

Zofia Budrewicz*

 <https://orcid.org/0000-0001-8111-1594>

Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki

„bez względu na to, jak bardzo rządy poszczególnych państw usiłują powstrzymać napływ migrantów, nie przestaną oni stukać do bram tych państw, a bram tych raczej nie da się zaryglować”².

„Nauka życia w świecie pełnym różnic” (kilka uwag teleologicznych)

Diltheyowska myśl, że „nie ma rozumienia świata bez poczucia wartości”³, dziś szczególnie wiąże się z „nauką życia w świecie pełnym różnic”⁴. Jak konkretyzować to zadanie, pamiętając, że wyuczyć kogoś wartości się nie da, bo nauka taka wiązałaby się z ich narzucaniem, co w najlepszym razie mogłoby określać uczniowski repertuar wartości deklarowanych, a niekoniecznie – uznawanych i interioryzowanych. Charakter i intensywność współczesnych przeobrażeń społeczno-kulturowych rodzą nowe wyzwania formacyjne, zwłaszcza w „warunkach”

* Prof. zw. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, zofia.budrewicz@up.krakow.pl

1 W tytule artykułu wykorzystuję formułę Z. Melosika z jego pracy: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1995, s. 33.

2 Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 11; cyt. za D. Płatek, *Między pesymizmem niestałości a utopią aktywnej wspólnoty*, „Ryzykling Idei”, <http://ryzyklingidei.pl> (dostęp 7.12.2019).

3 M. Janion, *Wizje nowej humanistyki*, w: tejsze, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1982, s. 124.

4 Formuła J. Sucheckiej, *Kto ty jesteś? Obywatel cyfrowego świata*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 12 kwietnia, s. 16.

postmonocentrycznych. Dotyczą zachowań społecznych w określonych przestrzeniach symbolicznych świata wielokulturowego⁵. Konieczne dziś otwarcie się na integrację z zewnątrz musi tym samym modyfikować znaczenie poczucia tożsamości wspólnotowej oraz jej wykładniki: 1/ postawę szacunku dla wartości społeczno-politycznych; 2/ akceptację praw i obowiązków jednostki wobec państwa oraz organizacji międzynarodowych; 3/ zasady odpowiedzialnego współżycia społecznego⁶.

Naukę odpowiedzialnej integracji komplikuje jednak fakt, że procesy globalizacji zacierając różnice pomiędzy sferą wewnątrzpaństwową i międzynarodową, wzmacniają zjawiska lokalizmu i regionalizmu. Wyostrzają asymetrie w układzie ról i pozycji społecznej mniejszości etnicznych, co w połączeniu z innymi czynnikami staje się siłą sprawczą transkontynentalnych migracji dużych grup wspólnotowych. Ich masowość w ostatnich latach zmusza do wzięcia odpowiedzialności przez wszystkie placówki oświatowe za wychowywanie do różnorodności jako fundamentu postaw obywatelskich. Ważne argumenty w tym kontekście przedstawili eksperci (2 tysiące osób, w tym 40 ministrów) ze 140 państw na Global Education & Skills Forum (GESF) w Dublinie w marcu 2017 r. Ponad 84% uczestników podkreślało, że obywatelstwo to w pierwszej kolejności szacunek dla różnorodności, wiara, że ludzie są równi (80%), empatia (76%), ciekawość, aby dowiedzieć się o świecie (75%), przekonanie, że każdy człowiek ma znaczenie i może „zrobić różnicę” (75%)⁷. Premierzy rządów, ministrowie edukacji, wybitni nauczyciele przyznawali, że idea obywatelstwa świata zobowiązuje do uczenia „globalnych wartości”. Antropologiczny charakter kultury, gdzie „różny” jest synonimem „innego”, odnosi się, jak przed laty podkreślał Józef Tischner, do ludzi, w obcowaniu między sobą⁸.

Budowanie powszechnego przekonania, że różne kultury łączą, a nie dzielą, uznaje się dziś za myśl fundamentalną. Mogłoby się więc wydawać, że podporządkowanie działań edukacyjnych tej teleologii wychowawczej znajdzie oczywistą drogę na lekcje języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie czy katechezy. Tak się jednak nie dzieje, jeśli mierzyć tę pewność przejawami rosnącej (wręcz potężniejszej) fali uprzedzeń na tle etniczno-kulturowym, ksenofobii, agresji młodych Polaków wobec ludzi „nie z Polski”. Nie ulega zatem wątpliwości, że wycho-

5 Zob. J. Leoński, *Wielokulturowość*, „Oświata i Wychowanie” 2005, nr 4, s. 12.

6 Zob. ks. Dariusz Dańkowski, SJ, *Obywatel*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 773.

7 J. Suhecka, *Kto ty jesteś?...*, s. 16. Dopiero po tych zobowiązaniach wymieniano, co charakterystyczne, praktyczne umiejętności komunikacyjne – przełamywanie barier językowych oraz łatwość porozumiewania się (65%). W następnej kolejności ankietowani podawali: zaangażowanie na rzecz sprawiedliwości społecznej, dbałości o środowisko i działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (73%). Tamże.

8 J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017, s. 6-7.

wanie międzykulturowe na każdym etapie kształcenia musi zająć miejsce ważne w zadaniach edukacyjnych szkoły, tak jak ważną rolę problematyka ta – wspierana przez ministerialną politykę oświatową – winna pełnić w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Trudno więc przecenić wsparcie, jakiego udzieliła Rada ds. Spraw Społecznych Konferencji Episkopatu Polski⁹, publikując dokument o rozumieniu patriotyzmu w społeczeństwie demokratycznym *Chrześcijański kształt patriotyzmu*, nawiązujący do personalistycznego dziedzictwa św. Jana Pawła II. Obok teologicznych rozważań zawierają się w nim sugestie o charakterze pedagogicznym, m.in. o miłości bliźniego jako formie dojrzałego patriotyzmu, przeciwstawianego własnemu – narodowemu, a nie obywatelskiemu poczuciu wyższości (czyli ideologii nacjonalizmu).

dojrzały patriotyzm rozumiany jako miłość bliźniego, solidarność, odpowiedzialność za los konkretnych ludzi, otwartość na współpracę z innymi, zdaje się we współczesnym świecie jedną z recept na uczucie lęku, zagubienia i zagrożenia, którymi żywi się wiele ideologii – takich, które odrzucają istnienie więzi międzyludzkich, redukując człowieka do izolowanego od innych indywiduum i takich, które odwołują się do języka nacjonalizmu [...].

Potrzebny jest w naszej ojczyźnie dobrze nam znany z historii patriotyzm otwarty na solidarną współpracę z innymi narodami i oparty na szacunku dla innych kultur i języków. Patriotyzm bez przemocy i pogardy. Patriotyzm wrażliwy także na cierpienia i krzywdę, która dotyka innych ludzi i inne narody¹⁰.

Wyklucza się z niego egoizm narodowy, kultuwujący własne poczucie wyższości nacjonalizm, ponieważ powoduje zamykanie się na inne wspólnoty narodowe oraz wspólnotę ogólnoludzką.

Patriotyzm bowiem musi być postawą otwartą. [...] Patriotyzm różni się od ideologii nacjonalizmu, która ponad żywe, codzienne relacje z konkretnymi ludźmi w rodzinie, w szkole, w pracy czy miejscu zamieszkania przedkłada, często nacechowane niechęcią wobec obcych, sztywne diagnozy i programy polityczne. Różnorodność zaś kulturową regionalną czy polityczną usiłuje zmieścić w jednolitym i uproszczonym schemacie politycznym [s. 36].

⁹ Dokument nosi tytuł *Chrześcijański kształt patriotyzmu*. Jego obszerne cytaty zamieściła „Gazeta Wyborcza”, nadając im tytuł *Patriotyzm bez pogardy i przemocy* (2017, 29 kwietnia–1 maja), s. 36. Dalsze cytaty z dokumentu pochodzą z tego źródła i będą sygnalizowane bezpośrednio po przytoczeniach przez podanie numeru stron.

¹⁰ Tamże, s. 36,

W ocenie Jerzego Bartmińskiego dokument ten „klarownie i zgodnie z duchem języka polskiego” rozumie pojęcia patriotyzmu i nacjonalizmu¹¹. Pierwsze jest „postawą wobec ojczyzny, narodu, przejawia się rzetelną pracą, przedkładaniem nadrzędnych wartości, np. niepodległości, suwerenności nad własne cele, gotowością do ich obrony nawet za cenę życia”, podkreśla badacz. Nacjonalizm zaś to „ideologia i postawa społeczno-polityczna, zakładająca nadrzędność interesów własnego narodu, co wiąże się zwykle z niechęcią lub wrogością do innych narodów, przejawiającą się w ich dyskryminowaniu, prześladowaniu, terrorze, wojnach”¹². Dokument Kościoła katolickiego wskazał także, co ważne, na szereg negatywnych zjawisk bieżącego życia kulturowego i społeczno-politycznego (np. instrumentalizowanie pamięci historycznej dla rywalizacji politycznej, które uniemożliwia osiągnięcie kompromisów, agresja na podłożu etnicznym, banalizowanie misterium ludzkiej śmierci, dostojeństwa i tajemnicy w historycznych widowiskach plenerowych, nadużywanie symboliki narodowej).

