturalità*, „Educazione comparata” 24 (1996), s. 61–63.

⁶ Zob. F. Lazzarato, *Narrativa multiculturale per ragazzi*, Catalogo Mondadori, Milano 1996, s. 17.

⁷ Do dalszych rozważań może posłużyć T. Colombo, *Il viaggio di Perseo: Immaginario fiabesco e multiculturalismo*, w: *Un libro lungo un mondo*, pr. zbior., Giunti, Firenze 1995.

wodują, że uczniowie włączają się emocjonalnie w świat bohaterów po to by, za pomocą empatii wejść w ich sposób postrzegania świata i problemów. Opowiadanie czy fragment literatury obcej pomaga odgadnąć, co przeżywa dana osoba w odniesieniu do chwil poświęconych zabawie, także w odniesieniu do życia, miłości czy śmierci. W tej perspektywie uczeń zbliża się, wie więcej na temat codziennego życia, wyznawanych wartości, sposobów komunikowania się swoich rówieśników reprezentujących odmienne kultury, po to, by poznać i działać z innym i dla innych⁸.

b. Rola języków obcych w wychowaniu wielokulturowym

Na wstępie należy zaznaczyć, że każdy z istniejących języków ma pewne ograniczenia od strony hermeneutycznej czy semantycznej. Świadomość tychże ograniczeń pozwala wyzbyć się uczniom postawy wyższości wobec rówieśników, biorącej się z przekonania jakoby jedna kodyfikacja językowa była ważniejsza od drugiej. Z punktu widzenia lingwistyki, nawet jeśli określony język zdobył pewien prestiż i popularność ze względów gospodarczych czy dyplomatycznych (patrz j. angielski i francuski), nie oznacza to, że jest on ważniejszy od pozostałych. Celem wychowania wielokulturowego za pomocą języków obcych jest autentyczne wyjście do drugiego człowieka za nastawieniem słuchania i empatii. Ten cel jest możliwy do osiągnięcia, gdyż język obcy jest nośnikiem, za pomocą którego przekazujemy nasze idee, intencje, emocje czy informacje⁹. Znajomość języków obcych daje, zatem możliwość spojrzenia z dystansu na własne schematy konceptualne, na własną wizję i pojmowanie świata i życia. Daje ponadto perspektywę podejścia do zagadnienia z kilku punktów widzenia, nie ograniczając się li tylko do jednego rozwiązania. Prowadzi to do wyzbycia się pewnych zachowań o zabarwieniu dyktatorskim. Rzetelne podejście do nauki języków, pluralizm językowy, wymiana myśli i doświadczeń pomiędzy uczniami reprezentującymi odmienne kultury, wszystko to pozwala młodym ludziom przewyższać mentalność eurocentryczną typową dla naszego regionu.

Przyjmując, że nasze oddziaływanie w szkole za pośrednictwem nauki języka ma przynieść pewne korzyści na polu edukacji wielokulturowej i europejskiej, sugeruję niektóre rozwiązania dydaktyczne, które z pewnością mogą sprawić, że lekcja języka obcego stanie się okazją do promowania i utrwalania tychże form edukacji wśród dzieci i młodzieży (zob. tabela 1).

⁸ Zob. T. Colombo, G. Favaro, *I bambini della nostalgia*, Infanzie Mondadori, Milano 1994, s. 76–95.

⁹ Por. A. Tabouret-Keller, *Formation plurilingue et formation des identités: poids des convergences et divergences*, w: *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, G. Mazzotti (red.), Marzorati, Milano 1984, s. 67–71.

