



M C M X X I I

VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR⁴

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Uniwersytet Witolda Wielkiego
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Redakcja naukowa
Irena Masojć i Henryka Sokołowska



Kraków 2021

dr Irena Masojć
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>
✉ irena.masoit@vdu.lt

dr Henryka Sokołowska
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>
✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

© Copyright by Irena Masojć and Henryka Sokołowska, 2021

Recenzenci: dr hab. Ewa Golachowska, prof. IS PAN
dr hab. Dorota Michułka, prof. UWŕ

Opracowanie redakcyjne: Justyna Ostafin

Projekt okładki: Paweł Sepielak wg pomysłu Dalii Raicevičiūtė

ISBN 978-83-8138-622-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-623-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386234>

Wydanie publikacji dofinansował Uniwersytet Witolda Wielkiego (Litwa)

Publikacja została wydana przy wsparciu Ambasady RP w Wilnie



Ambasada
Rzeczypospolitej Polskiej
w Wilnie

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

*Na 60-lecie Polonistyki
o ukierunkowaniu pedagogicznym
w Wilnie*

Spis treści

Wstęp	9
I. REGION JAKO PRZESTRZEŃ STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI	13
ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA	
Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)	15
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK	
„Zakryte – odkryte”. O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności	27
MARIA SIENKO	
Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej	43
KATARZYNA MARIA PŁAWECKA	
Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty	63
JIŘÍ MURYC	
Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne	79
II. POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA W OTOCZENIU WIELOKULTUROWYM	91
PAWEŁ SPOREK	
Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka	93
HENRYKA SOKOŁOWSKA	
Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie	105
IRENA MASOJC	
Zróznicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich	117

III. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH I INNYCH TEKSTACH KULTURY135

ANITA GIS

- Jeden język – wiele kultur. Kilka słów o wielokulturowości
i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego
(rozpoznania i refleksje)137

DANUTA ŁAZARSKA

- Spotkania z literaturą. O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu
tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli*
Katarzyny Pranić)151

PIOTR KOŁODZIEJ

- Filologia Brunona Schulza. O tożsamości „na styku kultur”163

HANNA BURKHARDT

- Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy
językowych185

IV. JĘZYK ZWIERCIADŁEM STYKU KULTUR.....197

WŁODZIMIERZ MOCH

- Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści
Anny Cieplak *Ma być czysto i Lata powyżej zera*199

AŁŁA KRAWCZUK

- „Życzę zdrowia i cierpienia...” Pragmatyka życzeń i gratulacji
w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie211

LESIA KOROL

- Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebranych
wśród młodzieży szkół polskich)231

MARIA ZIELIŃSKA

- Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego
i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie239

BARBARA DWILEWICZ

- O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni
radiowej na Litwie253

Noty o autorach263

Jeden język – wiele kultur...

Kilka słów o wielokulturowości i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego (rozpoznania i refleksje)

Źródłem inspiracji do podjęcia rozważań na temat przywołany w tytule artykułu są moje zainteresowania problematyką kształcenia nauczycieli¹ i związana z nimi analiza dokumentacji praktyk przyszłych adeptów zawodu nauczyciela polonisty. Przynosi ona sporo informacji o edukacji szkolnej i nauczycielskiej².

Pracując z młodymi ludźmi przygotowującymi się do pracy w szkole, łatwo zauważyć, że już od pierwszych spotkań zainteresowani są praktyką. To dobrze, gdyż początkowo nie zdają sobie sprawy z wartości operowania teorią – przybiera ona na znaczeniu, gdy łączą ją z działaniami w realnej szkole, i o tym wspominają w swoich sprawozdaniach. Lista grzechów obecnego systemu edukacyjnego jest długa i powszechnie znana – widać ją także w zapisach studentów odbywających praktyki nauczycielskie. W niniejszym szkicu jednak chcę zwrócić uwagę na zapisane przez praktykantów pozytywne spostrzeżenia.

¹ Zagadnienie kształcenia nauczycieli polonistów nie jest nowatorskie. Istnieje już bogata literatura na ten temat, by wymienić tylko przykładowo prace Kwiatkowskiej-Ratajczak (2002); Kłakówny (2003); Urygi (2005); Kowalikowej (2006); Morawskej, Latoch-Zielińskiej, Krajki (2012); Łazarskiej (2015).

² Ważną rolę w refleksji nad polonistyczną rzeczywistością szkolną odgrywają m.in. ogólnopolskie i międzynarodowe konferencje. Duże znaczenie miały kolejne Kongresy Dydaktyki Polonistycznej. Ich pokłosiem są publikacje wytyczające kierunki dalszych rozważań nad edukacją polonistyczną: Biedrzycki, Bobiński, Janus-Sitarz, Przybylska (red. 2014); Janus-Sitarz (red. 2010); Marzec-Józwicka, Karczevska, Żurek (red. 2019); Gis i in. (red. 2021).