Treści te nie były jednak szerzej komentowane i popularyzowane, przez co w znikomym stopniu, podkreślał ks. Alfred Wierzbicki, docierają do wiernych¹³. Także instytucjonalna oświata nie poświęcała i nie poświęca tym kwestiom należytej uwagi. Tymczasem praktyka formacyjnego wspomaganie postaw akceptacji Innego okazuje się mało albo w ogóle nieskuteczna. Nacjonalizm daje się łatwo przekształcać w siłę radykalną, której ulegają nawet najmłodszy wychowankowie, o czym przekonuje rosnąca wciąż skala konfliktów na tle kulturowym w społecznościach szkolnych/klasowych¹⁴. Nowy model patriotyzmu, oparty na idei „prawdziwych bohaterów”, antyuchodźcze fobie, podsycane retoryką politycznych demagogów, muszą napawać niepokojem wszystkich pedagogów, bo jako nauczyciele wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za etyczne uformowanie wychowanków. Szkolna humanistyka służy, podkreślmy tę oczywistość, kształtowaniu uniwersalnych

11 *Ojczyzna na języku*. Rozmowa Anny Goc z Jerzym Bartmińskim, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 20, s. 24.

12 Tamże, s. 24.

13 „Milczenie wobec rażących sytuacji, których ofiarami są obcy, często zagraniczni studenci, rzuca cień na poziom chrześcijańskiej odpowiedzialności za człowieka i chrześcijanina w Polaku”. Ks. A.M. Wierzbicki, *Nacjonalistyczny smog nad Polską*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 49 (3 grudnia), s. 36.

14 O braku tej tematyki w szkolnych katechezach oraz homiliach, możliwościach jej wprowadzenia pisze M. Rychert, *Sodomia niegościnnosci*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 50 (z 10 grudnia), s. 40–42. Autor poddaje analizie Biblię od strony tematyki obcości, cudzoziemców, imigrantów, wzorów gościnnosci i przykładów niegościnnych. Podaje, że wg CBOS z 19.10.2017 r. 57% Polaków sprzeciwia się przyjmowaniu uchodźców, chociaż „żyjemy w kraju, z którego 2,5 miliona osób przebywa na emigracji. Najwyraźniej wystarczy nam chlubna historia gościnnnej Rzeczypospolitej Obojga Narodów, podczas gdy dramat ludzi uciekających z raju ogarniętego wojną staje się nam coraz bardziej obojętny”. Tamże, s. 40.

i powszechnych form zachowań, działań, reakcji i postaw ludzkich. Postrzegając je w całej ich złożoności, musi uczestniczyć także w poszerzaniu pola wrażliwości na obecność Innych w zakresie „reguł integracji, kształtu tożsamości indywidualnej i grupowej, typów osobowości, stylów życia, konwencji obyczajowych, kanonów estetycznych czy hierarchii prestiżu”¹⁵. Niekwestionowaną rolę w tym zobowiązaniu musi spełniać polonistyka.

W dalszych rozważaniach pominię argumentację o wieloetniczności naszej kultury. Nie ulega przecież wątpliwości, że jej jednorodność jest mitem, oddziałującym na zbiorową wyobraźnię¹⁶. Odsyła do tego, co niezmiennie, archetypiczne, co żywi się przestrzenią, która jest zawsze jego głównym czynnikiem konstruktywnym¹⁷. „Mit i mityczna narracja nie okazują się w kontekście współczesnej rzeczywistości, podkreśla German Ritz, strategią pozytywnego opisu społeczeństwa [...]”¹⁸. Mityzacje budują nie tyle same fakty, co oddziałujące na sferę przeżyć style narracji. Bezrefleksyjne przyjmowanie tradycji przez różne udramatyzowane formy jej przedstawień wpływa uwznioślając na pamięć zbiorową i indywidualną. Aby proces przyjmowania tradycji był w pełni świadomy (a nie narzucony), doznania emocjonalne musi wspierać rozumienie źródeł, z których tradycja ta wypływa; to z kolei wymaga ścisłego powiązania poznania z procesem intelektualnym (wiedzą). Tymczasem mityzacje redukują lub lekceważą znaczenie wiedzy/faktografii. Powodują, że w kształtowaniu postaw zbyt dużą rolę odgrywają czynniki emocjonalne (kosztem komponentu poznawczego i wolicjonalnego). Skuteczniej formują nastawienia, charakteryzujące się dużym stopniem ogólności niż względnie trwałe dyspozycje zachowań oparte na zinterioryzowanej aksjologii.

O tym, że młodzi ludzie nie sprawdzają źródeł zasłyszanych informacji, na podstawie których kształtują swoje przekonania, świadczy wiele badań, w tym najnowsze, zlecone przez Rzecznika Praw Obywatelskich, Adama Bodnara. 400 młodych ludzi z wszystkich województw dyskutowało (z autorami badań) o uchodźcach i patriotyzmie¹⁹. Okazało się, że bez względu na płeć, lokalizację czy rodzaj szkoły, są oni w zdecydowanej większości zamknięci na uchodźców (szczególnie

15 T. Paleczny, *Migracje*, w: *Słownik społeczny...*, s. 670.

16 E.M. Grossman, *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, w: *Polonistyka bez granic*, t. I: *Wiedza o literaturze i kulturze*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków 2008, s. 491, 499.

17 G. Ritz, *Narracja mityczna i obraz „nowego” człowieka. Na podstawie prozy współczesnej*, przekł. M. Łukasiewicz, w: *Narracja i tożsamość III. Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki i R. Nycz, IBL PAN, Warszawa 2004, s. 446. Por. też. Z.W. Dudek, *Symboliczna integracja zbiorowej świadomości*, „Albo albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2008, nr 2: *Psychologia narodów*, s. 19.

18 G. Ritz, *Narracja...*, s. 456.

19 Młodzież dyskutowała nad tezą: „Różnić się nie oznacza nienawidzić się. Mniej wrogości poprzez wiedzę o prawach człowieka i dialog”. Zob. O. Szpunar, *Tylko nie mów, że nienawidzisz*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 22 września, s. 4.

muzułmanów), a jakakolwiek odmienność jest przez nich ledwie tolerowana. Trudno jednak dziwić się tym wynikom badań. Gdy człowiekowi brakuje usystematyzowanej wiedzy o świecie, gdy obawia się tego, co wokół niego jest nieznanne, wówczas szczególnie intensywnie działają takie mechanizmy obronne, jak projekcje, identyfikacje nieświadome i/ lub wywoływane środkami pedagogicznymi:

Projekcja wyostrza jedne różnice – podkreśla psycholog badający tę problematykę – a niweluje inne (swój jest bardziej swój, a obcy jest bardziej obcy niż to jest w rzeczywistości). **Projekcja zbliża do swoich, a oddala od obcych**. Jedni należą do „mojego” (naszego) mitu, mimo że różnią się ode mnie, drudzy należą do mitu obcego, choć łączy mnie z nimi pewne pokrewieństwo. **Dzięki projekcji i nieświadomej identyfikacji nie trzeba uściślać wielu danych, różnice są niwelowane automatycznie**. [... Im silniejsze mechanizmy projekcji, tym bardziej moje oceny będą spolaryzowane – **swich będę tolerował mimo wszystko, a obcych będę karcił nawet za niewinność**²⁰.

Nadto działanie projekcji wzmacniają wyobrażenia kolektywne (np. uprzedzenia, negatywne stereotypy czy uproszczone kategoryzacje). Dlatego z psychologicznego punktu widzenia ważne znaczenie przypisuje się sposobom poznawania kultury narodowej oraz innych kultur i proponowanym w nich wzajemnym relacjom z różnorodnością kulturową. W tworzeniu możliwe najlepszych warunków do rozwijania postaw wychowanków, w których trwałe dyspozycje zachowań kształtują się zarówno pod wpływem czynników emocjonalno-motywacyjnych, jak i poznawczych (rzetelnej wiedzy), istotne jest zwiększanie szans na świadomą identyfikację i tym samym – pomniejszanie znaczenia kolektywnych archetypowych wyobrażeń oraz skłonności do projekcji. Tymczasem w kanonach lektur szkolnych dominuje, siłą tradycji, etnocentryzm, w tym teksty, które afirmatywność kultury własnej grupy (etnicznej, regionalnej, rodzinnej, religijnej, rasowej) łączą z umniejszaniem wartości kultury innych grup.

