

ALINA SZCZUREK-BORUTA

WYDZIAŁ ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI
UNIwersytet Śląski w Katowicach

**EDUKACYJNE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA
POCZUCIA TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ MŁODZIEŻY
– STUDIA I DOŚWIADCZENIA
Z POGRANICZA POLSKO-CZESKIEGO**

Wprowadzenie

Pojęcia edukacja używamy w studiach nad złożonymi problemami współczesnego wychowania. Upatrujemy w edukacji główny kierunek przeobrażeń współczesnych systemów oświatowych, ich orientacji na warunki cywilizacji, cechującej się przyspieszonym tempem przeobrażeń. Wyrażamy to stwierdzeniem edukacja nadążająca za rozwojem i służąca potrzebom rozwojowym.

Każda działalność, w tym również pedagogiczna, odbywa się zawsze w określonych warunkach i podlega oddziaływaniu czynników środowiskowych. Potrzeba sytuowania działań związanych z kształtowaniem tożsamości w określonych kontekstach i rozpatrywania ich jako wielorako uwarunkowanych zewnętrznie jest sprawą oczywistą i nie wymaga specjalnych uzasadnień. Kontekst pozwala poznać genezę, charakter podejmowanych działań, ujmować praktykę edukacji jako układ otwarty, nie w pełni autonomiczny, podlegający wpływowi środowiskowym zmieniającym się w czasie. Należyte uwzględnienie roli kontekstu edukacyjnego jako czynnika wyjaśniającego obecność, treść, przebieg oraz konsekwencje praktyki wychowawczej dla tożsamości wychowanka w myśleniu pedagogicznym jest dalekie od wystarczającego.

Pisząc o edukacyjnych kontekstach kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży odwołam się do opinii nauczycieli gimnazjum na temat obecności na tym poziomie kształcenia zadań i treści edukacji wielo- i międzykulturowej, odwołam się do nowej podstawy programowej, dokonam także analizy wybranego podręcznika pod kątem interesujących mnie kwestii oraz wskażę na konsekwencje (rezultaty) praktyki edukacyjnej dla tożsamości gimnazjalistów mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, na Śląsku Cieszyńskim.

Założenia metodologiczne badań własnych

Edukacja jest obszarem życia społecznego budzącym ciągle zainteresowanie i poddawany krytyce. Współczesne społeczeństwa w znacznej mierze istnieją i przekształcają się dzięki edukacji, która wprowadza młode pokolenie w świat wartości, w życie społeczne, ujarzmia i czyni ich użytecznymi, a zarazem żywi nadzieję, że młode pokolenie zdobędzie lepszą przyszłość dla społeczeństwa i ludzkości. Cele te, z jednej strony krępują nieokiełznane popędy, z drugiej zaś wyzwalają swobodnie kształtujące się siły ludzkie¹. W rzeczywistości wychowanie zmierza do realizacji obydwu tych celów, a świadomość ich przeciwieństwa, antynomii staje się dla pedagogów problemem (fakt ten akcentowały m.in. Teresa Hejnicka-Bezwińska [2003]; Alina Szczurek-Boruta [2007; 2010]).

W pedagogice wskazuje się na różne konsekwencje dla tożsamości procesu pierwotnej i wtórnej socjalizacji. W każdym z powyższych kontekstów – w sposób mniej lub bardziej wyraźny – występuje proces transmisji kulturowej, w którym przekazywane są treści nowe lub obce dotychczasowemu doświadczeniu kulturowemu. Procesy kulturalizacji i socjalizacji odpowiedzialne są za treść tożsamości kulturowej i jej zmianę [Kłoskowska, 1981: 116]. Kulturalizacja decyduje o przyswojeniu sobie przez jednostkę uniwersum kultury symbolicznej, socjalizacja oznacza adaptację kultury socjalnej, instrumentalnej wobec wartości bezpieczeństwa i porządku. Mechanizmy odpowiedzialne za oba efekty transmisji kulturowej to bezpośrednie interakcje nadawcy i odbiorcy zachodzące w procesie edukacji, czyli kształcenia i wychowania, jak również udział w pośrednich sytuacjach wpływu kulturowego związanych z korzystaniem z wielu elementów kultury (korzystanie z tradycji, obcowanie ze sztuką, prawem).

Rozwijana i nieustannie kształtująca się edukacja międzykulturowa powoli zyskuje coraz większe zrozumienie. Przechodzi ona od zauważonej już wielości do interakcji kultur. Jej celem nie jest budowanie zunifikowanej kultury globalnej, lecz poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu [szerzej: Nikitorowicz, 2005; 2009]. Jak pisze Tadeusz Lewowicki „(...) edukacja międzykulturowa prowadzić ma do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do możliwie szerokiego poznawania Innych i ich kultur, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur. Troska o własną kul-

¹ Na fakt ten w odniesieniu do polskiego społeczeństwa zwraca uwagę A. Radziejewicz-Winnicki [2004], a podobne problemy społeczeństwa amerykańskiego przedstawia praca: W. Kornblum, D. Smith [2005: 520-525].

turę i tożsamość ma więc być połączona z dążeniami poznawczymi, kształtowaniem pozytywnych postaw i kooperacją, wzajemnie wzbogacającą wymianą (w różnych dziedzinach życia) z ludźmi różnych narodowości, różnych ras, kultur, wyznań i religii. A zatem zamiast głównie „obok” ludzie (i ich kultury) powinni być i działać „razem”, wspólnie dla dobra uczestniczących jednostek, społeczności i ich kultur” [Lewowicki, 2008: 21].

Osobliwym wyzwaniem edukacji międzykulturowej rozumianej przez Jerzego Nikitorowicza jako: „ogół wzajemnych oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności [Nikitorowicz, 2003: 934; idem, 2005: 45] – jest pomoc w ustawicznym kreowaniu tożsamości.

Tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór [szerzej: Nikitorowicz, 2009: 372]. Jest to proces samookreślenia wobec składników rzeczywistości symbolicznej kulturowego świata pozwalający odróżnić siebie od innych swoich, obcych, zając miejsce w przestrzeni społecznej, która nawet w okresach rewolucyjnych zmian jest jakoś ustrukturyzowana². Przyjmuję, że świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności wraz ze świadomością własnej spójności decydują o poczuciu tożsamości jednostki [por.: Melchior, 2001: 103-104; Taylor, 1995: 154; Dyczewski, 2004]. Obejmuje ono – w rozumieniu Erika Eriksona – sposoby świadomego doświadczania dostępnego introspekcji, sposoby zachowywania się oraz nieświadome stany wewnętrzne obserwowane przez innych [Erickson, 1994].

W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań sięgam do teorii akcentujących złożoność człowieka: koncepcji człowieka wielowymiarowego Józefa Kozielskiego³, koncepcji wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza [2001: 15-35], która zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedz-

² Przeglądu oraz interpretacji najważniejszych koncepcji i socjologicznych teorii tożsamości dokonuje Z. Bokszański [1989].

³ W ujęciu J. Kozielskiego „człowiek – układ o najwyższym stopniu złożoności – jest wielowymiarowy, czy jak mówi Gombrowicz – pełnowymiarowy, ponieważ składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, ponieważ pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ jest osobą niepowtarzalną i niewymierną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym” [por.: Kozielski, 1996: 3].

czona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”, co za Lechem Witkowskim można ująć w postaci wektora epistemologicznego wyrażającego dominujący kierunek oddziaływań: kompetencje – koncepcja – kondycja [por.: Witkowski, 1988: 113 i n.].

