

KRYSTYNA BŁESZYŃSKA

Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

E-MAIL: kbleszynska@yahoo.com

Polityka kanonu a kształtowanie się wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego

Kanon kulturowy jako projekt społeczno-polityczny

Jak podkreśla M. J. Szymański, edukacja stanowi jeden z najważniejszych czynników zmiany społeczno-kulturowej [Szymański, 2013: 8]. Sprawia to, iż zawsze pozostawała ona i pozostaje w obszarze zainteresowań polityki przekładającej ogólnie pojmowaną arystotelesowską troskę o dobro wspólne na konkretne działania mające sprzyjać zarówno rozwojowi oraz lepszemu zaspokajaniu potrzeb i aspiracji obywateli, jak również kształtować i chronić ład społeczny. Różnorodność i częsta kolizyjność interesów podmiotów życia zbiorowego czynią przy tym jej centralną kategorią uzgodnienia służące zapobieganiu, minimalizacji i rozwiązywaniu konfliktów między uczestnikami życia politycznego [Bodio, 2007: 49].

Jednym z przedmiotów owych uzgodnień jest kanon kulturowy zawierający wartości, mity, symbole, wzory osobowe i normy postępowania uznawane i wysoce cenione w danej zbiorowości społecznej [Kłoskowska, 1991: 24]. Wzmiankowane treści stanowią dorobek pokoleń przekazywany kolejnym generacjom poprzez edukację i socjalizację. Wyznaczone przez ramy synchronizują style życia, sposoby funkcjonowania i odczuwania członków danej zbiorowości, przekształcając ją w narodową wspólnotę. O ile jednak funkcje kanonu wydają się być oczywiste, kwestią dyskusji pozostaje sposób ujmowania omawianej kategorii. Jak wskazuje J. Kurczewska, najczęściej jest ona odnoszona do zasobów kultury artystycznej określanych – w zależności od orientacji badacza – metaforami „historycznego muzeum arcydzieł narodowych”, „magazynu mód narodowych” czy też „postmodernistycznego supermarketu treści i wartości”. Ujęcia te, skupiając się na

wybranych aktorach sceny społecznej (twórcach kultury lub jej konsumentach), nie pozwalają jednak uchwycić instrumentalnego znaczenia, kontekstów i dynamiki przekształcania się analizowanego zjawiska. Pomijają także znaczenie różnorodności kulturowej dla formowania się kultury narodowej jako „złożonej własności zróżnicowanego społeczeństwa narodowego i państwa demokratycznego” [Kurczewska, 2000: 48].

Poza sygnalizowane ograniczenia wychodzi socjopolityczna interpretacja kanonu kulturowego, w której pojęcie kultury narodowej jest związane z instytucją państwa, ofertą ideologiczną polityków, układami sił społecznych, komunikacją między strukturami władzy a obywatelami, przede wszystkim zaś z kulturą polityczną kształtującą się w dyskursie społecznym [Kurczewska, 2000: 25–64]. Ważnym elementem oddziaływań jest tu tworzenie symboli i wartości jednoczących zbiorowość oraz nadawanie im waloru praktycznego przez mechanizmy komunikacji społecznej. Określenia normatywno-instytucjonalnych ram demokracji i społecznego pluralizmu dokonują przy tym elity polityczne, definiując tą drogą kanon kultury narodowej.

W powyższym ujęciu kulturą narodową określa się zasoby społecznego komunikowania w sferze publicznej inspirowane tradycją narodową i przeobrażające się w toku aktualnego dyskursu politycznego pobudzanego wyzwaniem rzeczywistości. Jej orientacja czasowa obejmuje zarówno przeszłość, z której zasobów czerpie, jak teraźniejszość, do której stara się dostosowywać i przyszłość, którą antycypuje, a zarazem projektuje. Wypracowany w owych perspektywach kanon stanowi zatem

ofertę aksjologiczną polityka lub grupy polityków, którzy za jej pomocą chcą z jednej strony budować jak najszerzy konsens polityczny, z drugiej zaś – zdobywać masowe poparcie dla swoich różnorodnych programów ideologicznych, kształtując preferencje aksjologiczne obywateli [Kurczewska, 2000: 50].

Oferta, o której mowa, stara się odczytywać wartości i potrzeby zróżnicowanych grup interesu, stając się wypadkową komunikowania się i współoddziaływań władzy i społeczeństwa. Jej podstawową funkcję stanowi przekonanie odbiorców do promowanych wartości oraz zintegrowanie ich w ramach wspólnoty politycznej. Ważnym zadaniem jest przy tym wiązanie tradycji z zasadami i wartościami kształtującymi się w kontekście wyzwań przeobrażającego się świata.