Uczenie relacji integrujących kulturową różnorodność etniczną, rasową, wyznaniową i językową, nie jest zadaniem łatwym także dlatego, że człowiek buduje swoje modele zachowań kulturowych zarówno świadomie, jak i nieświadomie, a jego struktura świata percepcyjnego jest funkcją kultury, w której wzrastał. „Jest bardzo grubym błędem widzieć sprawy tak, jakby człowiek był czymś zupełnie odrębnym od swego domu, miasta, techniki czy języka”, podkreślał badacz struktur kulturowego doświadczenia, Edward Hall²¹. Wskazując na ściśle powiązanie kryzysu etnicznego i kryzysu szkoły, amerykański etnolog konstatował:

²⁰ Z.W. Dudek, *Symboliczna...*, s. 16 [podkr. Z.B.].

²¹ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, przekł. T. Hołówska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2003, s. 241.

Widziane z perspektywy całościowej, okazują się różnymi aspektami znacznie większego kryzysu, okazują się konsekwencjami stworzonego przez człowieka nowego wymiaru jego życia – wymiaru kulturowego – ciągle jeszcze w swej znacznej części ukrytego przed naszymi oczyma. Pozostaje mi więc tylko zadać pytanie: **jak długo jeszcze może sobie człowiek pozwolić na świadome ignorowanie konstytuującego go wymiaru?**²²

Skomplikowane mechanizmy doświadczeniowych powiązań człowieka z jego najbliższym środowiskiem, którymi zajmował się Hall, dziś dobrze artykułują badacze wychowania regionalnego. Jego szczególnie ważną pozycję w edukacji międzykulturowej definiuje bowiem zasada zależności efektywności uczenia się coraz wyższych form komunikacji międzykulturowej od dojrzałości tożsamości, kształtowanej na wartościach prywatnej ojczyzny.

Silna identyfikacja z kulturą regionalną nie stoi w opozycji do zainteresowania innymi kulturami. Im większe i **bardziej widoczne w sferze publicznej jest zróżnicowanie kultur lokalnych, regionalnych, narodowościowych, etnicznych, religijnych czy wyznaniowych,** tym większa zachodzi **konieczność ustawicznego rozpoznawania wielokulturowości oraz prowadzenia świadomej polityki** w tym zakresie, polityki zmierzającej ku integracji, godzącej w fanatyczne i ksenofobiczne nurty obronne dziedzictwa kulturowego z nurtami kreującymi poczucie godności i bezpieczeństwa, wynikającego z przynależności grupowej. Przynależność do grupy, regionu, społeczności, narodu, kręgu kulturowego otwiera przeciw **wiele płaszczyzn widzenia siebie**²³.

To bardzo istotne konstatacje badaczy zjawisk wielo- i międzykulturowości²⁴. Także w najnowszym literaturoznawczym dyskursie regionalistycznym, w tym

22 Tamże, s. 241 [podkr. Z.B.]; pierwodruk 1966. Chociaż badacza interesują przede wszystkim zróżnicowania etniczno-kulturowe społeczeństwa amerykańskiego, wnioski o strukturze świata percepcyjnego człowieka jako funkcji kultury, więzi społecznej, aktywności i emocji, mają charakter uniwersalny.

23 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 29.

24 Od dłuższego czasu różne nurty pedagogiki propagują wprowadzanie do wychowania szkolnego idei międzykulturowości/transkulturowości, objaśniają je i egzemplifikują. Dydaktyka polonistyczna odnosi się do tych uzasadnień w największym stopniu aprobatywnie, widząc w nich szanse na wspólne wypracowanie rozwiązań systemowych w edukacji międzykulturowej. Edukacja ta jako dyscyplina pedagogiki jest nauką młodą; w przypadku polonistyki szkolnej można już mówić i o sporej tradycji tych idei, i o względnie sporym zainteresowaniu dydaktyki. Zob. B. Kulka, *Z tradycji edukacji wielokulturowej. Teksty podręcznikowe z okresu porozbiorowego przygotowujące do życia w wielokulturowym świecie*, w: *Wyczytać świat*

– w badaniach nad zwrotem topograficznym, geopoetyką, regionalną geografą wyobrażoną²⁵, polonista znajdzie wiele cennych sugestii, jak kształtować tożsamość inkluzywną. Również zorientowana regionalnie polonistyka ma obszerną literaturę, w której wnikliwie omawia się m. in. zagadnienia tolerancji, akceptacji Innego, dialogu etc., formułuje się warunki wprowadzenia różnicy kulturowej do „własnego myślenia”²⁶. Zadania te, co trzeba podkreślić, nie są jednak w realizacji proste i łatwe, jeśli pamięta się, że regionalizm wyrastał z obrony własnej tożsamości kulturowej, ze wsparcia rdzennych wartości i utrzymania ich spójności²⁷. Może skutkować ukształtowaniem tożsamości zamkniętej (skansenowej), powinien zaś stwarzać młodym ludziom warunki do formowania postawy otwartej na to, co poza swojskość wykracza, organizować dla niej bazę, motywować do interakcji z przedstawicielami innych kultur. Słowem – uczyć wchodzenia w relacje jeśli nie przyjazne, to przynajmniej – niekonfliktowe. Trud bycia „pomiędzy” swojskością i innością polega bowiem na wyważonym dualizmie postaw, chroniących przed regionalnym egocentryzmem z jednej i przed homogenizacją własnej kultury z drugiej strony²⁸. W tej funkcji wychowanie regionalne staje się jednym z obszarów edukacji międzykulturowej. Tworzy podstawy do praktykowania sztuki współżycia z różnicą kulturową, uczy dostrzegania w niej wartości w środowisku uczniom najbliższym. Jest fundamentem, na którym wznoszą się kolejne etapy edukacji międzykulturowej.

Rozwijanie umiejętności akceptacji różnicy i nawiązywania z nią relacji dialogowych na lekcjach polskiego dokonuje się głównie przez wyobrażeniowe do-

– *międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. nauk. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 296.

25 Zagadnienie omawiają: E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014, s. 343–345 (i cały rozdział *Regionalizm a perspektywy badawcze*). Autorka podkreśla, że chodzi o naturalne, środowiskowe czynniki, kształtujące tożsamość regionalną, a nie o polityczne wyznaczanie granic przynależności regionalnej; M. Mikołajczak, *Geografia wyobrażona regionu – wstęp do regionalnej komparatystyki*, w: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014, s. 5–18.

26 Zob. m.in. A. Adamczuk-Stemplewska, *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska i in., Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 311–338; A. Przybyła-Dumin, *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat...*, s. 27–38. *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009; B. Myrdzik, *Zrozumieć świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006.

27 J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 28.

28 Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. XXVII, s. 134.

świadczanie wielokulturowości świata. Jeśli literatura jest wciąż sprawnym i wielofunkcyjnym narzędziem antropologicznego rozumienia świata, to pytanie o podstawowym znaczeniu musi dotyczyć sposobów takiego jej wykorzystywania w praktyce polonistycznej, aby otwierała wychowanka na pomyślne kontakty interkulturowe. Nie chodzi tu o utwory, które w polonistyce służyły uczeniu rozumienia historyczności i różnicująco reprezentowały tradycje kultur narodowych, bo ich miejsce w kanonie lektur nie jest, jak się zdaje, zagrożone. Tradycje kultur artystycznych innych narodów i krajów zawsze miały szerszą bądź węższą reprezentację w szkolnych zestawach lektur.

Analizę miejsca kultur innych w obrazie kreowanego i upowszechnianego instytucjonalnie (przez szkołę i telewizję) świata kultury artystycznej przeprowadził w 1999 roku Andrzej Szpociński²⁹. Na podstawie treści lektur z podręczników od lat dwudziestych ubiegłego wieku po przełom lat 80. i 90. badacz pokazał, jak wyodrębniła się w przeszłości kategoria symbolicznego uniwersum kulturowego/kultury. W międzywojniu dominowały pozaartystyczne cele, związane z wychowaniem narodowym, w późniejszych latach, choć wyraźniejsze stawało się nastawienie na przeżycia estetyczne, treści lekturowe obciążała ideologia wychowania obywatelsko-państwowego. Absolwenci szkoły średniej z lat 80. i początku 90. otrzymywali obraz świata kultury jako „mozaiki kultur narodowych, z wyraźnie wyodrębnioną częścią centralną, którą tworzą „wielkie” kultury europejskie oraz kultura amerykańska”³⁰. Z innych badań wynika też, że w obrazie uniwersum kulturowego widać wyraźnie pomniejszoną obecność kultur naszych sąsiadów innych niż Niemcy i Rosja³¹. Lata po transformacji ustrojowej procesy globalizacyjne pogłębiły rozpad tego obrazu kultur artystycznych³².