Pedagogicznych implikacji tożsamości kulturowej poszukuję w edukacji międzykulturowej. Przez długi czas zjawiska edukacji międzykulturowej pozostawały w cieniu innych zagadnień pedagogicznych, były peryferyjnym zadaniem edukacji szkolnej i edukacji społecznej. Ponaddwudziestoletnie doświadczenia rozwoju teorii, praktyki i refleksji nad wielokulturowością i międzykulturowością ukazują złożoność zagadnienia, ale i wielką społeczną doniosłość tej problematyki.

Współczesna edukacja międzykulturowa w perspektywie antropologicznej – tak jak jest rozwijana przez Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza – to teoria i praktyka edukacji, obejmująca refleksję naukową i wyprowadzone z niej działania praktyczne, umożliwiające przygotowanie ludzi, reprezentantów różnych kultur do współistnienia.

Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że tożsamość jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiąże się z jednej strony, z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Zakładam, że młodzież żyjąca w warunkach pogranicza kształtuje swój rdzeń tożsamościowy w wielu wymiarach. Na pograniczu polsko-czeskim istnieje tradycja wielowymiarowego podejścia do tożsamości. Przejawy tożsamości złożonej na przełomie XIX i XX wieku opisywał Józef Chlebowczyk [1983]. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku podnosił tę kwestię T. Lewowicki [Lewowicki, Jasiński, 1998: 15], wskazując na model złożonej narodowo-europejskiej czy narodowo-universalistycznej tożsamości przyszlých pokoleń.

Na pograniczu nie funkcjonują standardy ewaluacji pochodzące tylko od jednej grupy. Wartości i normy społeczne nakładają się na siebie i wzajemnie przenikają, co umożliwia dwukulturowość i funkcjonowanie tożsamości rozproszonej kulturowo [Kłoskowska, 1996]. Tożsamość okazuje się tu zadaniem w tym sensie, że wymaga ciągłego wysiłku, że skłania do tego, by własny kształt uczynić obiektem swej troski. Wymaga, z jednej strony poszukiwania formy, która pozwalałaby na właściwe uchwycenie samego siebie i korygowania tej formy, co jakiś czas w miarę jak stajemy się coraz bardziej świadomi. Z drugiej strony, wymaga rozmaitych zabiegów samopodtrzymujących, wymaga swego rodzaju pielęgnacji i kultywowania czy mówiąc inaczej – poczucia

odpowiedzialności za określony kształt samego siebie. Takie działania przede wszystkim wynikają ze świadomości siebie i własnej osoby.

Zachowując pewną ostrożność – na podstawie materiału historycznego i wyników wcześniejszych badań empirycznych – dostrzec można u części młodych ludzi, żyjących na pograniczu polsko-czeskim przejawy zachowań świadczące o uformowaniu się tożsamości wzbogaconej, wielopłaszczyznowej (w rozumieniu Tadeusza Lewowickiego). Przez tożsamość wielowymiarową T. Lewowicki rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. (...) obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia” [Lewowicki, 2008: 21-22].

W opracowaniu tym pragnę bliżej przyjrzeć się edukacyjnym kontekstom kształtowania tożsamości gimnazjalistów żyjących w warunkach wielokulturowości. Przyjmuję, że edukacja szkolna nie narzuca, ale pomaga rozpoznać tożsamość swoją i innych przez doświadczanie, utrwalanie, przeżywanie.

Podstawę kształcenia międzykulturowego stanowi założenie, iż jest to proces kształtujący osobowość uczących się, a więc proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji [Białek, 2009: 121]. Nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie, nabywanie kompetencji międzykulturowej jest ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji.

Jeśli przyjmiemy, że każdy człowiek indywidualnie spostrzega i interpretuje swoje otoczenie, to opinie i oceny doświadczających gimnazjalistów są ważnym materiałem empirycznym. Edukacja szkolna stwarza pole doświadczeń o bardziej lub mniej prorozwojowych właściwościach. Czego zatem doświadczyli gimnazjaliści w swojej edukacji w zakresie tożsamości? Ramy teoretyczne wyznacza koncepcja Jerome Brunera, jego kulturowa *praxis* klasy szkolnej, w której szeroko pojęte uczenie się jest „partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” [Bruner, 2006: 130].

Młodzież stanowi aktywny podmiot zmiany społecznej. To, w jaki sposób będzie na nią wpływać zależy m.in. od kształtu jej tożsamości. Problem tożsamości ujawnia się wyraźnie w sytuacjach pogranicza, bycia na styku, dwu światów, dwu kultur. Sytuacje takie powodują skłonność do wyostrego poczucia tożsamości, do jego poszukiwania.

Przyjęte w niniejszym opracowaniu założenia teoretyczne związane z kształtowaniem się tożsamości i edukacyjnymi kontekstami tego procesu, stały się podstawą poczynań badawczych.

Zadania i treści edukacji międzykulturowej w gimnazjum

Gimnazja w polskim systemie oświaty pojawiły się 1 września 1999 roku ponownie (zlikwidowano je po drugiej wojnie światowej). Od tego roku gimnazjum to drugi, obowiązkowy poziom kształcenia w Polsce. Uczęszcza do niego młodzież w wieku 13-16 lat. Nauka w gimnazjum trwa 3 lata i kończy się ogólnopolskim egzaminem, od którego wyników w dużej mierze zależy wybór kolejnej szkoły. Od 1999 roku w szkolnym planie nauczania gimnazjum występują następujące zajęcia edukacyjne: język polski, dwa języki obce nowożytnie, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka i astronomia, chemia, biologia, geografia, plastyka, muzyka, technika, informatyka, wychowanie fizyczne, religia lub etyka (uczniowie uczęszczają na zajęcia na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych, dla uczniów, którzy nie uczęszczają na religię, dyrektor gimnazjum winien zorganizować zajęcia z etyki), wychowanie do życia w rodzinie (wdż), ponadto wprowadzono tzw. ścieżki edukacyjne w obszarze edukacji filozoficznej, prozdrowotnej, ekologicznej, czytelniczej, medialnej, regionalnej, a także obrony cywilnej, integracji europejskiej oraz kultury polskiej na tle tradycji śródziemnomorskiej. Zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne, edukacja dla bezpieczeństwa i drugi obowiązkowy język obcy nowożytny to przedmioty realizowane od roku szkolnego 2009/2010 w wyniku zmiany podstawy programowej – wprowadzonej tylko w klasach pierwszych.

Nauka w gimnazjum kończy się egzaminem, pisany przez uczniów klas III w kwietniu. Termin corocznie ustala dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Egzamin składa się z trzech części pisemnych: humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej, a od roku szkolnego 2008/2009 również z języka obcego. Wynik egzaminu nie ma wpływu na ukończenie gimnazjum, ale ma znaczenie przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum i szkoły zawodowej). Po zakończeniu etapu kształcenia w gimnazjum uczeń otrzymuje wykształcenie podstawowe.

Szkoła przekazuje odpowiednie elementy doświadczenia zbiorowego, wyselekcjonowane ze względu na potrzeby rozwojowe, składniki nowoczesnej kultury symbolicznej. Jedną z jej podstawowych funkcji jest wprowadzenie w kul-

turę danej społeczności. Każdy człowiek realizuje się w kulturze, która opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. U ich podstaw znajduje się transcendentálna triada wartości uniwersalnych: prawda, dobro, piękno. Wartości te – według Kazimierza Denka [1999: 60-61] – stanowią źródła celów edukacyjnych.