T a b e l a 1. Rozwiązania dydaktyczne w nauczaniu języków obcych

Rozwiązanie	Opis
1. Mapa języków świata	Zbudować mapę, która ukazywałaby rozmieszczenie poszczególnych języków na świecie wg. obszarów geograficznych. Każdemu z języków przyporządkować osobny kolor.
2. Kolonializm a rozmieszczenie języków na świecie	Zastanowić się nad uwarunkowaniami historycznymi, które spowodowały, że w określonych częściach świata mówi się takim, a nie innym językiem. Podkreślić wpływ, jaki mieli kolonialiści na szerzenie języka „zdobywcy” na podbitym terenie.
3. „Praca badawcza”	Zachęcić uczniów do zaangażowania się w rodzaj „pracy badawczej”. Celem owych poszukiwań byłoby zaznaczenie mniejszości etnicznych, językowych czy większych skupisk imigrantów na terenie Polski.
4. Język polski – Łacina	Przeanalizować wzajemne relacje między językiem polskim a łaciną. Uwypuklić znaczenie etymologii, ewolucji historycznej, jaką przeżyły wybrane słowa, wyrażenia czy terminy.
5. Język polski – języki obce nowożytne	Wykazać podobieństwa występujące w wybranych językach nowożytnych od strony słowotwórstwa (porównać końcówki rzeczowników np. łac. -tio; ang. -tion; fr. -tion; hiszp. -ción; pol. -cja). Uwypuklić wpływ wzajemnego przenikania się kultur na formowanie się języków.
6. Wybór antologii	Dokonać wyboru antologii, która winna zawierać pewne treści o tematyce wielokulturowej.
7. Teatr	Stworzyć rodzaj spektaklu, scenek rodzajowych w obcym języku.
8. Biblioteka wielokulturowa	Stworzyć w szkole biblioteczkę o tematyce wielokulturowej (książki, kasety video, CD, DVD, dając w ten sposób okazję do zaprogramowania działań z wykorzystaniem nagromadzonego
9. Korespondencja	Zachęcić uczniów do nawiązania korespondencji (listownej bądź przy użyciu e-mail) z rówieśnikami z innych krajów.
10. Strona internetowa	Na istniejącej szkolnej stronie www stworzyć link bądź osobny dział dla materiałów, zdjęć, doświadczeń wychowawczych nadesłanych przez nauczycieli bądź uczniów ze szkół z innych krajów.

2. HISTORIA

Uczyć się historii jakiegoś kraju, oznacza wejść w relację z wydarzeniami po to, by uwypuklić wzajemne przenikanie się kultur, wzajemne zależności pewnych wydarzeń od sytuacji w innych krajach. W tym sensie można się zgodzić z autorem, który twierdzi, że *nie ma historii, która nie byłaby interkulturowa*¹⁰. Historia uczy, że żadna

¹⁰ Zob. M. Field, *Histoire et demarche interculturelle*, w: *Conseil de la Cooperation Culturelle, La prise en compte de la diversité, culturelle dans les approches disciplinaires*, Strasbourg 1987, s. 36.

cywilizacja czy kultura nie powstała sama z siebie, bez powiązania z innymi wielkimi ośrodkami kultury i bez uprzedniej asymilacji pewnych wartości, stylów, rozwiązań naukowych itp. Zrozumienie drugiego człowieka wymaga nie tylko znajomości jego historii, ale co jest o wiele trudniejsze, znajomości jego sposobu myślenia, stylu życia, symboliki stosowanej w jego kulturze, wartości, z którymi się identyfikuje. Każdy kontynent niesie ze sobą mozaikę różnych wartości, które nie wykluczają się, ale sprawiają, że człowiek, który wychodzi im naprzeciw ubogaca się¹¹.

a. Wielokulturowość w podręcznikach do historii

Sposób, w jaki historia może być przekazywana, zapewne może wpłynąć na zainicjowanie procesu wychowania wielokulturowego w szkole. Tak więc samo zaprezentowanie innych cywilizacji i wartości przez nie niesionych, momenty spotkań różnych kultur na przestrzeni dziejów, zwracanie bacznej uwagi na różnorodność źródeł historycznych, czy też refleksja nad elementami konfliktotwórczymi w społeczności wielokulturowej, wszystko to świadczy o tym, jak wielkie znaczenie może mieć przekazywanie faktów historycznych z przeszłości do budowania teraźniejszości.

Podręczniki szkolne do historii bezsprzecznie mogą wywierać wpływ nie tylko na umiejętność kojarzenia faktów, wyciągania wniosków typu przyczyna – skutek czy wpływać na sposób myślenia, ale mogą przede wszystkim determinować przebieg przyjmowania norm zachowawczych, pryncypiów moralnych, interakcji z drugą osobą czy asymilowania wartości niesionych przez odmienną kulturę. Dlatego, wydaje się uzasadnione, aby wniknąć w treść podręczników do historii w poszukiwaniu ważnych w wychowaniu wielokulturowym elementów, dzięki którym polska szkoła przynależąca do krajów UE będzie mogła wychowywać do otwartości na inne kultury i religie, wdrażać zasady tolerancji i dialogu między ludźmi¹². E. Nasalska zauważa, że polskie podręczniki do nauczania historii ukazują grupy narodowe mniejszościowe jako odizolowane społecznie. In-

¹¹ Zob. Le T. Khnoi, *La comprensione delle differenze nei valori*, w: V. Telmon – L. Borghi, *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transazionale*, Armando Editore, Roma 1995, s. 36–42.