Tak ujmowany kanon wyraża nie tylko kulturę artystyczną i intelektualną, lecz także społeczno-polityczną. Jego wewnętrzna złożoność, płynność, mała

wyrazistość oraz podatność na manipulacje sprawiają, iż jest on stosunkowo słaby i może zawierać zarówno treści uniwersalne, akceptowane przez zróżnicowanych aktorów społecznych, jak też składowe sprzeczne, artykułujące skonfliktowane interesy czy wyprowadzane z rywalizujących ze sobą doktryn politycznych i światopoglądowych. Wpisany weń dyskurs społeczny stanowi podstawę formowania się tzw. kodu narodowego wyłaniającego wartości jednoczące zróżnicowanych członków wspólnoty politycznej. Projekt owego kodu jest transmitowany do świadomości społecznej, spełniając – w zależności od politycznego projektu – nie tylko funkcje integrujące, lecz także petryfikacyjne lub transformacyjne. Podstawą jego artykulacji w sferze oddziaływań wiążących się z kształceniem i wychowaniem jest przy tym kanon edukacyjny.

Konteksty i uwarunkowania formowania się kanonu edukacyjnego

Kanon edukacyjny spełnia ważne zadania społeczne, do których zaliczają się podtrzymywanie poczucia wspólnoty, tożsamości zbiorowej oraz zdolności komunikowania się i kooperacji członków społeczeństwa, synchronizacja systemów norm, odniesień i stylów życia, kształtowanie wzorów osobowych, standardów zachowań i relacji społecznych, jak również zwiększanie zdolności rozumienia i odnajdywania się członków danej zbiorowości w zmieniającej się rzeczywistości. Jak już wspomniano, jest on konsensualną ofertą społeczno-polityczno-kulturową kształtującą się pod wpływem dotychczasowej tradycji, wyzwań rzeczywistości i przewidywań przyszłości. Uwarunkowania te sprawiają, że możemy wyróżnić kilka rodzajów odniesień zakotwiczonych w odmiennych perspektywach czasowych. Pierwszym z nich jest dziedzictwo przeszłości istotne dla formowania się poczucia tożsamości narodowej. W jego zakresie mieszczą się treści spostrzegane jako wysoce specyficzne, dystynktywne i znaczące dla samookreślenia się danej wspólnoty. Nie każda spuścizna tworzy jednak tradycję czy kulturę narodową. Zdaniem K. Dobrowolskiego, pojęciem tradycji możemy wprawdzie określać „wszelką spuściznę, którą ustępujące generacje przekazują pokoleniom wchodzącym w życie” [Dobrowolski, 1966: 77]. Z ujęciem takim polemizuje jednak teza S. Czarnowskiego, argumentującego, iż „element społecznego dorobku zaliczony być przeto może do kultury dopiero wówczas, gdy zdolnym się stanie być dobrem wspólnym szeregu grup ludzkich” [Czarnowski, 1982: 251]. Musi zatem być przedmiotem owych grup dyskursu i konsensu.

Pojęcie dziedzictwa kulturowego nie jest przy tym tożsame z pojęciem tradycji. Traktowane dogmatycznie, narzucające repetycję przeszłości, rozmyja się ono bowiem z przeobrażeniami otaczającego świata, petryfikując wzorce niekoniernie adekwatne wobec pojawiających się wyzwani. Ważnym i koniecznym staje się zatem poszukiwanie i odczytywanie na nowo treści pozwalających nie tylko na zachowanie poczucia zbiorowej tożsamości, lecz także redefinicję owej wspólnoty i aktualizację reguł jej funkcjonowania. Fundamentalnym założeniem podejmowanych reinterpretacji jest przy tym procesualność zjawiska kultury narodowej.

Istotne znaczenie dla zrozumienia zjawiska tradycji narodowej ma spostrzeżenie kultury nie tyle jako statycznej spuścizny przeszłości, co historycznego procesu, w trakcie którego pewne treści wyłaniają się, ulegają obiektywizacji, zanikają lub przekształcają w kontaktach z innymi kulturami i w zmieniających kontekstach rzeczywistości, podlegając dyskursowi społecznemu i różnorodności interpretacji. Zdaniem J. Gusfielda, tradycja „nie jest czymś czekającym gdzieś tam, tym samym ciężarem spoczywającym zawsze na czyichś barkach. Jest ona raczej wybierana, tworzona, czy modelowana odpowiednio do aktualnych potrzeb i aspiracji w danej sytuacji historycznej” [Gusfield, 1967: 358]. Może zatem spełniać funkcje chroniące istniejący układ społeczny, lecz także przyczyniać się do jego zmiany. Wstrząsające podstawami osiadłych społeczeństw agrarnych procesy modernizacji przyczyniły się do osłabienia pierwszej spośród wymienionych funkcji, wykorzeniając tradycję z jej kontekstów lokalnych i – w postaci przetworzonej – ponownie umocowując ją w kontekście narodowym. Przeobrażenia towarzyszące wkraczaniu społeczeństw modernistycznych w dobę ponowoczesności oraz towarzyszące im rozległe zmiany społeczno-kulturowe pobudzają natomiast kolejne transformacje, stawiając pytania o kanon kulturowy i edukacyjny doby globalnej.