W edukacji szkolnej realizuje się konkretne zadania, które są przełożeniem celów na język praktyki.

Badania, których wybrane wyniki prezentuję, przeprowadzono w roku 2008⁴, w grupie nauczycieli pracujących na terenie województwa śląskiego⁵. W tym opracowaniu przedstawię niepublikowane dotychczas wyniki badań ukazujące opinie jednej z badanych wówczas grup, a mianowicie nauczycieli gimnazjum, na temat zadań edukacji wielo- i międzykulturowej realizowanej w tym typie placówki edukacyjnej oraz treści przekazywanych uczniom w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej⁶.

Gimnazjum – w opinii badanych nauczycieli – realizuje następujące zadania edukacji wielo- i międzykulturowej:

⁴ Badania przeprowadzili słuchacze studiów niestacjonarnych i podyplomowych Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. W tym miejscu pragnę im podziękować za pomoc. Celowo zwróciłam się do grupy czynnych nauczycieli, zarazem studentów, o to, by, dysponując już określoną wiedzą z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, nie wypełniali kwestionariuszy samodzielnie, ale poprosili swoich kolegów, nauczycieli – nieskażonych wiedzą teoretyczną, a dysponujących raczej wiedzą potoczną i intuicją na temat edukacji międzykulturowej – o wypełnienie kwestionariuszy. Respondentom, po wyjaśnieniu na wstępie pojęcia wielokulturowości, zadano pytania o obraz własnej osoby, przygotowanie do trudnej i odpowiedzialnej pracy w zawodzie nauczyciela w warunkach wielokulturowości oraz gotowość zawodową, cele, zadania i treści realizowane w tym zakresie. Wyniki tych badań częściowo przedstawiłam w artykule: *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, [Szczyrek-Boruta, 2008: 37-60]. W opracowaniu tym prezentuję także inne wyniki uzyskane w trakcie tych badań.

⁵ W badaniach uczestniczyli nauczyciele pracujący w następujących miastach: Cieszyn, Ustroń, Skoczów, Jastrzębie Zdrój, Wisła, Czechowice Dziedzice, Bielsko-Biała, Zabrze, Żory, Wodzisław Śląski, Bytom, Dąbrowa Górnicza, Gliwice, Rybnik, Suszec, Katowice, Tychy. W wyniku utraty części danych (niepełne odpowiedzi, niechęć nauczycieli do udziału w badaniach), ostatecznie analizie statystycznej poddano 382 kwestionariusze. W grupie tej kobiety stanowiły 95,3% a mężczyźni 4,7%. Struktura wykształcenia badanych przedstawia się następująco: SN – 12,8%; zawodowe – 3,5%; magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym – 76,7%; magisterskie bez przygotowania pedagogicznego – 7,0%. W badaniach uczestniczyły porównywalne pod względem wielkości grupy nauczycieli w wieku 20-30 lat (33,7%), 31-40 lat (27,9%) i powyżej 40 lat (38,4%). Staż pracy respondentów przedstawia się następująco: 0-10 lat – 44,2%; 11-20 lat – 22,1%; powyżej 20 lat – 33,7%.

⁶ W powiecie cieszyńskim 6441 gimnazjalistów kształci 495 nauczycieli [por.: www.stat.gov.pl, z dnia 29.05.2010]. Analizie poddałam 250 kwestionariuszy nauczycieli pracujących w gimnazjum.

- poznawanie, zrozumienie i porozumienie grup etnicznych, narodów, religii, kultur (42,9% wskazań);
- kształtowanie otwartości wobec świata i porozumiewanie się ludzi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu (38,1% wskazań);
- rozwijanie zdolności do komunikacji międzykulturowej (33,3% wskazań);
- wzbogacanie i kształtowanie tożsamości rodzinno-familijnej, lokalno-parafialnej, narodowej, ponadnarodowej (28,6% wskazań);
- wyciszanie uprzedzeń i stereotypów, konfliktów i agresji (28,6% wskazań);
- zaangażowanie na rzecz pokoju, równości i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie (23,8% wskazań).

Powyższe deklaracje wydają się być zbieżne z wyznaczonymi przez Jerzego Nikitorowicza zadaniami edukacji wielo- i międzykulturowej. Autor ten wskazuje, że „poznawanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, przewyższanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego, wdrażanie do zauważania i poznawania „innego”, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania to ponadczasowe zadania edukacji międzykulturowej” [Nikitorowicz, 1995].

Opinie badanych nauczycieli gimnazjum z pogranicza polsko-czeskiego różnią się zasadniczo od deklaracji nauczycieli z podlaskich gimnazjów przedstawionych przez Alinę Szwarz-Adamiuk⁷, w których 90% badanych twierdziło, że realizacja treści wielokulturowych wiąże się raczej z charakterem zajęć pozalekcyjnych.

W bezpośrednim i ścisłym związku z wartościami i zadaniami pozostają treści kształcenia. Ich zakres, przewidziany do opracowania na danym szczeblu kształcenia, w określonej klasie, wyznaczony jest w programie nauczania. Treści kształcenia gimnazjum określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17 w dniu 15 stycznia 2009 roku. Znajdujemy tam, iż „W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III (etap gimnazjum) i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyja-

⁷ A. Szwarz-Adamiuk, *Formy uczenia się międzykulturowego w podlaskich gimnazjach – komunikat z badań*. Uniwersytet w Białymstoku. Badania przeprowadzone w ramach grantu promotorskiego KBN „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo 1744/B.H03/2009/37 [zob.: <http://www.pedagogika.uni.wroc.pl/konferencja/materialy/10.ppt#256,1> (z dnia 30.09.2010)].

jące ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, **poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi**⁸, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. **W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji.** Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji⁹.

Wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa w gimnazjum opisane są zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie 2008/C111/01).

W ramach treści programowych z języka polskiego w dziale 4. Wartości i wartościowanie znajdujemy informację, iż uczeń:

- „1. ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm-nacjonalizm, tolerancja-nietolerancja, piękno – brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu, w literaturze i w innych sztukach;
2. omawia na podstawie tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, **inność, poczucie wspólnoty, sprawiedliwość, solidarność**, dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne;
3. **dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość**¹⁰.

W świetle prowadzonych rozważań i analiz mogę stwierdzić, że kształcenie w gimnazjum rozwija postawy ciekawości i otwartości wobec sposobu

⁸ Wyróżnienia w tekście dokonane przez autora niniejszego opracowania.

⁹ Dz.U. z 2009 r. nr 4; poz. 17 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Załącznik nr 4 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 3. <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2009,nr,4/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej.html> (z dnia 30.09.2010).

¹⁰ Ibidem, s. 8.

życia ludzi reprezentujących inny krąg kulturowy. Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzsza, świadoma i samodzielna. W takich warunkach powstaje możliwość poznawania różnorodności kulturowej oraz wzajemne wzbogacanie się kultur. Z treści programu nauczania wynika konieczność kształcenia międzykulturowego, a mianowicie zadaniem nauczyciela jest przygotowanie uczniów do pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcych krajów; wyrobienia postaw tolerancji wobec innych postaw, zachowań i obyczajów; nabrania dystansu do operowania stereotypami oraz spojrzenia cudzym okiem na własną kulturę.

Pragnę zauważyć, w kontekście analizy podstawy programowej, że treści edukacji narodowej realizowane w gimnazjum mają charakter ugruntowany. Natomiast treści edukacji wielo- i międzykulturowej nie są doprecyzowane.