¹² W 2004 r. przeprowadzono badania na podręcznikach do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Celem tychże badań było to, by dowiedzieć czy i w jakim stopniu owe podręczniki zawierają w swojej treści elementy, które umożliwiałyby prowadzenie zajęć dydaktycznych w duchu wielokulturowości. Wyniki badań ukazują jak bardzo nasze podręczniki do historii są pisane w duchu europocentrycznym. Dużym ich mankamentem jest powielanie europejskich schematów odnośnie kultur pozaeuropejskich. Przejawia się to w tym, że niezauważony zostaje w sposób dostateczny ich dorobek na płaszczyźnie ogólnoświatowej. W 90% analizowanych książek, autorzy ograniczają się do kilku zdań na temat osiągnięć naukowych, kulturalnych czy literackich kultur pozaeuropejskich. Zob. obszernie wnioski z badań B. Stańkowski, *Szkoła polska wobec zjawiska imigracji. Wielokulturowość w podręcznikach do historii dla szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań*, w: *Ruch Pedagogiczny* 3–4 (2004), s. 41–50.

nym mankamentem widocznym w podręcznikach do historii na poziomie zarówno podstawowym, jak i ponadpodstawowym jest perspektywa *polonocentryczna* wyłaniająca się w przedstawianych materiałach mówiących o stosunkach panujących pomiędzy Polakami a mieszkańcami krajów sąsiadujących¹³.

b. Rozwiązania metodologiczno-dydaktyczne

Dydaktyka interkulturowa stosowana w nauczaniu historii, musi w sposób zdecydowany wpływać na poszerzanie horyzontów myślowych u uczniów: od postrzegania problemów i faktów historycznych w duchu typowo narodowym (często nacjonalistycznym), po wizję europejską i światową. Już w latach dziewięćdziesiątych XX w. Rada Europy sugerowała niektóre rozwiązania na polu dydaktyki interkulturowej w szkolnym nauczaniu historii. Oto niektóre z nich: 1. Nauczanie historii nie powinno ograniczać się do aspektów politycznych. Chodzi bardziej o syntezę tego, co stanowi treść nauczania, ogarniając wszystkie wymiary obecne w życiu ludzi: duchowy, religijny, społeczny, kulturowy, techniczny, ekonomiczny. Myślenie racjonalne nie jest bowiem monopolem wytworzonym przez jakąś cywilizację bądź kulturę, ale jest charakterystyczną składową myśli ludzkiej w całym biegu historii. 2. Omawiane wydarzenia w historii danego kraju winny być umiejscowione w kontekście wydarzeń i winien być uwypuklony w sposób przejrzysty wpływ Europy na owe wydarzenia. 3. W nauczaniu historii powinno się kłaść nacisk raczej na zdolność zrozumienia i na dialektykę historyczną aniżeli na aspekt mnemoniczny redukujący nauczanie do zapamiętywania wydarzeń w najmniejszych detalach¹⁴. Niektórzy autorzy uwypuklają również fakt, iż historia nie może być zredukowana do czystej chronologii, zapamiętywania i „odrecytowania” faktów, podczas gdy druga strona, mogąca ubogacić i przedstawić odmienny punkt widzenia, nie może uczestniczyć w sporze¹⁵. Przekazywanie treści europocentrycznych przy użyciu kryteriów historii pojętej jako *histoire bataille* wzbudza kontrowersje i rodzi niezdrową rywalizację między narodami, podczas gdy przekazując te same treści z uwypukleniem zarówno trudności, jak i bogactwa wynikającego ze wzajemnego spotkania się różnych kultur, rodzi wzajemne zrozumienie i chęć pokojowego współistnienia¹⁶.

Pod względem metodologicznym pierwszoplanowe jest dowartościowanie metody historiograficznej, która sprawia, że uczeń staje się młodym historykiem

¹³ Zob. E. Nasalska, *Ethnocentrism in the Image of Germans and Poles in German and Polish Textbooks of Recent History*, w: *Revue des Études Sud-Est Européennes*, 1–2 (1995), s. 53–64.

¹⁴ Zob. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella madre Europa: iniziativa e programmi del Consiglio d'Europa*, w: *Scuola e Città* 13 (1992), s. 234–242.

¹⁵ Por. M. Abdallah Pretceille – L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1966, s. 104.