Dokonujące się zmiany możemy rozpatrywać zarówno w skali makro (procesy globalizacji, integracja europejska, zmiany rynku pracy, wielkie migracje, narastające ryzyko i nierówności, rozwój ponadnarodowych korporacji i struktur przestępczych, narastanie radykalizmów społecznych i fundamentalizmów religijnych, eksterioryzacja konfliktów, degradacja środowiska naturalnego, terroryzm), jak mezo- (wzrost znaczenia jednostki, procesy transformacji społeczno-polityczno-gospodarczej, pluralizm, wielokulturowość i wieloreligijność, emancypacja grup mniejszościowych, rozwój społeczeństwa obywatelskiego) i mikro- (fragmentacja życia jednostki, glokalizacja, transformacja i upodmiotawianie się struktur lokalnych, rewitalizacja tradycji

lokalnych). Wyrażają się one nie tylko przeobrażeniami sposobów gospodarowania, akcesją unijną czy wejściem w struktury globalne, lecz także zwiększoną mobilnością, destabilizacją dotychczasowych struktur, układów sił i systemów aksjonormatywnych, pluralizacją życia społecznego i form komunikacji, którym towarzyszą zjawiska deterioracji tożsamości grupowych oraz poszukiwania i redefinicji form wspólnotowych [Bleszyńska, 2015: 24–42].

Zjawiska, o których mowa, mają charakter globalny i ponadnarodowy. Przenoszone na poziom regionów i wspólnot lokalnych, prowadzą, zdaniem A. Appadurai, do kryzysu modelu państwa narodowego, gdzie pojęcie narodu sprzężone jest z kategorią wspólnoty etnicznej [Appadurai, 2005]. Załamanie owo jest konsekwencją współoddziaływania czynników bardzo złożonych, do których zaliczają się między innymi narastające globalne i regionalne współzależności ograniczające suwerenność dotychczasowych wspólnot politycznych, nasilające się migracje międzykulturowe oraz zglobalizowane media, w tym media społecznościowe. Wbrew obawom wyrażanym przez G. Ritzera [2009], wzmiankowane procesy nie przyczyniają się do kulturowej homogenizacji świata, pobudzają natomiast dynamikę i narastające zróżnicowanie uprzednio stabilnych i w miarę jednorodnych struktur społecznych. Przekształcająca się tą drogą ludzka panorama, zwłaszcza etnokrajobrazy szczebla lokalnego, sprawia, iż kanon kultury narodowej przestaje być spójnym, zintegrowanym systemem interpretacji, znaczeń i symboli, stając się raczej zbiorem migotliwych różnic. Zachwianie dotychczasowego equilibrium ogranicza zaś przydatność historycznie wypracowanych wzorców i modeli [Appadurai, 2005].

Nie bez znaczenia dla dokonujących się przeobrażeń są także efektywne mechanizmy ochrony Praw Człowieka oraz powiązane z nimi procesy emancypacji jednostek i grup uprzednio marginalizowanych, w tym mniejszości kulturowych i religijnych. Liberalna interpretacja Praw Człowieka umożliwia indywidualne poszukiwanie drogi życiowej, wyzwalaając jednostkę spod dyktatu zbiorowości i przyzwalając na tworzenie własnych skryptów życiowych¹. Legitymizuje także prawa grup mniejszościowych do uznania i poszanowania cechującej je specyfiki w przestrzeni publicznej. Ograniczenia owych swobód i wolności określają jedynie ramy państwa prawa, w którym

¹ Należy dodać, iż neutralizując mechanizmy grupowej kontroli, wsparcia i konformizmu, procesy indywidualizacji mogą także generować (zwłaszcza w warunkach ograniczonej lub zablokowanej zdolności wypracowania atrybucyjnej formy tożsamości społecznej) zjawisko wyobcowania sprzyjającego patologiom i radykalizmom.

dozwolone są wszelkie działania niekolidujące z obowiązującymi normami. Te zaś, jako forma umowy społecznej, stanowią efekt konsensu uzyskiwanego drogą społecznego dialogu i negocjacji.