W praktyce edukacyjnej – jak wnoszę z deklaracji badanych nauczycieli gimnazjum – występują treści kształcenia, które w ich przekonaniu mogą być zakwalifikowane do zagadnień podejmowanych w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej. Nauczyciele wskazują na treści: historyczne (81,0%); integracja europejska (76,2%); inne kultury (76,2%); polityczno-geograficzne (76,2%); tolerancja i poszanowanie praw Innego (66,7%); struktury regionalne, narodowe, unijne (57,1%); edukacja i rynek pracy (52,4%); inne wyznania (52,4%); euroregiony (42,9%); prawo/praworządność (38,1%); marketing i wolny rynek (23,8%).

Realizacja wskazanych przez badanych nauczycieli zadań i treści przyczynia się zapewne do rozwoju kompetencji międzykulturowej uczniów, stanowiącej pożądaną umiejętność życiową, która umożliwi większą otwartość na inne kultury. Jej rozwój jest wynikiem poznawania kultury, które odbywa się w sposób bezpośredni – poprzez stykanie się z odmiennym sposobem bycia i myślenia w trakcie spotkań z ludźmi pochodzącymi z odmiennego kręgu kulturowego, bądź w sposób pośredni – dzięki materiałom dydaktycznym wykorzystywanym na zajęciach. W drugim przypadku niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami [Białek, Gackowska, Goicoechea, Sanz, 2006: 25-49]. Według Magdaleny Białek, Anny Gackowskiej, Nieves Goicoechea i Esther Sanz, rozwijanie tej kompetencji polega na umiejętności analizowania zjawisk i wartości kulturowych [ibidem: 28].

Dużą rolę we współczesnym systemie kształcenia szkolnego spełniają podrečníki. Ich rola pomimo zmian społecznych, cywilizacyjnych się nie zmienia. Są nie tylko, jak pisał Roman Ingarden, uzupełnieniem „żywego nauczania”, lecz dość często to nauczanie zastępują [Ingarden, 1939]. W tych warun-

kach każda „lekcja” w podręczniku staje się prototypem „żywej” lekcji. Podręcznik – jak znajdujemy u Wincentego Okonia – spełnia cztery podstawowe funkcje: informatyczno-poznawczą, badawczą, praktyczną i samokształceniową [Okoń, 1995: 292-306].

W celu weryfikacji deklaracji nauczycieli, dotyczących zadań i treści edukacji międzykulturowej realizowanych w gimnazjum oraz ich konsekwencji w postaci deklarowanego poczucia tożsamości gimnazjalistów analizie poddałam podręcznik wykorzystywany na tym etapie kształcenia. A mianowicie podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie pierwszej klasy gimnazjum – *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki.

Rycina 1. Podręcznik i zeszyty ćwiczeń do nauki języka polskiego – *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki. Numer dopuszczenia: DKOS-4014-28/02 nr w wykazie MEN: 63/1/2009



Podręczniki te są objęte cenionym programem edukacyjnym „Wielki Egzamin”. Jego uczestnicy systematycznie sprawdzają umiejętności swoich uczniów za pomocą standaryzowanych testów kompetencji. Podręczniki dostosowane są do wymogów najnowszej podstawy programowej. Umiejętnie pośredniczą w dialogu między uczniem a nauczycielem. Doświadczenie i wysiłek autorów podręcznika zaowocowały nie tylko uznaniem środowiska szkolnego, lecz również jego sympatią. Są one wykorzystywane przez sporą grupę nauczycieli już od kilku lat. Każdy temat w podręczniku jest gotową jednostką lekcyjną.

Umiejętnie dobrane teksty kultury angażują uczniów w tok lekcji. Znacznym ułatwieniem w pracy z uczniami są przemyślane zestawy pytań i zadań.

Tytuł podręcznika *Między nami* oddaje jego istotę, sens i przesłanie. Recenzenci książki, księgarze, wydawnictwa skupiają się w opisach promujących jego zakup, możliwościach wykorzystania przez nauczycieli, łatwości w posługiwaniu się i dodatkowymi możliwościami, sprawdzania opanowanej wiedzy. Równie istotna, a powiedziałabym, że cenniejsza jest filozofia podręcznika.

Podstawowymi kryteriami doboru treści tego podręcznika są: trwałość wiedzy, przydatność i wartość motywacyjna. Swoista filozofia podręcznika polega na szerokim powiązaniu ze sobą zagadnień dotyczących natury poznania i rozumienia, logiki, języka, przyczynowości, etyki. Poszczególne działy wprowadzają gimnazjalistę w kulturę. Uczniowie poznają źródła, przyczyny, jakiegoś zjawiska (kultura, prawo itp.). Dostrzec można swoistą integrację treści literackich, językowych i kulturowych.

„Dziecko poznając świat – jak zauważają autorzy – pyta naiwnie, dlaczego świeci słońce, skąd bierze się deszcz, gdzie zaczyna się koło. Kiedy dorasta i dostrzega problemy otaczającego go świata, zadaje pytania dojrzałe. Aby odpowiedzieć na pytanie najważniejsze z nich – kim jestem? – musi wiedzieć, skąd się wywodzi” [Łuczak, Prylińska, Maszak, 2009: 7]. Na to i na wiele innych pytań odpowiedzi dostarcza m.in. podręcznik języka polskiego dla klasy pierwszej gimnazjum i dwa zeszyty ćwiczeń. Podręcznik obejmuje takie działy jak: *U źródeł, Śladami cywilizacji, Człowiek i prawo, Człowiek i sztuka*.

Dział I – *U źródeł* zawiera teksty, które pobudzają do refleksji nad powstaniem świata, sensem życia, pochodzeniem człowieka, jego przyszłością, tym, co go czeka po śmierci. Gimnazjaliści pracują z tekstami, które prezentują różne wersje historii o powstaniu świata, a zatem z *Biblią – Księga Rodzaju (Genesis)*, sięgają do mitologii Bliskiego Wschodu (Sumerowie, Egipcjanie), poznają naukowe teorie powstania świata w tekście *Zacząło się od Wielkiego Wybuchu* [na podstawie: Moché, 1995]. Uczniowie analizują mity (rozpoczynają od mitologii greckiej), które były podstawą wierzeń religijnych, organizowały wyobrażenia o świecie, pozwalały interpretować rzeczywistość, wyznaczały hierarchie ważności. Poznają wierzenia swoich przodków Słowian (mitologia Prasłowian, Światowid); historię powstania świata zawartą w *Biblii – Stary Testament Księga Rodzaju (Genesis)*, analizują dzieła sztuki, na przykład obrazy m.in.. *Miniatura francuska Architekt wszechświata – XIII w.*; poznają naukowe teorie powstania świata, na przykład galaktyka spiralna. Początek świata ukazany z różnych punktów widzenia – wierzenia (fantazje), współczesna nauka oraz głos współczesnego poety (np. *Przypowieść i o maku* autorstwa noblisty Czesława Miłosza).

Kolejny II dział – *Śladami cywilizacji* przybliży uczniom pojęcia: cywilizacja i jej cechy, kultura, w tym kultury europejskiej (w wierzeniach, historii np. Norman Davis *Legenda o Europie* [fragment: Davies, 1998]; w oczach artystów na przykład Owidiusz *Porwanie Europy*; Zbigniew Herbert *O Etruskach*; Henryk Sienkiewicz *Sachem*; w malarstwie Pieter Bruegel *Wieża Babel* – XVI wiek).

W dalszej części książki zestawiono teksty ukazujące: prawa natury oraz rodowód człowieka. Sporo miejsca poświęcono człowiekowi: człowiek i jego natura (Prometeusz, Kain), istota człowieczeństwa współcześnie.