¹⁶ Por. F. Gambetti, *La didattica della storia in prospettiva interculturale*, „Ricerche Didattiche” 11–12 (1998), s. 270.

umiejętnie konsultującym źródła historyczne, dobierającym i rekonstruującym odpowiednie wydarzenia. Wyklucza się, więc postawę typowo encyklopedyczną, dając uczniom możliwość zakosztowania własnych dociekań nawet poza szkołą, zachęcając ich m.in. do umiejętnego opracowania danych na podstawie dokumentów źródłowych, zaznajomienie się z eksponatami muzealnymi, bibliografiami itp. Tego typu podejście nie jest obce w publikacjach autorów zachodnich. Jeśli chodzi o nauczanie historii przeważa pogląd, iż ma być ono postrzegane nie tyle jako prezentacja ważnych wydarzeń historycznych, „dorobku” bohaterów narodowych, ale przede wszystkim właśnie chodzi o to, by młody człowiek sam stał się poszukiwaczem, „historykiem” zdolnym do wyrażenia swego stanowiska względem wydarzeń, potrafiącego odróżnić bajkę od mitu. Chodzi, więc o to, by przyjąc nastawienie tego, który docieka, który nie zadowala się dogmatami pozbawionymi fundamentów naukowych¹⁷.

W nauczaniu historii pod kątem wielokulturowości, idea, jakoby fakty historyczne były czymś odizolowanym, zamkniętym w sobie jest nie do przyjęcia. Strategia, aby przedłożyć uczniom dokumenty kontrastujące między sobą, bezsprzecznie wpływa na większe zainteresowanie tematem i stymuluje większą dociekliwość ze strony ucznia. Nastawienie pluralistyczne w stosunku do źródeł jest jak najbardziej zgodne z przyjętą koncepcją pedagogiki interkulturowej, z uwagi na fakt, iż uczniowie mają możliwość dostrzeżenia głosów przeciwnych, posługiwania się odmiennymi źródłami przy opisie i ocenie wydarzenia lub postaci historycznych¹⁸. Dużym ryzykiem dla nauczyciela posługującego się materiałami źródłowymi jest niebezpieczeństwo używania dokumentu jako synonimu prawdy historycznej. Udostępniając uczniom dojscie do materiałów źródłowych, które prezentują często wersje tego samego wydarzenia sprzeczne ze sobą, wydaje się to posunięciem mającym duże znaczenie z punktu widzenia naukowego. Pozwala ono rozwijać w wychowankach zdolność do relatywizowania prawdy historycznej, w przypadku bowiem pewnych wydarzeń (rok urodzenia, koronowanie na króla itp.), prawda historyczna nabiera charakteru obiektywnego, natomiast posługiwanie się materiałami źródłowymi, ich interpretacja, dostarczają często pew-

¹⁷ Takie podejście jest preferowane również w dokumentach Rady Europy. Zob. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella madre Europa: iniziativa e programmi del Consiglio d'Europa*, „Scuola e Città” 13 (1992), s. 234–242.

¹⁸ Okresem, który wywołuje wiele emocji zarówno po stronie chrześcijan, jak również muzułmanów jest czas Krucjat. Najczęściej problem ten był widziany i przedstawiany w podręcznikach do historii oczami Europejczyków. W latach sześćdziesiątych XX w. doszło do małej rewolucji, w środowisku włoskim zaczęto bowiem zastanawiać się nad koniecznością przedstawienia podbojów krzyżowych od innej strony, tzn. ukazać opinie, dokumenty nagromadzone przez tych, którzy nazywają się „najechnymi”. Owocem tych przemyśleń jest dorobek kilku autorów, których dzieła zaczęły oglądać światło dzienne dopiero pod koniec lat '80. Zob. F. Gabrieli, *Storici arabi delle Crociate*, Einaudi, Torino 1987; A. Maalouf, *Le Crociate viste dagli Arabi*, SEI, Torino 1992; G. Tate, *Le crociate. Cronache dell'Oriente*, Electa-Gallimard, Milano 1994.

nego rodzaju „prawdy prowizorycznej”, która może być zanegowana w chwili pojawienia się nowych dowodów i elementów.

3. GEOGRAFIA

Nauczanie geografii w szkole ma swój wymiar wielokulturowy, jeśli zwraca się szczególną uwagę na otwartość względem drugiego człowieka. Wydaje się mało efektywne z punktu widzenia interkulturowego prezentowanie zagadnień z dziedziny geografii w sposób czysto deskryptywny. Chodzi raczej o to, by wskazać uczniom możliwość własnych dociekań i rozwiązywania problemów związanych z terytorium, zaludnieniem, działalnością gospodarczą, stosunkami z innymi ludźmi, emigracją. Owe analizowanie sytuacji daje szerokie możliwości współpracy na płaszczyźnie interdyscyplinarnej¹⁹. Oto niektóre wskazówki dydaktyczne.