Mapa kultury, budowana w przeszłości z różnorodnych konfiguracji reprezentacji innych narodów, służyła nauce historyczności wielu zjawisk literackich (świadomości prawidłowości oraz przemian w sferze konwencji, form, aksjologii, idei, ich starych oraz nowych hierarchizacji). Nie traciła jednak z pola widzenia właściwych „swoim” czasem priorytetów teleologicznych. Skala mozaikowości obrazu dziejów kultury polskiej w związku z kulturami innych narodów nie nasuwa dziś optymistycznych dla wychowania międzykulturowego konstatacji, mimo iż

29 A. Szpociński, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999.

30 Tamże, s. 211.

31 K. Sanojca, *Obraz sąsiadów w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.

32 Skala mozaikowości obrazu innych narodów wymagałaby odrębnych badań; częściowo podjęła je B. Maliszewicz: *Zróznicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 210–218. Autorka pokazuje minimalną obecność tej tematyki w podręcznikach gimnazjalnych, ograniczoną do obrazów kultury holokaustu i Romów.

idee problemowego ujęcia treści kulturowych – według „figur długiego trwania” – przebijają się (choć z trudem) do praktyki, mimo propozycji metodycznych, mówiących, jak i po co rozwijać świadomość historycznoliteracką³³. Aspektowe poszerzanie dziejów literatury narodowej o kontekst międzykulturowy wymaga dzisiaj przeformułowań ze względu na specyfikę przepływów oraz zapożyczeń transkulturowych we współczesnym świecie.

Literatura kulturowych zderzeń (w stronę praktyki)

Formuła „literatura kulturowych zderzeń” odnosi się przede wszystkim do tekstów, które projektując dialog międzykulturowy, czerpią inspiracje z kulturowych obszarów „pomiędzy”, nazywanych symbolicznie „trzecią przestrzenią”. Jest taki „obszar – pisze Elwira Grossman – świadomości kulturowej, którego wartość stworzyły co najmniej dwie różne kultury, bo może być ich więcej i co najmniej dwa różne języki, aby spotkać się w świecie «trzeciej wartości»”³⁴. Dostarcza ona poznawczego tlenu, inspiruje „myśli, które nie zrodziłyby się w klaustrofobicznym klimacie jednorodności”, dodaje badaczka³⁵.

Literatura kulturowych zderzeń rolę organizatora wewnętrznego dialogu kultur (lub z tą drugą kulturą) pełni przez uobecnianie odmiennych sposobów myślenia – myślenia swojego i myślenia Innego kulturowo/etnicznie. Taki dialog ma prowadzić do zrozumienia, „że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą”³⁶. To arcyważne stwierdzenie autora *Myślenia jako dialogu* odnosi się do fundamentalnej roli nauki różnicy kulturowej już w najbliższym otoczeniu wychowanka: o człowieku Swoim oraz Innym – w działaniu i myśleniu, w relacjach dialogu i akceptacji, ale także – wykluczenia, konfliktu, trudnego sąsiedztwa. To zadanie kieruje uwagę na kwestie między innymi użyć stereotypów etnicznych. Ponieważ nie opierają się one na doświadczeniu empirycznym, mogą być źródłem skrajnych wersji identyfikacji narodowej. Ich charakterystyczną cechą jest brak akceptacji odmienności kulturowej grup etnicznych, wykluczający je z własnej społeczności. Stąd w palnie nauczycielskiego działania szczególnego namysłu wymaga nie tyle korekta w (nad)reprezentacji dzieł literackich uczących polskości (takie postulaty

³³ Zob. B. Chrzęstowska, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, w: *Innowacje i metody*, t. I: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 281–308. Historyczny porządek ich poznawania już na poziomie gimnazjum (choć w dydaktyce polonistycznej propaguje się niechronologiczny tok kształcenia literackiego), powodował nakładanie tej wiedzy/faktografii na licealny poziom edukacji.

³⁴ E. M. Grossman, *Blaski...*, s. 496.

³⁵ Tamże, s. 496.

³⁶ W.S. Bibler, *Myślenie jako dialog*, przeł. J. Dobieszewski, PIW, Warszawa 1982, s. 187; zob. też J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 166; tenże, *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy” 2001, nr 1, s. 63–73.

zgłasza część badaczy), co zmian w sposobach ich omawiania. Oznacza to z jednej strony czytanie tekstów trudnych, z drugiej – odwagę podejmowania z uczniami krytycznego namysłu nad współczesnością: rozmawiania o ważnych sprawach w przestrzeni publicznej w całym ich skomplikowaniu. Jak podkreśla pierwszy dyrektor Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Jacka Kuronia, Piotr Laskowski, obok zaufania, że wychowankowie mogą chcieć „razem zastanawiać się nad światem”, ważne jest wspólnie wypracowywanie narzędzi, które pozwolą ten świat zrozumieć i zmieniać³⁷.

Ponieważ wielokulturowość jest cechą wszystkich polskich regionów, a wychowanie regionalne – pierwszym i fundamentalnym etapem kształtowania dojrzałych form komunikacji międzykulturowej, polonista musi szczególnie starannie rozpoznać ofertę kulturową w – i o swoim regionie, aby możliwie najtrafniej dobrać lektury. Nie chodzi bowiem o pokazywanie wyłącznie bezkonfliktowych relacji międzykulturowych. Im starsi czytelnicy, tym większe znaczenie mają mniej idealizowane drogi do akceptacji odrębności kulturowych, z przykładami ich marginalizacji, odrzucania, uprzedzeń etc. Elementy krytycznej analizy źródeł konfliktów międzyetnicznych, antagonizmów czy agresji sprzyjają hermeneutycznemu poznawaniu różnorodności. Pozwalają przez nią i w niej zobaczyć siebie. Takie zadanie muszą pełnić teksty literackie, w których zawarte są wyobrażenia transkulturowe. Pogłębiając poczucie tożsamości wspólnotowej, będą jednocześnie: 1) uczyć dystansowania się wobec narracji mitologizujących identyfikację z własną wspólnotą; 2) osłabiać projekcje „uwikłane” w wyostrzenie różnic etnicznych i uczyć ich akceptacji, a nie odrzucania.

Oznacza to, że artystyczne „obrazy” rzeczywistości kulturowej najbliższej uczniom powinny skłaniać do refleksji, dyskusji, jak (z)rozumieć żyjących obok nas ludzi z innych kręgów kulturowych. Chodzi bowiem o utwory mające taką moc sprawczą, którą Przemysław Czapliński – przy określaniu roli kanonu literackiego – nazywa wartością kulturową osiąganą wówczas, jeśli wytwarza odbiorcę zdolnego do porządkowania wszelkich doświadczeń literackich przy ich użyciu oraz egzekwowania obowiązków z ich lektury wynikających³⁸. Oczywiście, w twierdzeniu, że w edukacji międzykulturowej literatura powinna osiągnąć taki właśnie rezultat, tkwi szlachetny niewątpliwie idealizm. W pisarstwo takie wpisany jest bo-

37 *Zakneblowani*. Wywiad z Piotrem Laskowskim, „Gazeta Wyborcza” 17–18 grudnia 2016, s. 9. Ważnych informacji na ten temat dostarczają doświadczenia szkół anglosaskiej i niemieckiej, motywujących do wysiłku intelektualnego, własnych przemyśleń, wzbudzania ciekawości poznawczej.

38 P. Czapliński, *Kanon a wolność. Życie literackie w Polsce po roku 1989*, w: *Europejski kanon literacki. dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Wydawnictwa UW, Warszawa 2012, s. 70. Taką funkcję Przemysław Czapliński nazywa „rezultatem kanonicznym”.

wiem zróżnicowany, wymykający się klasyfikacjom narodowościowym³⁹ i często niełatwy dialog z polskością. Trudno zatem oczekiwać, że da się go bezproblemowo włączyć w szkolne treści lekturowe języka ojczystego. Dodać trzeba, że dla takich kwestii jeszcze do niedawna nie było wyraźniejszego miejsca w programach akademickich. Dziś sytuacja powoli zaczyna się zmieniać. Do programów studiów polonistycznych wprowadza się zagadnienia wielo- i międzykulturowości, formułuje się projekty tzw. komparatystyki wewnętrznej⁴⁰. Także szkolna dydaktyka polonistyczna poświęca im coraz więcej prac⁴¹. To jednak za mało, aby następowały szybkie i dobre efekty kształcenia, a tym bardziej – aby konkretyzowały się rozwiązania systemowe, zintegrowane z innymi obszarami edukacji i jednocześnie odpowiadały metodologii badań porównawczych tekstów literackich (i zjawisk) z różnych kręgów kulturowych.

Szkolny polonista dużą pomoc znajdzie w pracach literaturoznawców, pokazujących możliwe interpretacje porównawcze, np. mazurskich narracji tożsamościowych u Wojciecha Marka Darskiego⁴², Podlasia (opowiadania Edwarda Redlińskiego i Sokrata Janowicza), Kaszubów, pograniczy czesko-polskich, niemiecko-polskich i innych (np. Güntera Grassa trylogia gdańska, Stefana Chwina *Hanemann*, Andrzeja Kuśniewicza *Eroica i Trzecie królestwo*, Andrzeja Szczypiorskiego *Początek*, wiele tekstów Andrzeja Stasiuka, np. *Dukla, Opowieści galicyjskie*)⁴³. Z szerokiego dziś nurtu literatury, uczącej relacji w świecie wielokulturowym, warto wybierać egzemplifikacje, które będą spełniać potrzeby rozmawiającej wspólnoty: krytycznego namysłu, wysiłku intelektualnego, debat i sporów, a nie katalogowania prostych/archaicznych wzorców. Nauczycielski indywidualizm jest szczególnie ważny w inspirowaniu za pomocą literatury uczniowskich rozmów z *Innym*, aby tworzyć wspólnotę rozmawiających, szanującą indywidualność każdego innego⁴⁴. Do takich rozmów może na przykład zachęcić najnowsza, zapewne dla młodzieży niełatwa w odbiorze powieść Mariusza Sienie-

³⁹ Jak podkreśla E.M. Grossman, „kwestia narodowej przynależności jest tu często kwestią sporną i trudną do jednoznacznego zdefiniowania”, E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 497.