Podręcznik aktywizuje uczniów, daje możliwość własnych przemyśleń po lekturze i pracy z tekstami źródłowymi. W ramach systematycznie pojawiających się działów: *Nasz projekt* – uczniowie w toku własnej i grupowej pracy w zespołach, w dowolnej formie (wykład, prezentacja graficzna lub multimedialna, cykl literacki) przygotowują zgodny z tematyką działu/rozdziału książki temat. Na przykład: „Na początku był...”, „Puść wodze fantazji napisz opowiadanie o powstaniu świata” [Łuczak, Prylińska, Maszak, 2009: 12]; „W dowolnej formie przygotujcie prezentację przedstawiającą jeden z podanych tematów”, m.in. „Bóstwa kobiece w wybranych mitologiach”. Uczniowie zachęceni są także do pracy zespołowej, na przykład przygotowanie gry planszowej jest problemem do wykonania, obejmuje pewne etapy: gromadzenie materiałów, odszukiwanie z różnych źródeł: encyklopedia, albumy, opracowania naukowe i popularnonaukowe, Internet, prasa [ibidem, 152].

Aby uczestniczyć w dialogu międzykulturowym trzeba znać i rozumieć dzieła będące podstawą naszej kultury. Przywoływani w analizowanym podręczniku twórcy literatury, malarstwa i innych dziedzin sztuki potwierdzają zawarte w tych tekstach idee, komentują je, przekształcają niektóre elementy. Interesujący wydaje się dział *Konteksty, nawiązania, deformacje*. Znajdują się w nim teksty i obrazy, które ukazują przekształcenia kultury. I tak obraz Jerzego Dudy Gracza *Babel 2* pochodzący z XX wieku, karykaturalnie ukazuje – w kontekście XVI-wiecznego obrazu P. Bruegla – cechy postaci i postawy wobec życia współczesnych ludzi [ibidem, 139]. Z kolei plakat Kuby Sowińskiego, *Stres w pracy – niepewność, zagrożenie, presja* – XX wiek przedstawia schody, stopnie – symbol wejścia na wyższy poziom rozwoju duchowego i psychicznego – chęć wzniesienia się ponad sferę codzienności, bliżej nieba i ładu kosmicznego – jedną z najstarszych cech ludzkiej psychiki [ibidem: 145].

Szczególny nacisk w analizowanym podręczniku położony jest na refleksyjne zakorzenienie się w kulturze i nadanie jej indywidualnej subiektywnej wartości. W ramach poszczególnych działów treści kształcenia dobierane są tak, by ukazać wpływ różnych kultur na podjęty problem. Teksty prezentują

literaturę z całego świata. Uczniowie są zachęceni do badania i analizy kontrastujących ze sobą punktów widzenia.

Wszystko, co do tej pory napisałam skłania do wniosku, że edukacja wspomaga proces świadomego i refleksyjnego kształtowania tożsamości kulturowej gimnazjalistów. Udział szkoły w tym procesie jest znaczący. Głównym celem działań podejmowanych w oparciu o analizowany podręcznik jest poszerzenie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej poprzez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu. Podręcznik *Między nami* ukierunkowuje działanie edukacyjne na kształtowanie takich wartości, jak: wspólnota dziedzictwa kulturowego i więzi; poznanie, zrozumienie narodów, religii, kultur; tolerancja, uznanie, dialog, akceptacja, wzajemne zapożyczenia kulturowe. Działania edukacyjne podejmowane w oparciu o przywołane treści obejmują m.in.: kształtowanie międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu w duchu kultury pokoju; wzmacnianie własnej tożsamości, kształtowanie tożsamości narodowej i ponadnarodowej, europejskiej w komunikacji z innymi; zwracanie uwagi na ochronę pierwszego dziedzictwa kulturowego; wskazanie na tradycje narodowe i ponadnarodowe, kontynentalne i planetarne. Ukierunkowane są także na rozwijanie wrażliwości na osiągnięcia ludzkie (np. co zawdzięczamy starożytnym [Łuczak, Prylińska, 2009: 59]); wyciszanie uprzedzeń i stereotypów, konfliktów i agresji; pobudzanie do kreatywności i twórczego projektowania kultury pokoju. W tych działaniach uwzględniane są zasady: aktywności; afirmacja przeszłości; świadomość rozwoju tożsamości i poczucia własnej wartości.

Pragnę zauważyć, że wypełnianie zadań edukacji międzykulturowej wymaga zupełnie nowych w naszej praktyce strategii uczenia się – nauczania, które odwołują się do kategorii rozumienia – podstawowej w edukacji do wielokulturowości. Trafnie określił je Lech Witkowski [1997]. Są to strategie: słuszności, inności i własności.

Pierwsza z nich głosi, iż w każdym działaniu edukacyjnym należy dążyć do tego, aby poznać, rozumieć i opierać się na tym, co słuszne. Wymaga to zarówno od ucznia, jak i nauczyciela dość trudnych kompetencji, a mianowicie rozeznania w świecie wartości, umiejętności „czytania w kulturze” i odnajdywania w niej tego, co słuszne, właściwe.

Strategia inności wymaga od nas, by w każdym działaniu edukacyjnym dążyć do określenia i zrozumienia tego, „co inne”, odmienne, co oczywiście nie oznacza konieczności jego „naprawiania”, zmieniania zgodnie własnym punktem widzenia.

Strategia własności głosi, by w każdym działaniu edukacyjnym – uczenia bądź nauczyciela – dążyć do rozeznania się w tym, „co własne”, nasze, a więc odwołuje się ona do naszej tożsamości, tradycji kulturowej.

Każda z tych strategii wymaga zupełnie odmiennych kompetencji. Można zaryzykować stwierdzenie, iż zrozumienie tego, co własne jest podstawą do zrozumienia tego, co inne, co słuszne.

Uczniowie często nie uświadamiają sobie celów, które realizują i rozdzielają sferę rozwoju indywidualnego od tej, którą kształtuje szkoła. Niemniej jednak ta ostatnia wspomaga znacząco kształtowanie ich tożsamości kulturowej – wielowymiarowej, o czym świadczą przywoływanie w tym opracowaniu opinie nauczycieli i analiza zawartości podręcznika *Między nami*.

Poczucie tożsamości kulturowej gimnazjalistów na tle badań

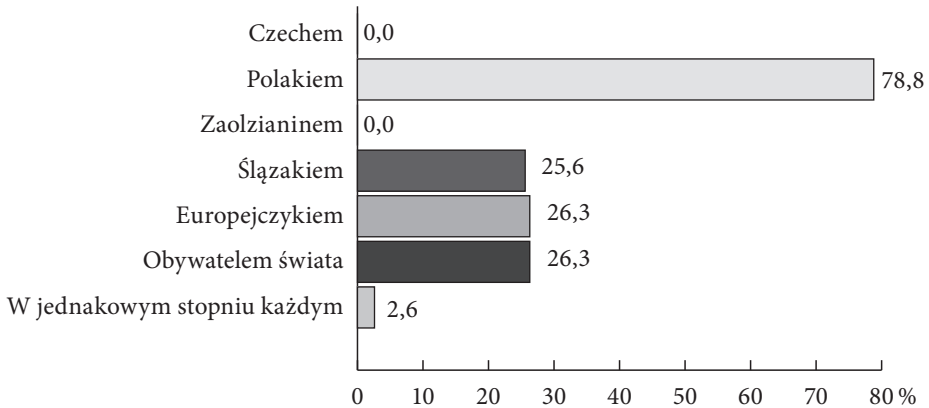
Przyjmuję podejście J. Nikitorowicza [2009: 372], iż tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór wartości, czasem dokonywany wbrew grupie.