Perspektywa pracy z uczniami w klasie w wymiarze wielokulturowym nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do środowiska lokalnego, ale wszystkie analizy omawianych zjawisk poczynione za pomocą paralelizmów, winny być umiejscowione w kontekście europejskim i światowym. Poczynając od analizy terytorium, w którym uczniowie wzrastają, można poprzez opis klimatów, wegetacji roślin i drzew czy zróżnicowania terenu, zapoznać się z innymi środowiskami na różnych szerokościach geograficznych o podobnych warunkach klimatyczno-geograficznych. W ten sposób uczniowie mogą być wprowadzeni w zagadnienie człowieka żyjącego w różnych warunkach i kulturach, co w rezultacie może prowadzić do dalszej pracy na poziomie interdyscyplinarnym.

Podjmując zagadnienia narodu, mniejszości narodowych i kultury, należałoby położyć szczególny nacisk na pracę w grupach, gdzie młodzi ludzie podejmują próbę badań od strony etymologii i terminologii, poszukując znaczenia słów często nadużywanych, lub też używanych w sposób nieodpowiedzialny. Istnieje ponadto wiele wyrażen i zagadnień w geografii, które mogłyby być rozwinięte w perspektywie wielokulturowości, np. koncepcja narodu, państwa, zacofanie gospodarcze krajów Trzeciego Świata, różnorodność językowa i dialekty na świecie. Wykorzystując pedagogikę narracyjną, poszukując wraz z uczniami wiadomości, opowiadań, poezji, literatury, która ogólnie dotyczy różnych narodów, kultur i mniejszości narodowych w różnych częściach świata, można również wyczułać uczniów na kształtowanie swojego umysłu otwartego na innych, którzy reprezentują odmienne wartości i zwyczaje.

Istniejącą współzależność różnych krajów, regionów geograficznych można ukazać za pomocą gry symulacyjnej, która w pewien sposób może wprowadzić uczniów, nawet jeśli tylko w świecie wirtualnym, w perspektywę relacji istniejących

¹⁹ Por. A. Nanni, *Didattica interculturale della geografia*, „CEM Mondialita” 8 (1995), s. 31–34.

na poziomie światowym nie tylko o charakterze ekonomicznym, ale również symbolicznym (np. lodówka czy samochód jako produkt powstały przy współpracy różnych krajów, z wykorzystaniem bogactw naturalnych sprowadzanych z różnych części świata)²⁰. Ta sama logika każe widzieć w produktach typu kawa, herbata, owoce tropikalne itp. pewną współzależność pomiędzy mieszkańcami Północy i Południa, pomiędzy biednymi a bogatymi, czarnymi a ludźmi o innym kolorze skóry.

4. RELIGIA

Wielu autorów dostrzega ogromną rolę, jaką ma do spełnienia religia w społeczeństwie pluralistycznym. Akcentuje się przede wszystkim funkcję społecznej integracji, z uwagi na fakt, iż religia poprzez ukazanie celów oraz pozytywne wzmacnianie zachowań służących ich osiągnięciu, zapewnia ład społeczny. Nadto przez rytę, symbole oraz system wierzeń, religia spełnia rolę pomocną w procesie socjalizacji jednostek²¹.

Wydaje się, że nauczanie religii w duchu wielokulturowości nie należy do łatwych przedsięwzięć. Winno ono zachęcać młodych ludzi do postawienia sobie pytań dotyczących sensu naszego życia. Istotną cechą uczenia ma być jego zdolność do uzewnętrzniania swojego bogactwa duchowego również w kontakcie z przedstawicielami innych religii czy kultur. W programie nauczania zatem winny znaleźć się takie momenty, które faworyzowałyby kontakty i zbliżenie się tychże przedstawicieli reprezentujących odmienne kultury i nacje. Gra jednak toczy się między uszanowaniem wolności osobistej uczniów w sferze wyznania i wiary, a z drugiej strony zaprezentowaniem religii jako czegoś, co nie ingeruje w ich osobiste decyzje, a co pozwala im dojrzewać w ich byciu „*homo religiosus*”²². Trzeba przyznać, więc, że owe nauczanie ma trudną rolę do odegrania w środowisku, które coraz śmieiej zwie się pluralistycznym. Główne trudności wynikają z faktu, iż treści lekcji religii muszą iść w parze z nauczaniem Kościoła, ale jednocześnie muszą uwzględniać obecność innych przedstawicieli kultur i religii.

a. Natura nauczania religii katolickiej

Nauczanie religii ma swój fundament w antropologii i opiera się na stwierdzeniu, iż człowiek to *homo religiosus*²³. Religia, podobnie jak wszystkie inne

²⁰ Zob. A. Nanni, A. Surian, *La geografia si puo' rinnovare*, Asal, Roma 1995, s. 138–149.