W konsekwencji powyższego dochodzi do zmiany społeczno-kulturowej wyrażającej się upublicznią i narastającą różnorodnością rozsadzającą dotychczasowe więzi i struktury społeczne oraz desynchronizującą style życia, wzorce osobowe i normy funkcjonowania [Bleszyńska, 2016]. Sytuacja, o której mowa, stanowi wielkie wyzwanie dla systemów społecznych. Badania prowadzone w krajach o narastającej wielokulturowości wskazują, że niekoniernie sprzyja ona społecznej spójności, kreatywny potencjał różnorodności bywa bowiem blokowany partykularyzmami grupowymi. W pewnych kontekstach może zaś przekształcać się w destrukcyjną siłę rywalizacji i konfliktów międzygrupowych. Jak wskazuje R. Putnam, w warunkach narastającej różnorodności etnicznej i rasowej pojawia się zjawisko etniczności przestrzeni lokalnej, a kapitał społeczny zaczyna zamykać się w obrębie grup własnych. Nadmiernie rozrośnięta forma wiążąca zyskuje przy tym przewagę nad pomostową, początkowo ograniczając poziom zaufania oraz zdolności kooperacji z przedstawicielami grup spostrzeganych jako obce, następnie zaś przenosząc owe ograniczenia na relacje z grupą własną. Konsekwencją powyższego są zaś procesy rozkładu tkanki społecznej [Putnam, 2007: 137–174].

Sygnalizowane zagrożenia dostrzega także F. Fukuyama, ostrzegając, że zetniczowane społeczeństwo „może zdegenerować się do rywalizacji poszczególnych grup interesu, które nie będą skupione na kontrolowaniu i egzekwowaniu odpowiedzialności rządowych instytucji, ale na realizacji partykularnych interesów oraz lobbingu” [Fukuyama, 2005: 46]. Wspomniane zjawisko, jak wskazuje T. Modood, jest konsekwencją specyficznej odmiany multikulturalizmu zasadzającej się na polityce afirmacji różnicy kosztem wartości jednoczących [Modood, 2014]. Szczególnie często pojawia się ono w zbiorowościach, w których istnieją duże i względnie odizolowane grupy odmienne kulturowo tworzące enklawy etniczne. Powstała w takich warunkach kultura społeczną cechuje przy tym niski poziom spójności i zaufania, rywalizacja, ścieranie się grupowych egoizmów oraz zanikanie zachowań obywatelskich.

Możliwości ograniczania wzmiankowanych zagrożeń są uzależnione od rozwoju kultury społecznej, której podstawę stanowią poczucie lojalności i współodpowiedzialności za wspólnotę narodową, zaufanie społeczne, zaangażowanie w działania podejmowane na rzecz dobra wspólnego oraz kształtowanie więzi opartych na kapitale pomostowym przekraczającym

granice rasy, wyznania i etniczności. Warunkiem realizacji owego modelu jest przy tym wypracowanie kanonu edukacyjnego odwołującego się nie tylko do wartości narodowych, lecz także uniwersalnych i obywatelskich.

W stronę nowego kanonu

Dotychczasowy kanon edukacyjny, który za M. Janion [2000] nazwiemy romantyczno-symbolicznym, kształtował się w odpowiedzi na wielkie wyzwania przeszłości pojawiające się w wieku XIX i XX. Ze względu na ówczesne uwarunkowania, na poczesnym miejscu sytuowano wówczas wartości duchowe wspólnoty narodowej (triady „Bóg – honor – ojczyzna” i „ojczyzna – wolność – niepodległość”), ochronę polskiej tożsamości oraz walkę narodowo-wyzwoleńczą. Wyznaczyły one program czerpiący wprawdzie z tradycji romantyzmu, lecz spuściznę tę upraszczający do rangi charyzmatu narodowego rozwijanego w dwóch kierunkach: tyrtejskim, skupionym wokół wartości walki o niepodległość i nienawiści do wroga, oraz mesjanistyczno-martyrologicznym, dla którego centralnymi kategoriami były ofiara, poświęcenie, cierpienie i zbawienie. Uproszczeniu bądź pominięciu uległy natomiast wątki indywidualizmu, jednostkowego buntu przeciw władzy i autorytetom czy dylematów moralnych.