⁴⁰ K. Ziemia, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in. T. 1, Universitas, Kraków 2005, s. 423–433.

⁴¹ Por. przypis 26.

⁴² Zob. prace: Z. Chojnowski, *Literaturoznawstwo regionów (w poszukiwaniu skutecznych perspektyw badawczych)*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 13–28; J. Szydlowska, *Pamięć jako etyczna powinność, czyli mazurskie narracje tożsamościowe Wojciecha Marka Darskiego*, w: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014, s. 281 i nast.

⁴³ R. Makarska, *Polsko-czeskie pogranicze kulturowe po 1989 r.*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 245–262.

⁴⁴ J. Tischner, *Inny...*, s. 84–85.

wicza *Plankton*, pokazująca Olsztyn, miasto dawnych (po 1945 r.) uchodźców, repatriantów, emigrantów, które staje się stolicą Polacji. Ta literacka odpowiedź na utopie lat 90. i antyutopię, utrzymana jest w konwencji groteski o świecie, urzędowym według dzisiejszych „reguł”. Autor pokazuje, jak wygląda rzeczywistość tego wielokulturowego miasta⁴⁵.

Nowych sposobów czytania wymagają na pewno teksty dawne z kanonu lektur dla dzieci i młodzieży. Chodzi tu głównie o krytyczną analizę obecnych w nich negatywnych stereotypów etnicznych. Różnica kulturowa jako trudna (lub w ogóle niemożliwa) do akceptacji obcość wewnętrzna miała rozległą tradycję. Na tym tle wyróżniają się mądre obrazki pedagogicznie i opowiadania, obnażające negatywne stereotypy etniczne i uczące nawiązywania relacji z dziećmi z innych kręgów kulturowych. Pisali w latach międzywojennych dla młodych odbiorców – uczniów Zofia Kossak-Szczucka (o Mazurach), Maria Kuncewiczowa (o Kaszubach), Jarosław Iwaszkiewicz (o Kresach)⁴⁶. Skutecznego nawiązywania relacji z obcymi uczyli też tacy wytrawni znawcy potrzeb dziecka, jak Zofia Żurakowska (*Pójdziemy świat*)⁴⁷ czy Juliusz Kaden-Bandrowski, który w opowiadaniu *Lajkonik, czyli o obcym człowieku* zanegował stereotyp społeczno-kulturowej obcości ludzi „znikąd”, takich jak Chudzik, tytułowy bohater⁴⁸. W takich cennych ideowo i – co istotne – artystycznie utworach dla młodszego odbiorcy ważne było samo zderzenie się odmienności kulturowej ze swojskością, oglądane z różnych perspektyw. Najczęściej jednak Inny był kimś z zewnątrz: przybyszem, gościem czy wędrowcem, który wchodził w przestrzeń wspólnotową ostrożnie i był traktowany przyjaźnie. Odchodził, nie burząc zastanego porządku, a czasem pozostał i strzegł „polskiego

45 Jeden z recenzentów pisał o tej powieści: „Lęk, nieufność; trwa wielkie kamuflowanie się, bo opowiadanie o świecie stało się formą deklaracji. Ludzie przestają ze sobą rozmawiać. Polska B, C, D przysłuchuje się tej medialnej jatce i czeka, patrzy. Jest jak plankton: przeżyć i nie być zjedzona”, J. Tomczuk, *Tubylec*, „Newsweek” 2017, nr 24, s. 901.

46 J. Iwaszkiewicz, *Nocleg w karczmie podolskiej*. Był to tekst napisany przez Iwaszkiewicza na zamówienie Ossolineum. Do podręcznika: J. Balicki i S. Maykowski, *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkołach ogólnokształcących*, Ossolineum, Lwów 1928.

47 Szerzej omawiam te kwestie w artykule: *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 3. Zbiór studiów, red. I. Masojć i H. Sokołowska, Wydawnictwo Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, Wilno 2016, s. 280–303.

48 Zob. J. Balicki i S. Maykowski, *Miej serce. Trzeci rok nauki do języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Ossolineum, Lwów 1930; przedruk w: *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, wybór, opracowanie i uwagi interpretacyjno-metodyczne Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2006, s. 55–60. Podobnie problem pokażą M. Dąbrowska w obrazkach z tomu: *Czyste serca. Opowiadania dla młodzieży*, Warszawa–Kraków 1938 oraz później – Z. Kossak, *Gość oczekiwany. Obraz sceniczny w 5 odsłonach*, Poznań 1948.

domostwa⁴⁹. Przekonującym przykładem potrzeby przezwycięzania stereotypowych wyobrażeń o kulturze żydowskiej jest opowiadanie Iwaszkiewicza *Nocleg w karczmie podolskiej*. Pisarz nie tylko podważa potoczne wyobrażenia na jej temat. Ilustrując gościnność jako cechę domu żydowskiego, w którym z konieczności musieli się zatrzymać młodzi podróżni, pokazuje żydowskich bohaterów jako zwartą wspólnotę. Jej przywiązanie do tradycji i religii mojżeszowej, ale też bezinteresowna życzliwość i gościnność budzą nie tylko zaskoczenie, ale i szczery podziw (cenny opis przeżyć młodych podróżnych).

Warto na marginesie tej problematyki zasygnalizować, że w mentalnym wyposażeniu ucznia w zdolność waloryzowania *Innego* wobec aksjologii miejsca występowały też „swoi”, mieszkańcy, których wskutek życiowych kolei losu wspólnota rodzinno-sąsiedzka wyklucza⁵⁰. W taki sposób kończy fabułę obrazka Zofia Nałkowska, autorka mało udanych opowiadań z adresem młodzieżowym. Bohater *Smutnej sprawy*, sezonowy robotnik leśny – w pewnym sensie trochę przez przypadek – został zabójcą (kolegi) i choć za zbrodnię poniósł karę, nie mógł powrócić do rodziny i do wsi. Został z tych wspólnot wykluczony i stał się – prawdopodobnie trwale – obcy⁵¹. Bycie wśród swoich nie jest bowiem właściwością stałą, zdobytą raz na zawsze. Jest wartością, o którą trzeba zabiegać i umieć ją pielęgnować. Egzemplifikacje takie pokazują wspólnotowość jako aktywną postawę, przywilej, który się osiąga i który można utracić nawet bezpowrotnie, a w konsekwencji na zawsze pozostać w obrębie świata swojskiego obcym wewnątrznie. Czasami literackie obrazki sygnalizowały nietrwałość starań o bycie we wspólnocie. Wykluczenie niezawinione pokazuje np. Władysław Orkan w obrazku dla młodzieży *Dyzma w Betlejem*, w którym pasterz cudzego dobytku, boleśnie samotny i schorowany, zostaje przez rodzinę „wrzucony” w nie-ludzką przestrzeń stajni i tam umiera.

Duże walory artystyczne zachowały też obrazki o wyższym stopniu skomplikowania ideowego. Przekonujące przykłady „działania” uprzedzeń i stereotypów w konkretnych miejscach ilustrują możliwości rozwiązania konfliktów, opartych na etnocentryczności, kulturze i ideologii państwa narodowego. Przekonują również, że wielokulturowość nie jest wyłączną cechą terenów pogranicza, choć tam miała wymiar szczególnie skomplikowany. Interesujące utwory o Pomorzu pisały

49 Przybysz-bohater rozstrzygał zwykle opowieści o wartości najbliższej dziecku wspólnoty rodzinno-lokalnej, jak w obrazku *Furgotek* oraz w *Kłopotach Kacperka góreckiego skrzata* Z. Koszak. Zob. K. Heska-Kwaśniewicz, *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.

50 Z. Budrewicz, *Wobec Innego. Funkcje stereotypu w wychowaniu literackim: (kartka z dziejów problemu)*, w: *Dialog kultur w edukacji...*, s. 155–165. Zob. W. Orkan, *Czantoria i pozostałe pisma literackie. II Seria Nowel i obrazków*, red. S. Pigoń, Warszawa 1936.