²¹ Por. T. Parsons, *Christianity and Modern Industrial Society*, w: T. Parsons, *Sociological Theory and Modern Society*, Free Press, New York 1967, s. 385–421.

²² Szerzej na temat nauczania religii w duchu wielokulturowości patrz B. Stańkowski, *Nauczanie religii w środowisku wielokulturowym. Wyniki badań empirycznych w katolickich szkołach gimnazjalnych w Rzymie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1 (2005), s. 187–201.

²³ Zob. Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, nr 12; 14; 17; 22.

materie szkolne, by mieć status przedmiotu nauczanego, musi wejść do curriculum jako przedmiot szkolny, mający swoją autonomię i kierujący się prawami obowiązującymi w szkolnictwie. Winno się więc zrezygnować z wyrażenia „katecheza” i nadać lekcjom religii charakter poznawczy, kulturowy, włączając je do ogólnych celów szkoły²⁴. Nauczanie religii w szkole nie może identyfikować się z prowadzeniem katechezy, która jest działalnością typową dla wspólnot kościelnych²⁵. W szkole celem głównym jest kładzenie akcentu na wymiar poznania (wiedzy), w katechezie natomiast chodzi o wychowanie do wiary, do osobistego zaakceptowania Chrystusa, który jest przedmiotem aktu wiary²⁶. W katechezie domniemywana jest gotowość do przyjęcia wiary, przynajmniej tej w zarodku²⁷. Konieczność przyłgnięcia do wiary powoduje, że nie wszyscy decydują się na katechezę (czasem nawet wierzący rezygnują z katechezy, gdyż mają trudności z uzewnętrznieniem swoich uczuć religijnych i otwartym opowiedzeniem się za Bogiem). Nauczanie religii natomiast nie ma swoich implikacji w sferze odczuć osobistych, czy też w sferze aktywnego opowiedzenia się za przedmiotem pogłębianej wiedzy, tj. Chrystusem, dlatego też może być kierowane do wszystkich uczniów niezależnie od ich przekonań²⁸. Nauczanie religii zatem powinno pomagać wychowankom w ich ukierunkowaniu się na wartości pozytywne, na postawę dialogu, na wartości z dziedziny *sacrum* bez względu na ich przynależność religijną czy kulturową²⁹. Ważny to aspekt, szczególnie w środowisku szkolnym wielokulturowym o znaczącej obecności wyznawców innych religii.

b. Cele wychowawczo-dydaktyczne lekcji religii

Wymiar religijny człowieka to aspekt, który jednoczy wszystkich ludzi. Oczywiście, zauważa się wiele różnic istniejących między religiami, z tego też względu trudno jest mówić o osobie Jezusa Chrystusa jako punkcie odniesienia wszystkich religii. Wydaje się, zatem logiczny fakt, aby nie narzucać pewnego

²⁴ Kongregacja Wychowania Katolickiego, *Wymiar religijny wychowania w szkole katolickiej. Ukierunkowania dla refleksji i rewizji*, nr 69.

²⁵ Relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją zróżnicowania i komplementarności. „Istnieje nierozdzielny związek i zarazem jasna różnica między nauczaniem religii i katechezą” – Kongregacja Wychowania Katolickiego, dz.cyt., nr 68.

²⁶ Zob. tamże, nr 69.

²⁷ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, nr 4–12.

²⁸ Biorąc pod uwagę nauczanie religii w szkole, dla uczniów pochodzących z rodzin katolickich, zarówno przedmiotem wiedzy jak i przedmiotem wiary będzie ta sama osoba Jezusa Chrystusa. Sytuacja jest nieco odmienna w przypadku uczniów, których wiara jest różna od katolickiej. Dla tychże wychowanków, Chrystus pozostanie jedynie przedmiotem wiedzy, tzn. osobą, którą trzeba poznać swoim umysłem, aby osiągnąć ogólne wykształcenie religijne, bez konieczności dokonania wyboru i religijnego opowiedzenia się.