Formowany w duchu romantycznym kanon odwoływał się do mitów założycielskich oraz wartości i tradycji narodu pojmowanego jako wspólnota etniczno-religijna wyłaniająca się przez skontrastowanie z innymi, co najmniej niezycziwymi wspólnotami. Podstawową reprezentację stanowiła przy tym szlachta zaściankowa. Postrzegana jako depozytariusz i strażnik narodowej tradycji, ustanawiała ona pielęgnowane do chwili obecnej wzorce patriotyzmu, stosunków społecznych i relacji z otaczającym światem. Praktyczny brak alternatywy wynikający ze słabości polskiego mieszczaństwa, braku zaufania do kosmopolitycznej arystokracji (czyli warstw spełniających w krajach zachodnich rolę kulturotwórczą) oraz marginalizacji kultury ludowej traktowanej w kategoriach bliskiej egzotyki wpisał zaś wzmiankowaną warstwę na dwa wieki w rolę kulturowego hegemonu.

Utrwalony historią paradygmat romantyczny dominował, zdaniem M. Janion, do schyłku wieku XX, kiedy to procesy polskiej transformacji podważyły zasadność jego uprawiania w dotychczasowej formie [Janion, 2000]. Narastające napięcia między wyzwaniami współczesności i aspira-

cjami zindywidualizowanego, pluralistycznego społeczeństwa a realizowanym kanonem kulturowo-edukacyjnym pobudziły zaś potrzebę rekonstrukcji dotychczasowego projektu. Pierwsze, nieśmiałe próby jego redefinicji towarzyszyły akcesji unijnej, a ich wyrazem były programy edukacji europejskiej mające dokonać reorientacji młodego pokolenia z wartości narodowych na ogólnoeuropejskie. Odgórność sterowanej z Brukseli inicjatywy, ignorowanie podstawowych prawidłowości społecznych (w tym prawidłowości procesów tożsamościowych czy historycznego przywiązania Europejczyków do idei państw narodowych), brak sprecyzowanej wizji oferowanego kanonu, jak również fasadowość podejmowanych działań, sprawiły jednak, iż podejmowane próby trudno było uznać za udane.

Odmienne kształtuje się kontekst sytuacyjny obecnie. W efekcie złożonych procesów politycznych, ekonomicznych i demograficznych społeczno-kulturowe krajobrazy Polski ulegają daleko idącej pluralizacji i przeobrażeniom. W dorosłe życie wchodzi kolejne roczniki młodych Polaków będących obywatelami globalnej wioski, lecz pragnących dookreślić swoją tożsamość przez zaszerogowania cywilizacyjne i narodowe. Zindywidualizowani, choć przywiązani do wartości wspólnoty i tradycji, krytyczni wobec ich dyktatu, przebudowują oni projekt społeczny, przechodząc od komunitaryzmu do liberalnej demokracji. Zmieniają schematy polskości coraz rzadziej związanej z atrybutem etniczności, coraz częściej zaś z obywatelskością i identyfikacją społeczną [Błęszyńska, 2002]. Przeobrażeniom ulega także obraz Polski w świecie oraz model patriotyzmu. Romantyczny mesjanizm czy heroizm walki ustępują wartościom pozytywistycznym, jak praca na rzecz Polski, właściwe wychowanie dzieci czy wręcz postmodernistycznym: trosce o dobre imię Polski w świecie [Rozumienie..., 2008]. Podważeniu ulega dziewiętnastowieczny schemat Polaka–katolika. Problemy przewycięzania towarzyszącej transformacji anomii, współczesne zagrożenia bezpieczeństwa (mogące objąć Polskę konflikty zbrojne, terroryzm, bezrobocie, procesy prekaryzacji, kryzys uchodźczy), jak również siła zakorzenionej już tradycji i historyczne przywiązanie do jej ochrony sprawiają jednak, że wzmiankowane procesy nie dokonują się bezkolizyjnie. Stanowiska odnośnie zmiany narodowego kanonu są zaś spolaryzowane, wzbudzając konflikty i silne emocje charakterystyczne dla zjawiska traumy kulturowej².

² Ze względu na stadialność procesów przewycięzania traumy kulturowej błędne wydaje się przydawania wzmiankowanym konfliktom nazwy wojny kulturowej.

Jak wskazuje P. Sztompka, doświadczenie to pojawia się w sytuacjach głębokich zmian społecznych pociągających za sobą przeobrażenia tożsamości i kulturowego kodu narodu. Załamanie istniejącego systemu społeczno-kulturowego generuje napięcia indywidualne i zbiorowe, którym towarzyszą spadek zaufania społecznego, panika moralna i nostalgia za przeszłością. Uruchamia jednak również mechanizmy radzenia sobie z pojawiającą się anomią, do których zalicza się między innymi reinterpretację zaistniałej sytuacji i rekonstrukcję systemu prowadzące do pojawienia się nowego ładu aksjonormatywnego i aktualizacji kanonu kulturowego. Towarzyszące owym procesom konflikty mogą odgrywać nader konstruktywną rolę w rozwoju społeczeństwa i jego kultury [Sztompka, 2003: 454–474]. Warunkiem dalszego rozwoju jest przy tym adaptacja dotychczasowego kanonu do zmieniających się warunków.