51 Z. Nałkowska, *Smutna sprawa*, w: J. Balicki, S. Maykowski, *Miej serce...*, s. 132–133. Szerzej na ten temat piszę w książce *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym: geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 85, 88, 127, 133.

na przykład: Ewa Szelburg-Zarembina, Maria Kuncewiczowa, Zofia Nałkowska, a o Śląsku – Jarosław Iwaszkiewicz. W tej rozległej ofercie polonista musi się starannie rozeznaczyć, wybierając teksty, w których prezentacje innych kultur etnicznych nie ograniczają się do ilustracji zgodnego sąsiedztwa „swojej” kultury materialnej i kultur mniejszości etnicznych, ale pokazują zróżnicowane źródła tradycji wspólnotowych oraz miejsca w niej Innych. Wartością tych i wielu innych utworów jest budowanie przekonania, że prawdziwe rozumienie kulturowe ma miejsce wówczas, gdy kontakt z Innym prowadzi do zaakceptowania jego mentalności. Taka oferta lekturowa czeka na głębsze rozpoznanie i weryfikację użyteczności w dzisiejszych uwarunkowaniach szkolnych.

Interesujące są także współczesne propozycje wydawnicze, adresowane do młodszych odbiorców w kontekście edukacji międzykulturowej. Wyróżnia się wśród nich nurt publikacji o charakterze (auto)biograficznym. Badaczka tej problematyki, Krystyna Zabawa, wyróżnia między innymi twórczość Anny Czerwińskiej-Rydel (dotyczącą m. in. Gdańska w utworach o życiu Heweliusza, Schopenhauera i Farenheita), Joanny Papuzińskiej (o Warszawie w trylogii autobiograficznej) czy Barbary Gawryluk (o Krakowie)⁵². Prężnie rozwija się również nurt przewodnikowy dla młodszego odbiorcy (np. seria „Skrzat poznaje świat”). Choć ma długą historię⁵³, stare i współczesne utwory łączy funkcjonalizm warstwy informacyjnej. Treści organizowane wokół spacerów, wędrowek, przechadzek były i są podporządkowane pragmatyce edukacyjnej, nastawionej na umiejętność czytania przestrzeni (wielokulturowej i wywołania tą drogą postawy afirmacji wobec treści przewodnikowych przedstawień, w tym także urodę i osobliwości kultury Innych. Bez większego ryzyka można przyjąć, iż każde miasto, miasteczko, wieś mają w niej swoje artystyczne reprezentacje. Z tych powodów nie muszą tracić na aktualności utwory powstałe w przeszłości, pokazujące tradycje wielokulturowego Krakowa, Łodzi czy Poznania⁵⁴. Wartością sygnalizowanych tu jedynie egzemplifikacji nauki interakcji jest dostrzeganie różnicy kulturowej w najbliższym otoczeniu ucznia jako naturalnych sytuacji do porównań swojskości i odmienności, tj. takich, w których *Inny* jest atrakcyjnym partnerem, a nie kolegą / koleżanką, zepchniętymi na obrzeża kulturowego życia klasowego.

Z dojrzałymi nastolatkami można i na pewno warto czytać prozę kulturowych zderzeń głęboko osadzoną we współczesności, np. zbiór opowiadań Mariusza

52 Literaturę tę omawia i ocenia K. Zabawa w pracach: *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017; *Znaczenie i sposoby kształtowania przestrzeni w opowiadaniach biograficznych Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, t. XIV, s. 225–238.

53 Tradycje te przedstawiam w książce *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 205–212.

54 Zagadnienie to omawiam w książce *Lekcje polskiego krajobrazu...*

Sieniewiczza, *Żydówek nie obsługujemy* (2005), prozatorskie miniatury Mikołaja Grynerberga z tomu *Rejwach* (2017), mówiące o relacjach różnych pokoleń Polaków i Żydów (także młodych bohaterów) wg świadectw współczesnych. „Grynerberg pokazuje, że prawda o przeszłości nie wyzwala, nie przynosi ulgi, nie przywraca godności ani ofiarom, ani sprawiedliwym, a to, co raz wypowiedziane, nie może zostać cofnięte do gardeł”⁵⁵. Inne jego utwory także pokazują dylematy tożsamościowe, obnażając etnocentryczną hipokryzję, jak: *Ocaleni z XX wieku* (2012), *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne* (2014).

Czasem modyfikacje w sposobach lektury należącej do szkolnej „klasyki kanonicznej” są wręcz konieczne ze względu na rangę nowszych ustaleń historyków i literaturoznawców. Egzemplifikację tego szerokiego zagadnienia (które zasługiwałoby na odrębne studia), ograniczę do przykładu, charakterystycznego z punktu widzenia kształtowania pamięci refleksyjnej o historii – *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Opowiadanie *Człowiek jest mocny*, oparte zostało na oficjalnym dochodzeniu w niemieckim obozie zagłady Kulmhof w Chełmnie. Nałkowska rozmiar ludobójstwa poznała z autopsji. Uczestniczyła w wizji lokalnej pod koniec maja 1945 r., zobaczyła miejsca, które migawkowo przedstawiła w opowiadaniu. Niewyjaśnioną kwestią na długo pozostawała obecność Ukraińców wśród załogi obozowej. Z najnowszych dokumentów Muzeum Literatury w Warszawie, krytycznie skonfrontowanych z zeznaniami świadka Żyda, Michała Podchlebnika (w tekście Nałkowskiej – głównego bohatera Michała P.) wynika, że Ukraińców tam nie było⁵⁶, a przypisywane im niechlubne „prace” wykonywało 8 znanych z nazwisk Polaków (jednego z nich skazano w 2001 r. na 8 lat więzienia za współudział w ludobójstwie). Korekta tych informacji w formie np. uczniowskich prób redakcji przypisów do projektu nowego wydania *Medalionów* mogłaby „organizować” lekturę opowiadania *Człowiek jest mocny*. W funkcji kontekstu interpretacyjnego niezbędne okażą się najnowsze materiały źródłowe lub przynajmniej artykuły na ten temat⁵⁷.

Idee międzykulturowości w dydaktyce polonistycznej (kilka uwag końcowych)

„Płynna”, nieustannie tworzona współczesność wymaga umiejętnego przyjmowania wyzwań zmienności. Polskie szkolnictwo reaguje na te wyzwania z wielką, a nawet z nadmierną, jak się zdaje, ostrożnością. Wszechogarniające przekształce-

⁵⁵ M. Nowicka-Franczak, *Dwa fantomy*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 21, s. 18.

⁵⁶ Zob. na ten temat P. Litka, G. Pawlikowski, *Śledztwo Nałkowskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 23, s. 52–55.

⁵⁷ Tamże; P. Litka, Z. Lorek, G. Pawlikowski, *Śledztwo Julina Leszczyńskiego*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 27 (z 28 stycznia), s. 56–59.

nia polityczno-społecznego oraz cywilizacyjno-kulturowego życia wspólnot narodowych i państwowych w ostatnich dziesięcioleciach⁵⁸ w kontekstach społeczności międzynarodowych i światowych uświadamiają, jak konieczne jest dziś porozumienie w przeformułowaniu oraz konkretyzowaniu edukacyjnych priorytetów. Jednym z najpilniejszych zadań jest na pewno wpisywanie w dydaktykę języka ojczystego jako dyscyplinę naukową (i innych przedmiotów humanistycznych) perspektywy międzykulturowej. Obliguje to dydaktykę polonistyczną do zbudowania podstaw teoretycznych tego obszaru edukacji i połączenia ich w spójną całość z pozostałymi zobowiązaniami przedmiotowymi „języka ojczystego”.

Warte rozważenia są więc propozycje literaturoznawcze, zorientowane na komparacje/porównywanie tekstów literackich (i zjawisk) z różnych kręgów kulturowych. Do ich zadań należy „badanie związków między literaturą z jednej a innymi dziedzinami wiedzy i świadomości, takimi jak sztuka (na przykład malarstwo, rzeźba, architektura, muzyka), filozofia, historia i nauki społeczne (na przykład polityka, ekonomia, socjologia), religia itp. z drugiej strony”⁵⁹. Wskutek wpływów tendencji globalizacyjnych komparatystykę literacką jako dyscyplinę wypiera dziś komparatystyka kulturowa⁶⁰. W porównywaniu literatury z innymi sferami ekspresji humanistycznej zawiera się nauka kreatywnego myślenia o kulturze, do którego prowadzą różne obszary graniczne czy sfery „pomiędzy”.

Interesujący może się okazać dla dydaktyki polonistycznej projekt tzw. komparatystki wewnętrznej (w odróżnieniu od zewnętrznej, zajmującej się porównywaniem kultur różnych narodów), przedstawiony na I Zjeździe Polonistów w 1995 r. przez Władysława Panasa⁶¹. Badacz mocno akcentował w nim wówczas, że kultura Rzeczypospolitej jest kulturą wielu narodów i taka powinna być „przedmiotem procesu dydaktycznego nauczyciela polonisty”⁶². Twórczość wielokulturowa, powstała ze zderzenia różnych kultur, z pograniczami etniczno-językowymi, „często twórców dwujęzycznych, dla których pisanie po polsku miało charakter bądź czyśto instrumentalny, bądź też oznaczało wybór dominującego w systemie kulturowym Rzeczypospolitej języka bądź też było wyrazem asymilacji językowej i kulturowej, ale nie narodowej”⁶³. Projekt ten rozwinęła (m. in. od strony możliwości porównywania literatur) Kwiryna Ziemia na II Zjeździe Polonistów, w 2004 r.