Odwołuję się do badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego, przeprowadzonych w 2008 roku¹¹, w których zadano bezpośrednie, postawione wprost, pytanie: Kim się czujesz? – Czechem; Polakiem; Zaolzianinem; Ślązakiem; Europejczykiem; obywatelem świata; w jednakowym stopniu każdym; zaopatrzone w kafeterię półotwartą: raczej Polakiem niż...; raczej Czechem niż...; raczej Zaolzianinem niż...; raczej Ślązakiem niż...; raczej Europejczykiem niż...; raczej obywatelem świata niż...; inna odpowiedź. W opracowaniu danych zastosowano metody i techniki statystyczne, m.in. analizę skupień, analizę kanoniczną. Opisu wyników badań dotyczących całej grupy dokonały A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska [2009: 21-64].

¹¹ Badaniem w końcu 2008 roku objęto 920 osób w wieku 13-18 lat, w tym 427 (46,4%) uczniów z polskich szkół (241 dziewcząt i 186 chłopców) i ich 493 (53,6%) rówieśników z Czech (295 dziewcząt i 198 chłopców). W środowisku czeskim badania przeprowadzono w dwóch grupach młodzieży obejmujących: 254 (27,6%) uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania (140 dziewcząt i 114 chłopców) oraz 239 (26,0%) osób ze szkół czeskich (155 dziewcząt i 84 chłopców). W badaniach uczestniczyli wówczas uczniowie z gimnazjum, liceum, technikum – mieszkający w Polsce, na terenie powiatu cieszyńskiego oraz w Czechach na Zaolziu, w powiecie karwińskim – kształcą się młodzież w różnych typach szkół publicznych i niepublicznych w Cieszynie, Czeskim Cieszynie. Narodowość i wyznanie badanej młodzieży są odzwierciedleniem wielonarodowego i wielowyznaniowego charakteru pogranicza polsko-czeskiego [zob. opis grupy badanej: Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2009: 9-18].

Przywołuję w tym opracowaniu wyłącznie deklaracje polskiej młodzieży gimnazjalnej¹².

Wykres 1. Poczucie tożsamości gimnazjalistów – czuję się...



Źródło: badania własne

Zdecydowana większość gimnazjalistów wskazuje, że czuje się członkiem grupy narodowej (78,8%), 26,3% badanych czuje się Europejczykiem, 26,3% – obywatelem świata, 25,6% – Ślązakiem, a 2,8% badanych czuje się w jednakowym stopniu każdym. Zastosowana w celu określenia związku między zmiennymi analiza kanoniczna pozwala dostrzec brak różnic w definiowaniu własnego poczucia tożsamości narodowej, europejskiej czy planetarnej ze względu na płeć młodzieży, wyznanie, narodowość.

Na tle wyników systematycznie prowadzonych, od prawie dwudziestu lat, badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego dostrzec można wzrost roli tradycyjnie ważnych składników tożsamości narodowej. Już przed laty przemianom ulegały m.in. hierarchie wartości dzieci. Poczucie identyfikacji narodowej przeważające na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wśród młodzieży ze szkół ponadpodstawowych z pogranicza polsko-czeskiego wzrasta. W sytuacji globalizacji potrzeba odrębności jest znacząca. Zaspokajanie tej potrzeby znalazło wyraz w deklaracjach badanej młodzieży.

Można się zastanawiać nad tym, jakie czynniki decydują o poczuciu tożsamości narodowej młodzieży, tak przeważającej wśród gimnazjalistów. Posta-

¹² W badanej grupie 920 osób znalazło się 156 polskich gimnazjalistów, ich kwestionariusze i udzielone w nich odpowiedzi poddaje analizie w tym tekście.

nowiłam kwestię tę zgłębić w kolejnych badaniach przeprowadzonych w grudniu 2009 roku¹³. Poprosiłam respondentów o deklarację poczucia tożsamości oraz o jej uzasadnienie – odpowiedź na pytanie, dlaczego. Zastosowałam postawione wprost pytanie, zaopatrzone w kafeterię otwartą: Czuję się członkiem narodu, bo..... Tego typu postępowanie daje większą pewność, że składane deklaracje są szczerze, a nade wszystko świadome. Realne odczuwanie siebie (Czuję się...) świadczy o kondycji „ja realnego”, a deklaracja identyfikacji pogłębiona uzasadnieniem stanowi o koncepcji własnej osoby. Z uwagi na to, że reprezentacja danych dotyczących odpowiedzi na pytanie: dlaczego czujesz się...?, była zbyt złożona, a wzory całości w kolumnach okazały się słabo dostrzegane, wykorzystałam tabelę zbiorczą zorientowaną na analizę treści danych zawartych w reprezentacji. Następnie dokonałam grupowania obiektów [zob.: Miles, Huberman, 2000: 205-276]. Tworzenie ugrupowań jest taktyką, którą można stosować na wielu poziomach danych jakościowych. Zwykle, jak wskazuje Martin Bulmer, ugrupowania pojawiają się w wyniku interakcji teorii i danych [za: Blumer, 1979: 651-677]. Grupowanie pozwala lepiej zrozumieć zjawisko, a przez konceptualizację obiektów, które posiadają podobne wzory czy cechy, pozwala na przejście od niższego do wyższego poziomu abstrakcji. Pozwala na podciąganie przykładów szczegółowych pod uogólnienie. Użyłam tej taktyki w celu wyszukania zasadniczych wyznaczników poczucia tożsamości badanej młodzieży. Odwołałam się do teoretycznych i empirycznych ujęć wyznaczników tożsamości Pawła Boskiego i Jerzego Nikitorowicza [Boski, 1992; Nikitorowicz, 2000].

W wyniku podjętych czynności badawczych ustaliłam wyznaczniki poczucia tożsamości narodowej badanej młodzieży¹⁴.

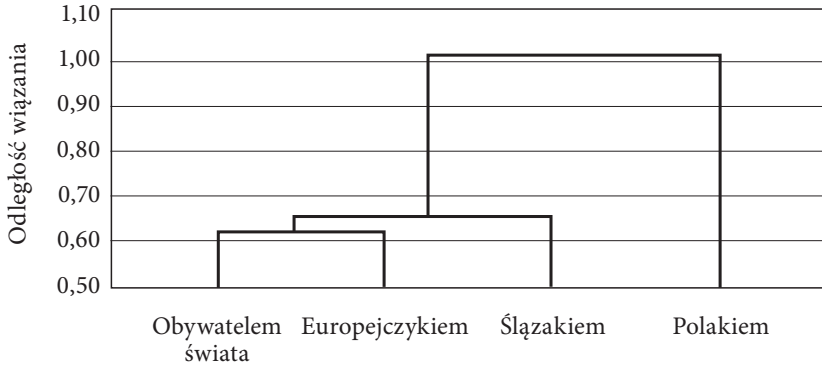
Płaszczyznę tożsamości narodowej gimnazjalistów wyznaczają kolejno: pochodzenie (33,3%), na przykład „moi przodkowie byli Polakami”, „urodziłem się w tym kraju”, „jestem Polakiem”; miejsce zamieszkania (24,1%), na przykład „mieszkam w Polsce”, „tu mieszkam”, „żyję tu”, formalna przynależ-

¹³ W grudniu 2009 roku przeprowadzono badania filtrujące. Objęły one swym zasięgiem 350 osób (w tym 42 uczestników warsztatów i 308 osób biorących udział w badaniach właściwych). Przebadano trzy grupy badanych, w tym 121 (34,6%) uczniów z polskich szkół (63,6% dziewcząt i 35,4% chłopców). W środowisku czeskim badania przeprowadzono wśród 113 (32,3%) uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania (54,9% dziewcząt i 45,1% chłopców) oraz 126 (33,1%) uczniów ze szkół czeskich (60,3% dziewcząt i 39,7% chłopców). Była to grupa osób w wieku 16-18 lat. W tym opracowaniu ograniczam się do wyników badań polskiej grypy młodzieży.