²⁹ Zob. H.G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 111–135.

sposobu wierzenia, nie proponować uczniom rozwiązań już wcześniej przygotowanych. To oni sami, z pomocą rodziców i osób kompetentnych, muszą odkryć pewne wartości i świadomie je zaakceptować³⁰. Nie może być zatem mowy, jeśli chodzi o kwestie celów wychowawczo-dydaktycznych, aby dążyć do nawrócenia i spowodować przyjęcie wiary różnej od wyznawanej przez osoby deklarujące przynależność do innych religii.

Mówiąc, zatem o celach wychowawczo-dydaktycznych w nauczaniu religii, należy zaznaczyć, że jednym z nich jest wychowanie zintegrowane w szkole. Rozumiane ono jest tutaj jako wysiłki zmierzające do osiągnięcia potrójnego celu: a) promocji osoby; b) socjalizacji; c) niesienia kultury. Nie może ono abstrahować od religii³¹. Ogólnie rzecz biorąc, problem wychowania religijnego jest zagadnieniem delikatnym. Dokumenty Soboru Watykańskiego II przyznają, że tego typu nauczanie winno odbywać się zgodnie z przynależnością do określonej religii³². Charakter wyznaniowy lekcji religii nie implikuje indoktrynacji dogmatycznej, czy też braku krytycyzmu, ale skupia się przede wszystkim na znajomości treści określonej religii w celu dokonania wolnego, świadomego i osobistego jej wyboru.

Mozaika różnych religii, jaka tworzy się obecnie w Europie, a także w Polsce, zdecydowanie powinna wpływać na kształt programów wychowawczych szkół, które coraz częściej odczuwają potrzebę uwzględniania czynnika wielokulturowego w swoim nauczaniu. Kościół katolicki zwraca uwagę na to, aby relacje między religiami były budowane bez wzajemnych uprzedzeń czy braku tolerancji, oparte na pryncypiach, które jednoczą³³. W pracy z dziećmi w środowisku szkolnym należałoby zwrócić szczególną uwagę na to, co łączy młodych ludzi, uwrażliwiając wychowanków na pluralizm, tolerancję³⁴, współpracę i solidarność³⁵.

Innym celem wychowawczo-dydaktycznym, na który warto zwrócić uwagę, jest konieczność formowania tożsamości ucznia. Tożsamość to spotkanie *ja* z rzeczywistością. Jest to proces, który trwa przez całe życie. Owej tożsamości nie można więc nabyć raz na zawsze³⁶. Pytamy zatem, jaka powinna być pomoc

³⁰ Deklaracja ONZ na temat eliminacji wszelkich form dyskryminacji rasowej i religijnej, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne 18 grudnia 1982 r.

³¹ Zob. stanowisko N. Galli, odnośnie do uniwersalności religii i jej obecności w programie nauczania szkolnego. N. Galli, *Nuova società ed esigenze di un insegnamento della religione scolastica per tutti gli alunni*, w: *Le frontiere dell'educazione*, pr. zbior., La Nuova Italia, Firenze 1992, s. 250–254.

³² Zob. Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, nr 6.

³³ Zob. Sobór Watykański II, *Nostra aetate*, nr 3.

³⁴ Chodzi nie tyle o tolerowanie drugiej osoby w sensie „znosić jej obecność”, ile o otwarte przyjęcie drugiego człowieka, możliwe dzięki harmonijnemu współżyciu z samym sobą, z innymi i z otaczającym światem.

³⁵ Zob. Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, nr 9. Interesujące jest również stwierdzenie Koranu, iż różnice na tle religijnym nie mogą stać się przeszkodą na drodze ku przyszłości ludzkości. Por. Koran III, 64.

³⁶ *Interculturalità nella scuola*, G. Zaniello (red.), La Scuola, Brescia 1992, s. 36.

wychowawcza, aby móc mówić o formowaniu tożsamości ucznia. Wydaje się, że chodzi o to, aby tożsamości nie rozumieć jako kurczowego trzymania się pewnych utartych schematów, ale należy ją pojmować jako właściwość zmierzającą do autotranscendencji swojej osoby, zdolnej obiektywnie spojrzeć na siebie samego, na swoje przekonania, stając się w ten sposób otwartym na innych, gotowym do zmiany własnego stanowiska i przyjęcia opinii przeciwnej strony³⁷.