58 A. Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005, s. 25.

59 Henry H. Remak, *Literatura porównawcza – jej definicje i funkcje*, w: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. H. Janaszek-Ivničková, Instytut Kultury, Warszawa 1997, s. 25.

60 E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 491.

61 W. Panas, *O pograniczu etnicznym w badaniach literackich*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 606.

62 Tamże, s. 611.

63 W. Panas, *O pograniczu...*, s. 609.

w Krakowie⁶⁴. Podobnie jak Panas badaczka także oparła się na założeniu, że „wszyscy, dawni i dzisiejsi współuczestnicy kultury polskiej dziedziczą wielokulturowy i wielonarodowy, pluralistyczny wymiar tożsamości polskiej”⁶⁵.

Komparatystyka wewnętrzna nie tylko osobną dyscypliną, co nastawieniem w historii literatury czy szerzej piśmiennictwa, związanym z historią idei, wyobrażeń, kultury oraz z badaniem procesów formowania się społeczeństw. Chodziłoby o opisanie wielości, hierarchii oraz wzajemnych oddziaływań kultur w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. O opis tego splotu kultur po upadku wielonarodowego państwa, w wieku XIX. O przemyślenie konsekwencji pluralistycznego dziedzictwa dla każdego z krajów budujących dziś swą własną historię literatury narodowej, chętnie przemilczającą dawne związki⁶⁶.

Jeszcze wyraźniej potrzeby edukacji międzykulturowej skonkretyzowała w zadaniach porównawczych Elwira Grossman. Analizując postulaty amerykańskiego komparatysty, Davida Damroscha, w zbiorze esejów *Czym jest literatura światowa?*, badaczka przyjmuje za nadrzędną funkcję literatury otwierającej na inność, a więc takiej, która daje możliwość jej przeżycia, „potrzebę dialogu, gotowości poznawania innego świata i poznawania świata innych ludzi”⁶⁷. W konsekwencji motywuje do otwartości poznawczej czytelnika na twórczość wielokulturową, powstającą ze zderzenia różnych kultur, którą badaczka nazywa symbolicznie „trzecią przestrzenią”⁶⁸. Ukierunkowana na aksjologię różnicy kulturowej koncepcja trzeciej przestrzeni wymaga rozwiązań systemowych, zintegrowanych z innymi obszarami edukacji, więc i dyskusji nad wieloma zagadnieniami szczegółowymi, w tym – nad sposobami otwierania ucznia na nowe teksty artystyczne i nowe praktyki lekturowe⁶⁹.

Badawczy namysł nad możliwościami wykorzystania w metodologii dydaktyki polonistycznej teorii badań porównawczych wymaga wyważenia proporcji w oświetlaniu związków oraz kontaktów literatur/kultur między sobą, wyrowadzania z nich wspólnych tendencji, wizji świata z przeszłości i współczesności,

⁶⁴ K. Ziemia, *Projekt...*, s. 423–433.

⁶⁵ Tamże, s. 431.

⁶⁶ Tamże, s. 430.

⁶⁷ E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 492.

⁶⁸ Tamże, s. 496.

⁶⁹ O nowych sposobach lektury piszą m. in. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2003; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006; E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009; *Dialog kultur w edukacji...*; B. Myrdzik, *Zrozumieć świat...*

ale i odmiennych punktów widzenia. Uwzględniając tradycje szkolnej polonistyki oraz potrzeby współczesne, lektura komparatystyczna mogłaby być możliwa w dwóch dopełniających się obszarach, jako: 1) poszerzane aspektowo dzieje literatury narodowej oraz 2) funkcja ogólnej wiedzy o literaturze/kulturze i krytyki literackiej. Rolą pierwszej jest budowanie mapy kultury, w której różnorodne konfiguracje reprezentacji innych narodów uczą rozumienia historyczności zjawisk kultury artystycznej (świadomości ich genezy, prawidłowości i przemian w sferze konwencji, form, aksjologii, idei, ich starych oraz nowych hierarchizacji), nie tracąc przy tym z pola widzenia celów wychowawczych. Wśród zasad organizujących rozumienie historycznego wymiaru literatury i kultury w szkole można za Bożeną Chrzastowską wymienić wykorzystywanie „wszystkich okazji i możliwości porównywania różnych tekstów, konwencji, stylów – zawsze odnosząc rezultaty tych porównań do czasu i epoki”⁷⁰. W takie wycieczki „w głąb czasu” mogłyby się też śmiało włączać funkcjonalne odniesienia do kultur innych narodów. Ich rolą byłoby pokazywanie nie tylko podobieństwa form komunikacji, ale i różnic. Rolą obszaru drugiego, komplementarnego wobec wiedzy historycznoliterackiej, jest otwieranie wychowanka na kontakty interkulturowe, uczenie akceptacji różnicy przez wyobrazeniowe doświadczanie wielokulturowości świata i nawiązywanie z nim relacji dialogowych. Oba kierunki, co oczywiste, są wobec siebie komplementarne. Umożliwiają dostrzeganie, obserwowanie i rozumienie znaczenia przepląwów i zapożyczeń transkulturowych we współczesnym świecie.

Jeśli zatem szkolny wariant komparatystyki uznać za określoną „filozofię” budowania relacji interdyscyplinarnych między obszarami edukacji kulturowej, to lektura porównawcza powinna dobrze służyć konkretnym celom poznawczo-formacyjnym. Relacje te bowiem nie ograniczają się do jednego określonego wymiaru porównywania literatur/kultur narodowych⁷¹. Komparatystyka jest (sub)dyscypliną naukową o ogromnym dorobku badawczym, z prehistorią, sięgającą „samych podstaw kultury i cywilizacji”, pisała w 1980 roku Halina Janaszek-Ivaničková⁷². Nie ulega jednak wątpliwości, że polonista-praktyk musi wejść na grunt rozległy, mając świadomość i trudności przedsięwzięcia, i swojej w tym względzie niezupełnej fachowości.

70 B. Chrzastowska, *Funkcja...*

71 W rozważaniach pomijam zagadnienia dyskusji ideologicznych czy kontrowersji wobec formuły „literatura narodowa”. Zob. m.in. rozważania o kulturze słowiańskiej: A. Korniejenko, „Sztuka dla sztuki” czy „sztuka dla polityki”. O trzech truizmach w komparatystyce słowiańskiej, w: *Ostrożnie z literaturą! (przykłady, wykłady oraz inne rady)*, red. J. Stawiński, E. Balcerzan, K. Bartoszyński, IBL PAN, Warszawa, 2000, s. 106–115.

72 H. Janaszek-Ivaničková, *O współczesnej komparatystyce literackiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 8. Genezę i rys historyczny badań przed- i komparatystycznych przedstawia Andrzej Zawadzki, *Między komparatystyką literacką a kulturową*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012 (podrozdział: *Komparatystyka przed komparatystyką. Rys historyczny*).

Z drugiej jednak strony, zadania porównawcze nie są w polonistyce całkowicie nowe. Tradycje kultur artystycznych innych narodów zawsze miały szerszą bądź węższą reprezentację w kanonach lekturowych, zależną od polityki kulturowej państwa. Ta zaś determinowana przez priorytety polityki zagranicznej, różnie rozkładała akcenty w treściach edukacyjnych poszczególnych kultur narodowych.

Zenon Uryga przed laty określał wymagania, jakie dydaktyka polonistyczna powinna spełniać w sferze budowania teorii kształcenia⁷³. Stwierdzał wtedy, że trudnością oparcia ich na organizowaniu i prowadzeniu badań empirycznych jest m. in. „rozchwianie systemu edukacyjnego”⁷⁴. W konsekwencji „obraz poszukiwań współczesnej teorii kształcenia polonistycznego mimo sporej liczby prac zorientowanych badawczo, nie układa się w całość spójną i satysfakcjonującą”⁷⁵. Po 12 latach, kiedy rozchwianie systemowe przybrało na sile i uwyraźniły się zaniechania wychowawcze, problemy komunikacji międzykulturowej młodzieży nabrzmiwiają. Wydaje się, że nadrzędna i porządkująca koncepcja kształcenia antropocentryczno-kulturowego wymaga nowszego spojrzenia, zarówno od strony teleologii, treści, jak i metod edukacji. Projekt komparatystyki kulturowej (zwłaszcza koncepcja jej aksjologicznej „trzeciej przestrzeni”) mógłby użytecznie scalać rozproszone działania innowacyjne, ale również poddawać je naukowej weryfikacji (opisowi i ocenie), aby możliwe było przebudowywanie teorii koncepcji kształcenia polonistycznego. Edukacja międzykulturowa winna w niej zająć miejsce ważne jako integralny składnik wychowania kulturowego współczesnej ucznia każdego poziomu edukacji.