Nie oznacza to, iż kanon romantyczny należy całkowicie odrzucić. Jego znaczenie dla kształtowania się rdzenia tożsamości narodowej jest zbyt duże, by można było ryzykować zabieg tego rodzaju. Ważne i konieczne wydaje się być natomiast jego ponowne odczytanie i zredefiniowanie. Refleksja nad nowymi wyzwaniem i zadaniami skłania przy tym do eksponowania takich wartości, jak indywidualizm i nonkonformizm, otwartość, racjonalność, etos pracy i odpowiedzialności, społeczny pluralizm, tolerancja, międzykulturowość i koegzystencja, społeczeństwo obywatelskie, dialogiczność i demokracja liberalna, państwo prawa, patriotyzm okresu pokoju czy ogólnoludzka solidarność, globalność, europejskość i lokalność.

Większość wzmiankowanych wartości nie jest obca polskiej tradycji i możemy odnaleźć je w spuściźnie różnych okresów historycznych. Indywidualizm i nonkonformizm, podobnie, jak dążenie do samodoskonalenia, krytyczny stosunek wobec świata zastanego i jego autorytetów czy potrzeba samodzielnej refleksji etycznej stanowią ważne wątki romantyzmu warte wydobycia i ponownego odczytania. Racjonalność mieści się w dorobku polskiego renesansu, oświecenia i pozytywizmu. Etos pracy i odpowiedzialności przekazują natomiast dyskursy pozytywizmu czy okresu międzywojnia.

Do kluczowych elementów analizowanego projektu edukacyjnego, na co zwraca uwagę M. Sobecki, należy także zaliczyć przeciwdziałanie rasizmowi i dyskryminacji oraz kształtowanie postaw uznania i szacunku dla różnorodności etnicznej, rasowej, kulturowej i religijnej [Sobecki, 2013: 65–76]. Historia Polski i polskiej kultury, podobnie, jak historia wszystkich innych narodów, dostarcza tu wzorów o przeciwstawnym charakterze. Obok tych, które

nie są powodem do dumy, możemy odnaleźć w niej jednak fakty, wydarzenia i idee godne wprowadzenia do projektowanego kanonu. Należą do nich przede wszystkim tradycje społecznego pluralizmu i relatywnie większej, niż w innych krajach europejskich tolerancji wobec etnicznego, religijnego i narodowościowego zróżnicowania³. W zasobach polskiej kultury narodowej mieszczą się treści jednoznacznie przeciwstawiające się nietolerancji religijnej, etnocentryzmowi, rasizmowi i ksenofobii⁴ (za niezwykle wartościowe możemy uznać na przykład odwołania do P. Włodkowica z Brudzewa [za: Kridlem, Malinowskim, Wittlinem, 1987: 118], T. Kościuszki będącego promotorem równości płci i abolicjonizmu czy idei wieloetnicznego państwa J. Piłsudskiego⁵, promujące liberalizm społeczny (myśl polityczna W. Surowieckiego, D. Krysińskiego czy S. Węgrzeckiego) czy wartości obywatelskie (spuścizna A. Frycza-Modrzewskiego, J. Zamoyskiego i wielu innych).

Ważnym elementem kanonu edukacyjnego zawsze było (i nadal jest) także wychowanie patriotyczne. Jak jednak wskazuje J. Nikitorowicz, współczesny patriotyzm nie jest tożsamy z nacjonalizmem i gloryfikacją własnej grupy etnicznej [Nikitorowicz, 2013: 27–42]. Odchodząc od koncepcji narodu etnicznego na rzecz idei politycznego narodu obywateli, wykraczamy poza wąskie granice plemienności. Eksponując kwestie emocjonalnej identyfikacji i zobowiązań obywateli wobec państwa i społeczeństwa, nie wychodzimy jednak z zasięgu oddziaływań polskiej tradycji, gdyż, na co wskazuje J. Gajda, idea obywatelskiej powinności i pełnej szacunku koegzystencji różnych grup etnicznych konstytuujących kategorię narodu polskiego pojawiła się w myśli narodowej i pedagogicznej już w okresie międzywojennym reprezentowana między innymi przez L. Zarzeckiego, Z. Mysłakow-

³ Warte uwzględnienia są fakty, iż przychylność władców sprzyjała migracji na tereny Polski Żydów, Ormian i Tatarów, Kazimierza Wielkiego obłożono klątwą papieską za tolerancję wobec innowierców. Zygmunt August był pierwszym władcą europejskim oficjalnie obdarzającym swych poddanych wolnością sumienia, na terenie Polski nie działała Święta Inkwizycja, a wysokie urzędy sprawowali przedstawiciele różnych wspólnot etnicznych i religijnych.