¹⁴ Na podstawie wyników z 2009. Pełny opis wyników badań: A. Szczurek-Boruta, *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim* [w druku].

ność (10,2%) „mam paszport”, „mam obywatelstwo”, „mam PESEL”, „jestem obywatelem”; tradycja i język (5,6%) „mówię po polsku”, „znam swoją kulturę”, „w nim się wychowuję”.

Wykres 2. Poczucie tożsamości wzbogaconej gimnazjalistów. Analiza skupień. Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość 1-r Pearsona



Źródło: badania własne

Należy zauważyć, że większość badanych gimnazjalistów (53,2%) określa siebie jednocześnie w wielu płaszczyznach¹⁵. Zastosowana analiza skupień pozwoliła na pogrupowanie zmiennych we względnie jednorodny klasy. Najsilniejszy związek (najmniejsza odległość między wiązaniami) istnieje między poczuciem tożsamości europejskiej i obywatelskiej ($r=0,64$ dla $p<0,05$), to skupienie jest z kolei związane silnie z identyfikacją śląską ($r=0,66$ dla $p<0,05$). W największej odległości od tego skupienia znalazła się identyfikacja narodowa. Słaby związek potwierdza określanie siebie wyłącznie w jednej płaszczyźnie. Jednowymiarowo widzi siebie 46,8% badanych.

Procesy jednoczenia się Europy, globalizacji, pluralizacji i demokratyzacji społeczeństw powodują ożywienie świadomości narodowej i etnicznej. Brak zagrożenia w zakresie utraty tożsamości narodowej pozwala młodym ludziom widzieć siebie także członkiem narodu, Europy i świata. Wielopłaszczyznowa identyfikacja badanej młodzieży pozwala przypuszczać o powodzeniu procesów integracji europejskiej z jednoczesnym szacunkiem i utrzymaniem wartości rodzinnych, regionalnych i narodowych.

¹⁵ Na podstawie wyników badań z 2008 roku [por.: Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009: 21-64].

Konkluzje

Tożsamość możemy potraktować tak, jak czyni to F. Znaniecki [1971: 228] jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i którzy tworzą ją. Jest ona wpisana w to, co dzieje się w społeczności.

W warunkach, gdy społeczeństwa są wielokulturowe, rozszerza się możliwość dokonywania wyborów kulturowych. Nie są one u badanej młodzieży ograniczone przez urodzenie, pozycję i miejsce w strukturze społecznej. Wydają się być potęgowane i wyznaczane przez współistnienie, istnienie pograniczne, przygraniczne, obok siebie różnych kultur.

Jednym z wymiarów tożsamości człowieka jest tożsamość narodowa. W sytuacji postępujących procesów uniwersalizacji, globalizacji, integracji przekonanie o silnej identyfikacji narodowej jest wskaźnikiem odrębności i więzi ze wspólnotą narodową. Kultura narodowa jest najgłębszym pokładem, który chroni suwerenność jednostki w wymiarze wewnętrznym. Uzyskanie owej odrębności i autonomii pozwala społecznościom i jednostkom realizować własne dążenia i wyzwala określone działania społeczne zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Człowiek kształtuje swoją tożsamość korzystając z usytuowania w obrębie różnorodnych czynników, z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia i łącząc je z psychicznymi czynnikami. Przyswojenie drogą kulturalizacji określonej kultury narodowej nie wyczerpuje – zdaniem Antoniny Kłoskowskiej [1996: 104] – możliwości kształtowania poczucia wyobrażonej wspólnoty, europejskiej, globalnej [szerzej: ibidem: 110].

Młodzież zdecydowanie i odpowiedzialnie analizuje świat i swoje w nim miejsce, porównując, wartościując, wyciągając wnioski. Optymistyczna wydaje się być tendencja występowania u ponad połowy badanych gimnazjalistów przejawów tożsamości wielowymiarowej. W zmieniającej się rzeczywistości dobrze mieć bogaty repertuar różnych zachowań, stylów radzenia sobie z wielokulturowością, zagrożeniem tożsamości.

Fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest wizja kultury jako rezerwuaru wartości [Gajda, 2006]. W trakcie socjalizacji jednostka wprowadzana jest w świat norm społecznych, następnie przyswajając sobie podczas edukacji zdolność do abstrakcyjnego myślenia i wzorce racjonalnego rozumowania oraz orientacje o wartościach zyskuje warunki do autonomicznego kreowania swojej tożsamości. Znacząca modyfikacja sposobu ujmowania kultury w pedagogice (porównać tu można podstawy pedagogiki kultury oraz pedagogiki emancypacyjnej) jest przede wszystkim reakcją na dostrzeżenie kwestii

wielokulturowości współczesnych społeczeństw i rozwoju pedagogiki międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa wspomaga proces kształtowania tożsamości kulturowej. Jest to szczególnie ważne dla młodzieży. Część z nich może zdecydować się w przyszłości na emigrację. W tej sytuacji świadomość własnej tożsamości, o której decydują zarówno atrybuty zewnętrzne, jak i wewnętrzne stworzy rdzeń, gwarancję integracji i stabilności całego układu.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na rolę współczesnej edukacji w procesie kształtowania się tożsamości społecznej, indywidualnej, kulturowej badanych, jak też wpływu dojrzewania i kryzysu w krystalizowaniu się obrazu własnej osoby w procesie rozwoju osobowego.

Młodzież żyjąca w warunkach pogranicza polsko-czeskiego w codziennych sytuacjach życiowych i w szkole przechodzi trening międzykulturowy. W edukacji charakteryzuje się on specyficznymi metodami pracy, wśród których możemy wymienić metody interakcyjne [Białek, 2009: 144-151], takie jak: stymulacja (polega na reprezentowaniu pewnej rzeczywistości, stwarzającej możliwość spotkania z odmiennością kulturową), badanie kultury (jego celem jest zdobywanie informacji oraz wiedzy na temat zjawisk, osób czy instytucji charakterystycznych dla kultury docelowej), projekt (stwarza możliwość sytuacji komunikacyjnej, w której uczniowie mogą doświadczyć wymiany myśli oraz poglądów), ćwiczenia nawiązujące do doświadczeń uczniów oraz symulujące, umożliwiające zindywidualizowanie oraz aktywne zdobywanie wiedzy i działanie.

Kształcenie realizowane przy wykorzystaniu podręcznika *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, rozwija u uczniów umiejętność rozumienia kultur, z którymi wchodzi się w interakcję; budzi świadomość własnej tożsamości i kultury oraz tego, w jaki sposób są one postrzegane przez innych; uczy budować relacje między swoją kulturą i innymi, uczy akceptować różnice i znajdować podobieństwa.