Ostatnim sugerowanym celem wychowawczo-dydaktycznym może być uwrażliwienie uczniów na dostrzeżenie podobnej wizji człowieka, jaka jest w różnych religiach. Owa wizja antropologiczna z pewnością może być czynnikiem jednoczącym uczniów. Biorąc pod uwagę religie monoteistyczne, należy uwypuklić fakt, iż człowiek jest przez nie pojmowany jako byt stworzony przez Boga³⁸. Nie jest on dziełem przypadku, ale jest kimś chcianym i zaplanowanym przez Kreatora³⁹. To, co charakteryzuje wszystkich ludzi, to właśnie jego powołanie do bycia człowiekiem. Z inicjatywy i z woli Bożej został uformowany człowiek. Tak jak Biblia (Rdz 2, 7), również Koran mówi, że człowiek był i dalej jest ożywiany tchnieniem Boga⁴⁰. Punktem jednoczącym koncepcję chrześcijańską i muzułmańską jest człowiek pojmowany jako stworzenie istniejące nie samo dla siebie, ale dla Boga i innych ludzi. W tym właśnie duchu wychowankowie reprezentujący różne religie odkrywają wspólne korzenie, wspólne powołanie do bycia człowiekiem i odpowiedzi na wezwanie Boga do współdziałania z nim w świecie.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy tekst jest próbą spojrzenia na rolę szkoły w świetle zmieniającej się polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Niewątpliwie przedmioty obowiązujące w szkole mogą stać się doskonałym narzędziem do wychowania w duchu wielokulturowości i spełniać funkcję elementu integrującego uczniów pochodzących z innych krajów czy wyznających odmienne religie.

Śmiało trzeba przyznać, że w polskiej literaturze brakuje publikacji, które zarówno od strony dydaktycznej, jak również metodologicznej podejmowałyby próby nakreślenia pewnych zadań dla nauczycieli, wynikających nie tylko z faktu naszej przynależności do UE, ale przede wszystkim z powodu znaczącej obecności w naszych placówkach szkolnych i wychowawczych uczniów obcokrajowców pochodzących z tzw. Trzeciego Świata.

³⁷ Zob. C. Nanni, *L'interculturalità, prospettiva pedagogica innovativa*, „Orientamenti Pedagogici” 2 (1992), s. 253–264, tutaj s. 260.

³⁸ Zob. Sobór Watykański II, *Lumen gentium*, nr 16, również Koran, XXIX, 46.

³⁹ Por. M. Talbi, O. Clément, *Rispetto nel dialogo. Islamismo e cristianesimo*, Edizioni San Paolo, Milano 1994, s. 262.

⁴⁰ Por. tamże, s. 262.

Zadaniem priorytetowym współczesnej szkoły polskiej, której przychodzi pracować niejednokrotnie w środowisku zróżnicowanym kulturowo i religijnie, jest nie tyle uczenie „o wielokulturowości”, ile przede wszystkim wyczulanie na fakt „jak żyć” w nowym społeczeństwie pluralistycznym, wieloreligijnym. Zadaniem każdego nauczyciela jest zatem dokonanie swoistej zmiany we własnej mentalności, wyjście z myślenia typowego dla kraju monokulturowego na rzecz myślenia opartego na pryncypiach wielokulturowości.

THE ROLE OF SCHOOL SUBJECTS IN SECONDARY SCHOOL EDUCATION IN THE MULTICULTURAL SOCIETY IN POLAND

Summary

The article approaches the problem related to teaching school subjects in the secondary school from the multicultural point of view. The changing situation into multicultural in the contemporary Polish society calls for the cooperation of teachers of different subjects. Teachers while working in the school should not try to keep the mentality of the one culture country attitude towards all students. They should show young people that it is possible to learn through the different school subjects the significance of tolerance and mutual collaboration between people from different cultural background living in the Polish society. Teachers should be made aware of the fact that the integration of students from different countries and their peaceful cooperation with the majority is possible introducing new teaching methods.

The article suggests that, the only thing we can do for the growing number of foreign students in Poland, if we do not want them to keep on feeling strangers among strangers, is to give them a clear school policy through the different subjects and to change social attitudes by enforcing education not “about” multiculturalism, but “how” to live in the multicultural society.

Nota o Autorze: ks. dr **BOGDAN STAŃKOWSKI** – absolwent Università Pontificia Salesiana w Rzymie, wykładowca w Wyższym Seminarium Duchownym Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie, wykładowca w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Zainteresowania: wielokulturowość, pedagogika szkolna.

Słowa kluczowe: szkoła, przedmioty szkolne, wychowanie wielokulturowe