⁴ Vide: działalność T. Kościuszki na rzecz zniesienia niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych, historia „polskich wiosek” na Dominikanie, przyjmowanie w przeszłości uchodźców z innych krajów czy włączanie przez T. Kamińskiego dzieci żydowskich do drużyn harcerskich.

⁵ Koncepcję Polski narodów J. Piłsudski zwięźle wyraża stwierdzeniem „w całej restytuowanej Rzeczpospolitej, tak jak na Kresach Wschodnich, miała panować symbioza między różnymi podmiotami: polskim dworem, litewską wsią, żydowskim miasteczkiem, wzbogaconą przez społeczność Rusinów i Niemców” [Paruch, 2005: 437].

skiego [Gajda, 2013: 50–65]. Pięknym przykładem wychowania patriotycznego odrzucającego nacjonalizm jest przy tym działalność A. Kamińskiego.

Ważne i potrzebne jest wreszcie uwzględnienie w projektowanym kanonie edukacyjnym wymiaru wielo- i międzykulturowości kształtującego kompetencje funkcjonowania w świecie zróżnicowanym kulturowo i światopoglądowo, poczucie odpowiedzialności i solidarności z innymi jego mieszkańcami oraz świadomość znaczenia i potrzeby ochrony wielkich wartości globalnych: przyrody, Praw Człowieka, sprawiedliwości i pokoju. Wątki te (może z wyjątkiem wychowania dla pokoju wprowadzonego w nurt polskiej paidei przez B. Suchodolskiego i Irenę Wojnar) wydają się być stosunkowo nowe w polskiej myśli edukacyjnej⁶. Paradoksalnie, przez swą nowość oraz wprowadzenie do aktualnej podstawy programowej ścieżki „Edukacja globalna”, zyskały one we współczesnej szkole sytuację bardziej korzystną, niż wcześniej wymienione, których realizacja wymagałaby rekonstrukcji treści programowych silnie zakorzenionych w praktyce edukacyjnej.

Zmiana kanonu edukacyjnego wiązałyby się bowiem zarówno z dostosowaniem treści kształcenia, jak i praktyki pedagogicznej. W szczególnej sytuacji znalazłyby się takie przedmioty, jak historia, język polski, wiedza o społeczeństwie oraz – do pewnego stopnia – kształcenie językowe i artystyczne. Koniecznym byłoby odejście od paradygmatu dominacji kulturowej na rzecz pluralizacji kulturowej i światopoglądowej, uznania dorobku i wkładu w rozwój społeczeństwa i kultury narodowej grup mniejszościowych, jak również uwzględnienie wartości kultur dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Ważnym zadaniem stałyby się implementacja wytycznych Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie odnośnie nauczania o różnorodności religii i systemów wierzeń [*Toledo guiding principle...*, 2007]. Zmianie musiałby wreszcie ulec wzór pracy szkoły z uczniami i ich rodzicami w chwili obecnej nienajlepiej służący kształtowaniu podmiotowości, uczestnictwa i postaw obywatelskich.

Przeobrażenia musiałby objąć także formy pracy i treści kształcenia w szkołach etnicznych. Skupione na przekazie kulturowego dziedzictwa i poczucia odrębności grupy, w minimalnym stopniu współpracujące z otoczeniem, niejednokrotnie zapominają one, że objęci ich oddziaływaniami uczniowie są przede wszystkim obywatelami kraju, na terenie którego żyją

⁶ Kwestie solidarności z innymi narodami pojawiały się dotychczas przede wszystkim w kontekście walk „o wolność naszą i waszą”.

i wobec którego powinni rozwinąć poczucie identyfikacji emocjonalnej, lojalności i kompetencji wiążących się z różnymi formami uczestnictwa społeczno-politycznego [Sobecki, 1997; Grabowska, 2013; Urban, 2014]. Przyjęta przez nie strategia marginalizacji nie przyczynia się bowiem do przekraczania granic etniczności czy kształtowania postaw obywatelskich. Przedmiotem oczekiwanej zmiany winien zatem być także kanon edukacyjny realizowany na ich terenie. Postulat, o którym mowa, w równym stopniu dotyczy przy tym szkół mniejszości etnicznych na terenie Polski, jak i szkół mniejszości polskiej zamieszkującej poza granicami kraju.