Edukacja odgrywa nadrzędną rolę w procesie kształtowania własnego „Ja”, ponieważ jest jedną z najwcześniejszych w życiu jednostki instytucjonalnych form, poza rodziną, kształtujących wewnętrzne doświadczenie „Ja”. Istotna jest tu rola sprawstwa oraz odpowiedzialności w kształtowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości. W tym znaczeniu, sprawstwo implikuje zdolność samodzielnej inicjacji oraz wykonania czynności, wymaga więc posiadania umiejętności i wiedzy praktycznej. Z kolei odpowiedzialność związana jest z moralnym aspektem osobowości, nakłada na jednostkę zobowiązanie wobec szerszego autorytetu kulturowego, wynikające ze sprawstwa „Ja”, czyli posiadania kontroli nad własnym postępowaniem i działaniami, podej-

mowanymi świadomie i samodzielnie. Fakt ten nakłada na praktykę edukacyjną obowiązek wkładu w kształtowanie poczucia odpowiedzialności za rozwój własnego „Ja”. Znaczenie edukacji jest tutaj ogromne, ponieważ, jak pisze J. Nikitorowicz, wspiera procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, sytuuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie pozwala przekraczać bezpośrednio doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać sobie specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości [Nikitorowicz, 2009: 188]. Zatem należy podkreślić, że edukacja umożliwia życie i aktywność jednostki we wspólnocie ludzkiej, przyczyniając się równocześnie do podejmowania działań twórczych, innowacyjnych, kształtujących poczucie sprawstwa.

Problem konsekwencji edukacji z jednej strony – dla szkoły, jej struktury, treści, metod nauczania, a z drugiej – dla wychowanka i jego rozwoju indywidualnego, dyskutowany jest nieustannie. Ciągłe otwarte są sposoby praktycznej jej realizacji. Brak jest modelowych rozwiązań, nie mówiąc o regulacjach. Rysują się jednak generalne tendencje, które zmiierzają w kilku kierunkach:

- następuje silne sprzężenie edukacji szkolnej z ogólnym procesem rozwoju społecznego;
- edukacja szkolna traci charakter zamkniętego środowiska wychowawczego izolującego młodzież od bezpośrednich styczności społecznych i kulturowych. Myślę tu o integracji ze środowiskami pozaszkolnymi, z instytucjami społecznymi i kulturowymi;
- preferuje się metody nauczania, które prowadzą do rozwijania samodzielności rozumowania, umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji, stawiania problemów i ich rozwiązywania;
- postępuje modernizacja podręczników szkolnych, przesycając ich treści elementami ułatwiającymi samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania w oparciu o rozliczne źródła informacji, którymi dysponuje uczeń w toku nauki szkolnej.

Bibliografia

- Białek M. (2009), *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Białek M., Gackowska A., Goicoechea N., Sanz E. (2006), *Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym*, (w:) M. Białek, A. Gackowska, R. Lewicki (red.), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław.
- Boksański Z. (1989), *Tożsamość. Integracja. Grupa*, Łódź 1989.

- Boski P. (1992), *O byciu Polakiem w Ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie*, (w:) P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp. A. Brzezińska, Kraków.
- Bulmer M. (1979), *Concepts in the analysis of qualitative data*, "Sociological Review", No. 27(4).
- Chlebowczyk J. (1983), *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX wieku)*, Warszawa – Kraków.
- Davies N. (1998), *Europa. Rozprawa historyka z historią*, tłum. E. Tabakowska, Kraków.
- Denek K. (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.
- Moché D.L. (1995), *Astronomia. Przewodnik po wszechświecie*, przeł. E. Bielicz, M. Krogulec, Gdańsk.
- Dyczewski L. (2004), *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, (w:) T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn – Warszawa.
- Dz.U. z 2009 r. nr 4; poz. 17, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Załącznik nr 4 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 3. <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2009,nr,4/poz,17,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej.html> (z dnia 30.09.2010).
- Erikson E.H. (1994), *Identity and the Life Cycle*, New York – London.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (2003), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz.
- Ingarden R. (1939), *O roli podręcznika w nauczaniu szkoły średniej*, „Muzeum”, zeszyt 2.
- Kłoskowska A. (1981), *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kornblum W., Smith. D. (2005), *Sociology in a Changing World*, 7th Ed., Belmont.
- Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa.
- Lewowicki T. (2008), *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Lewowicki T., Jasiński Z. (1998), *Potencjał społeczno-kulturowy regionu jako czynnik determinujący poczucie tożsamości i plany życiowe*, (w:) Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole.
- Łuczak A., Prylińska E. (2009), *Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy pierwszej gimnazjum*, cz.1, Gdańsk.
- Łuczak A., Prylińska E., Maszak R. (2009), *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk.

- Melchior M. (2001), *Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej*, (w:) A. Jałowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabiński, Białystok.
- Nikitorowicz J. (1995), *Idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Nikitorowicz J. (2000), *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2001), *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, (w:) J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2003), *Edukacja międzykulturowa*, (w:) *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2009), *Młodzież z pogranicza wobec zmian społecznych, kulturowych i edukacyjnych zachodzących w latach 1990-2009 – charakterystyka środowiska i badanych grup*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2004), *Spółczesność w trakcie zmiany społecznej. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk.
- Szczurek-Boruta A. (2007), *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice.
- Szczurek-Boruta A. (2008), *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Szczurek-Boruta A. (2010), *Między asymilacją i transgresją – funkcje i zadania edukacji szkolnej w społecznościach wielokulturowych*, (w:) J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź.
- Szczurek-Boruta A. (w druku), *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, (w:) H. Rusek (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*. W 1200-lecie Cieszyna, realizowany w latach 2009-2010 przez Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji oraz Kongres Polaków w RC, Klucz wniosku: 0x8QYP, Wersja klucza: 0003, Numer rejestracyjny: PL.3.22/3.3.05/09.01088 (w druku).
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (2009), *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-

- Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społeczny – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Szwarc-Adamiuk A. (2010), *Formy uczenia się międzykulturowego w podlaskich gimnazjach – komunikat z badań*. Uniwersytet w Białymstoku. Badania przeprowadzone w ramach grantu promotorskiego KBN „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo 1744/B.H03/2009/37. Zob. <http://www.pedagogika.uni.wroc.pl/konferencja/materialy/10.ppt#256,1> (z dnia 30.09.2010).
- Taylor Ch. (1995), *Źródła współczesnej tożsamości*, (w:) *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń.
- Witkowski L. (1997), *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (trójkąt orientacji w kulturze)*, (w:) A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa.
- Znanięcki F. (1971), *Nauki o kulturze*, Warszawa.

SUMMARY

**Educational contexts of shaping youth's feeling
of cultural identity – studies and experiences
from the Polish-Czech borderland**

The study explores educational contexts of shaping youth's feeling of cultural identity. The opinions of lower secondary school teachers are referred to in regard to the tasks and contents of multi- and intercultural education implemented at this educational stage. Moreover, the new curriculum base for lower secondary schools is considered here and an analysis of a Polish language course book for grade I is undertaken with focus on the issues which are of interest to the authoress. What is also indicated are the consequences of educational practice for the identity of lower secondary school learners who live in the Polish-Czech borderland in Cieszyn Silesia.

Every activity, also pedagogical, always takes place in particular conditions and is subject to the influence of environmental factors. The need for situating the activities associated with identity shaping in particular contexts and considering them as outer determined in many ways is an obvious fact and does not require any justification. Due to the pedagogical thought, appropriate regard for the educational context as a factor explaining the presence, contents, course and results of educational practice in the learner's identity is far from sufficient. Therefore, this is worth closer consideration.