Wpisanie w proces dalszego przeobrażania się w dydaktyce polonistycznej idei międzykulturowości jako zadania edukacyjnego jest koniecznością. Porównawcze ujmowanie/naświetlanie własnej kultury i miejsca w niej Innych (tego, co się wydarza między kulturami tych regionów oraz narodów Europy i świata), ciągle bowiem pozostaje jeśli nie sferze *virtualis* – możliwej do zaistnienia, to na pewno niesatysfakcjonującej *praxis*.

Bibliografia

Adamczuk-Stemplewska Anna, *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 311–324.

⁷³ Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 453.

⁷⁴ Tamże, s. 453.

⁷⁵ Tamże, s. 455.

- Bauman Zygmunt, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. Patrycja Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bibler Władimir S., *Myślenie jako dialog*, przekł. Janusz Dobieszewski, PIW, Warszawa 1982.
- Budrewicz Zofia, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym: geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Budrewicz Zofia, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Budrewicz Zofia, *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 3. *Zbiór studiów*, red. Irena Masojć i Henryka Sokołowska, Wydawnictwo Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, Wilno 2016, s. 280–303.
- Budrewicz Zofia, *Wobec Innego. Funkcje stereotypu w wychowaniu literackim: (kartka z dziejów problemu)*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. Barbara Myrdzik, Małgorzata Karwatowskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 155–165.
- Chojnowski Zbigniew, *Literaturoznawstwo regionów (w poszukiwaniu skutecznych perspektyw badawczych)*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 13–28.
- Chrzastowska Bożena, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, w: *Innowacje i metody*, t. I: *W kręgu teorii i praktyki*, pod red. Marii Kwiatkowskiej Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 281–308.
- Dańkowski, Dariusz, ks. SJ, *Obywatel*, w: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Dialog kultur w edukacji*, red. Barbara Myrdzik, Małgorzata Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Dudek Zenon Waldemar, *Symboliczna integracja zbiorowej świadomości*, „Albo albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2008, nr 2: *Psychologia narodów*.
- Europejski kanon literacki. dylematy XXI wieku*, red. Elżbieta Wichrowska, Wydawnictwa UW, Warszawa 2012.
- Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. Daniel Kalinowski, Małgorzata Mikołajczak, Adela Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014.
- Grossman Elwira M., *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, w: *Polonistyka bez granic*, t. I: *Wiedza o literaturze i kulturze*, red. Ryszard Nycz, Władysław Miodunka, Tomasz Kunz, Universitas, Kraków 2008, s. 489–502
- Hall Edward T., *Ukryty wymiar*, przekł. Teresa Hołowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2003.
- Heska-Kwaśniewicz Krystyna, *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.
- Janaszek-Iwaničkova Halina, *O współczesnej komparatystyce literackiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

- Janion Maria, *Wizje nowej humanistyki*, w: Maria Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1982.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009.
- Koziołek Krystyna, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Kulka Bronisława, *Z tradycji edukacji wielokulturowej. Teksty podręcznikowe z okresu porozbiorowego przygotowujące do życia w wielokulturowym świecie*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. nauk. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 295–310.
- Maliszkiewicz Beata, *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. Małgorzata Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 210–218.
- Melosik Zbyszko, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1995.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Myrdzik Barbara, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Myrdzik Barbara, *Zrozumieć świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006.
- Nikitorowicz Jerzy, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. XXVII, s. 134.
- Nikitorowicz Jerzy, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz Jerzy, *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy” 2001, nr 1, s. 63–73.
- Orkan Władysław, *Czantoria i pozostałe pisma literackie. II Seria Nowel i obrazków*, red. Stanisław Pigoń, Warszawa 1936.
- Palczny Tadeusz, *Migracje*, w: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 660–671.
- Panas Władysław, *O pograniczu etnicznym w badaniach literackich*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. Teresy Michałowskiej, Zbigniewa Golińskiego Zbigniewa Jarońskiego, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 605–613.
- Pilch Anna, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.
- Płatek Daniel, *Między pesymizmem niestałości a utopią aktywnej wspólnoty*, „Ryckling Idei”, <http://rycklingidei.pl> (dostęp 7.12.2019).

- Przybyła-Dumin Agnieszka, *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość dla dzieci i młodzieży*, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska i in., Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 27–38.
- Radzewicz-Winnicki Andrzej, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
- Remak Henry, *Literatura porównawcza – jej definicje i funkcje*, w: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. Halina Janaszek-Ivaničkova, Instytut Kultury, Warszawa 1997.
- Ritz German, *Narracja mityczna i obraz „nowego” człowieka. Na podstawie prozy współczesnej*, przekł. Małgorzata Łukasiewicz, w: *Narracja i tożsamość III. Antropologiczne problemy literatury*, red. Włodzimierz Bolecki, Ryszard Nycz, IBL PAN, Warszawa 2004, s. 443–457.
- Rybicka Elżbieta, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014, s. 343–345.
- Sanojca Karol, *Obraz sąsiadów w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.
- Szpociński Andrzej, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999.
- Tischner Józef, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.
- Wierzbicki Alfred Marek ks., *Nacjonalistyczny smog nad Polską*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 49 (3 grudnia), s. 36.
- Zabawa Krystyna, *Znaczenie i sposoby kształtowania przestrzeni w opowiadaniach biograficznych Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, t. XIV, s. 225–238.
- Zawadzki Andrzej, *Między komparatystyką literacką a kulturową*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. Teresa Walas, Ryszard Nycz, Universitas, Kraków 2012, s. 345–368.
- Ziemba Kwiryna, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. Małgorzata Czerwińska i in. T. 1, Universitas, Kraków 2005, s. 423–433.

Zofia Budrewicz

Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki

Streszczenie

Celem artykułu jest prześledzenie warunków koniecznego dziś otwarcia procesów edukacyjnych na integrację z zewnątrz, która modyfikuje znaczenie poczucia tożsamości wspólnotowej. Procesy te dotyczą zachowań społecznych w określonych przestrzeniach symbolicznych świata wielokulturowego i obejmują: postawę szacunku dla wartości społeczno-politycznych, akceptację praw i obowiązków jednostki wobec państwa oraz organizacji międzynarodowych oraz zasad odpowiedzialnego współżycia społecznego. Potrzeba nauki życia w świecie pełnym różnic sprawia, że wychowanie międzykulturowe na każdym etapie kształcenia musi zająć miejsce ważne pośród zadań edukacyjnych szkoły, także szkoły wyższej. Argumentacja wpisana została w dyskurs nad istotą tożsamości inkluzywnej, zorientowanej w najnowszych badaniach regionalistycznych i podkreśla zagadnienia tolerancji, akceptacji Innego, dialogu międzykulturowego. Formuluje się również warunki wprowadzenia różnicy kulturowej do „własnego myślenia”. Autorka artykułu przedstawia praktyczne możliwości wykorzystywania na lekcjach w szkole podstawowej i średniej literatury z kręgu kulturowych zderzeń. Ukierunkowanie na komparacje – porównywanie tekstów literackich (i zjawisk) z różnych obszarów kulturowych, dotyczą możliwych na lekcja polskiego przykładów malarstwa, rzeźby, architektury czy muzyki, Taka nauka prowadzi uczniów przez różne obszary graniczne czy sfery „pomiędzy” i dzięki temu może służyć kreatywnemu myśleniu o kulturze swojej i innych. Idee międzykulturowe jako integralny składnik wychowania kulturowego współczesnego ucznia każdego poziomu edukacji nie ma bowiem dzisiaj alternatywy.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, wielokulturowość, dialog międzykulturowy, lektury szkolne, literatura kulturowych zderzeń.

When differences coexist. Teaching diversity as a challenge for Polish philology courses

Summary

The aim of the article is to examine the conditions of educational processes which need to be opened for external integration which greatly modifies the sense of community identity. These processes concern the social behaviour in certain symbolic spaces of multicultural world, and they include one's respect towards social and political values, acceptance of laws and duties of single people towards a nation and international organisations, as well as the rules of responsible social coexistence. The need to learn how to live in the world of diversity causes that intercultural education needs to be seen as an important educational aim of any type of school. The author's arguments include the discourse on the essence of inclusive identity, the current research on regionalism; the arguments highlight the notion of tolerance, the acceptance of the Other, and the intercultural dialogue. The author establishes the conditions of introducing cultural difference into "one's own thinking". She also demonstrates practical opportunities of making use of literature of cultural encounters in primary and high schools. Comparative approach – comparing literary texts and phenomena taken from various cultural spheres – includes examples from painting, sculpture, architecture and music. Such method guides the students and takes them through various areas or spheres "in between"; as a result, the method may facilitate creative thinking about one's culture and that of the others. Intercultural ideas are an integral element of cultural education of contemporary students of all levels of education; so far there has been no alternative to them.

Keywords: Polish philology education, multiculturalism, intercultural dialogue, obligatory reading, literature of encounters of culture

Zofia Budrewicz, prof. dr hab., kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Badaczka współczesności oraz kształcenia literackiego w szkolnictwie międzywojennym, autorka wielu artykułów oraz książek na ten temat (w tym: *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003; *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013).