Zmiana edukacyjnego kanonu wymagałaby wreszcie zmiany programów kształcenia nauczycieli i pedagogów szkolnych. W chwili obecnej cechuje je pewna asymetria. Wydają się być one zdominowane treściami o charakterze metodycznym. Miejsce refleksji pedagogicznej zajmuje zaś poszukiwanie prostych rozwiązań pod nazwą „scenariusze lekcji”. Realizacja nowego kanonu postawiłaby jednak pedagogom wyższe wymagania zarówno co do wiedzy merytorycznej, jak i umiejętności wychowawczych czy zdolności samodzielnej refleksji.

Podsumowując, truizmem byłoby stwierdzenie, że transformacja kanonu edukacyjnego będzie zadaniem skomplikowanym i dokonującym się w dłuższym przedziale czasowym. Jej realizacja będzie wymagała niemałych nakładów kosztów i pracy. Spotka się przy tym z pewnym oporem ze strony środowisk konserwatywnych, części nauczycieli, a być może także rodziców i władz oświatowych. Wdrożenie jej, będąc zasadniczym warunkiem dopełnienia zmiany społeczno-politycznej rozpoczętej w roku 1989 oraz przeprowadzenia młodego pokolenia Polaków przez jej meandry wydaje się być jednak konieczne i nieuniknione.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai A., (2005), *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków
- Bodio T., (2007), *Polityka w życiu społecznym*, (w:) K. A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski (red.), *Spółczesność i polityka. Podstawy nauk politycznych*, Warszawa
- Błęszyńska K., (2016), *Spółczesność wielokulturowa a Kultura Pokoju*, niepublikowany referat przedstawiony na międzynarodowej konferencji Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu „Spółczesność wielokulturowa a kultura Pokoju”
- Błęszyńska K., (2015), *Powrót do korzeni. Rodzimowierstwo jako duchowa droga rekonstrukcji poczucia wspólnoty i tożsamości*, (w:) T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans (red.), *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowe*, Toruń

- Bleszyńska K., (2002), *Nationalism and Criteria of Establishing National Identity*, (w:) P. Boski, F. J. R. van de Vijer, A. M. Chodynicka (red.), *New Directions in Cross-Cultural Psychology*, Warszawa
- Czarnowski S., (1982), *Wybór pism socjologicznych*, Warszawa
- Dobrowolski K., (1966), *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Kraków
- Fukuyama F., (2005), *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Poznań
- Gajda J., (2013), *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*; (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Grabowska B., (2013), *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Toruń
- Gusfield J., (1967), *Tradition and Modernity: Misplaced Polarities in the Study of Social Change*, „The American Journal of Sociology”, t. 72
- Janion M., (2000), *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa
- Kłoskowska A., (1991), *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4
- Kridl M., Malinowski W., Wittlin J., (1987), *Polska myśl demokratyczna w ciągu wieków*, Warszawa
- Kurczewska J., (2000), *Kanon kultury narodowej*, (w:) J. Kurczewska (red.), *Kultura narodu i polityka*, Warszawa
- Modood T., (2014), *Multikulturalizm*, tłum. I. Kołbon, Poznań
- Nikitorowicz J., (2013), *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Paruch W., (2005), *Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego 1926–1939*, Lublin
- Putnam R., (2007), *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*, „Scandinavian Political Studies”, t. 30, nr 2
- Ritzer G., (2009), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa
- Rozumienie patriotyzmu. Komunikat z badań*, (2008), Warszawa, http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2008/K_167_08.PDF [12.07.2016]
- Sobecki M., (2013), *Rasizm i antysemityzm a tożsamość kulturowa*, (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Sobecki M., (1997), *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok
- Sztompka P., (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków
- Szymański M. J., (2013), *Socjologia edukacji*, Kraków
- Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Warsaw
- Urban J., (2014), *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*, Toruń

SUMMARY**Canon Policy and Development of a Diverse Civic Society**

Canons in education are social projects nested in a dynamic national tradition. Social and cultural changes as well as challenges of globalization result in changes of educational canons. Challenges of Polish transformation as well as requirements of the future enforce modifications of the current Polish canon of the romantic origin. The suggested changes are following: 1) changes in the meaning: transition from the ethnic meaning of “a nation” category to the civic one; 2) transition from the politics of a cultural domination to the politics of pluralism; 3) transition from communitarian democracy towards liberal democracy; 4) developing of a global, European, civic and intercultural dimensions in education; 5) redefining categories of “patriotism” and “the patriotic education”. The aforementioned changes should apply however evolutionary approach reinterpreting and modifying the contents of the current educational canon.

KEYWORDS: educational canon, social change, civic society, interculturalism, globalization.