Studenckie praktyki a problemy wielokulturowości

Po raz kolejny przedmiotem badawczym uczyniłam materiały przekazane przez studentów filologii polskiej realizujących specjalność nauczycielską na stacjonarnych studiach licencjackich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Trzon badań stanowiło 30 teczek praktyk zawierających: sprawozdania dotyczące zadań wykonywanych przez praktykantów podczas pobytu w szkole podstawowej, dzienniczki praktyk z opisami obserwowanych przez nich lekcji i samodzielnie opracowane przez studentów konspekty zajęć. Praktyki odbywały się we wrześniu 2018 i 2019 roku. Wprawdzie zgromadzony materiał badawczy należy potraktować z ostrożnością naukową (dotyczy przykładów tylko z czterech województw: wielkopolskiego – 19, lubuskiego – 6, dolnośląskiego – 3, zachodniopomorskiego – 2, i zbyt małej liczby respondentów), jednak uzyskane wyniki wydają się na tyle interesujące, że warto je zaprezentować. Znaczące jest wyjaśnienie, że studenci nie byli proszeni o zwrócenie uwagi na interesujący nas tu obszar – edukację międzykulturową.

Analiza materiału wskazuje, że hospitacje lekcji prowadzonych przez nauczyciela formują spojrzenie studentów na język polski jako przedmiot wielopłaszczyznowy i zróżnicowany, z wielością zadań dydaktyczno-wychowawczych³, a polonistę sytuując w grupie pedagogów inspirujących/wspierających procesy wychowania i kształtowania tożsamości oraz osobowości uczniów. Adeptci zawodu nauczycielskiego wnioskują, że współczesna lekcja języka polskiego w szkole podstawowej „to rzadko lekcja ściśle literacka”. Niejednokrotnie bywa połączona z innymi tekstami kultury czy z odniesieniami do problematyki etycznej.

W swoich komentarzach praktykanci wspominają szerzący się dziś chaos informacyjny i aksjologiczny, podkreślają wysiłki i uciążliwości kształcenia uczniów w warunkach ciągłej zmiany i różnorodności kulturowej. Niewątpliwie zmniejszenie się odległości między ludźmi, redukcja świata do rozmiarów „globalnej wioski” (McLuhan 2017), czy raczej, jak obecnie twierdzi Timothy Garton Ash, „globalnego miasta, wirtualnego *kosmopolis*” (Ash 2018, s. 26), i bezpośrednie kontakty z innowacją wymagają od szkoły i od edukacji większego uwrażliwienia kulturowego – stąd potrzeba uczniowskich spotkań z wielokulturowością i międzykulturowością⁴.

Nie da się zaprzeczyć temu, że dzisiaj granice pojęcia wielokulturowości rozmywają się, na co zwraca uwagę poznański antropolog kultury – Wojciech Burszta:

³ Na rozległe treści polonistyczne, na potrzebę ich scalania, podkreślając jednocześnie formacyjne wymiary edukacji polonistycznej, zwraca uwagę Kaniowski (2019, s. 11-36).

⁴ Oba te zjawiska dziś są na pewno zjawiskami narastającymi. Zróżnicowanie kulturowe budzi zainteresowanie badaczy wielu dziedzin naukowych: socjologii, kulturoznawstwa, pedagogiki, etnologii, semiologii, dydaktyki, co jest jednocześnie dowodem na interdyscyplinarność tej problematyki.

wielokulturowy świat „wylewa” się niepowstrzymaną falą z wszelkich inicjatyw społeczno-kulturalnych, politycznych i edukacyjnych. Nie ma dnia, abyśmy nie byli powiadamiani, że coś, co ma wielokulturowość albo międzykulturowość w herbie, właśnie znajdzie kolejną realizację pod postacią festiwalu, kampusu, debaty, koncertu, interdyscyplinarnej konferencji (Burszta 2008, s. 16).

Od razu rodzi się pytanie: czy edukacja powinna ulegać szerzącej się modzie? Szybko jednak znajdujemy odpowiedź, że samo zjawisko na lekcjach polskiego nie jest niczym nowym, od lat bowiem przedmiot ten nawiązywał do wielokulturowości i międzykulturowości, dlatego problemem dzisiejszej edukacji na pewno nie jest promowanie obu pojęć. Ważna natomiast jest refleksja nad związanymi z nimi mechanizmami, ustalenie, co trzeba zrobić, aby wesprzeć ludzi żyjących obok siebie, by uczestniczyli i rozumieli się w międzykulturowym dialogu (Burszta 2008, s. 17).

Zauważyć tu należy, że w zapisach dotyczących przebiegu praktyki w 19 szkołach (co stanowi 63% ogółu) zawarte są informacje o uczących się w tych placówkach dzieciach innej narodowości⁵. To szczególnie mocno i zdecydowanie przemawia za potrzebą uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym interesujących nas tu treści.

Niewątpliwie edukacji nauczycielskiej potrzebna jest

wiedza o procesach globalizacji i integracji europejskiej, wiedza o celach, treściach, metodach, formach edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Potrzebne są doświadczenia wspomagające zrozumienie i wykorzystanie tej wiedzy – kontakty z ludźmi innych kultur, poznawanie języków obcych i kultur [...] ukształtowanie wewnętrznego przekonania o znaczeniu edukacji wielo-, a szczególnie międzykulturowej (Lewowicki 2010, s. 26-27).

Edukację międzykulturową należy wdrażać wielotorowo – interdyscyplinarnie, w podejściu międzyprzedmiotowym i ogólnoszkolnym. Spostrzeżenia przyszłych nauczycieli przekonują, że oba terminy wymieniane są w dokumentach dotyczących zadań wychowawczo-opiekuńczych szkoły: regulaminach, programach wychowawczo-profilaktycznych, tematach lekcji wychowawczych. Praktykanci kierują też uwagę ku pozalekcyjnej działalności polonistów, którym przydziela się sporo dodatkowych zajęć. Wymieniają: opiekę nad Szkolnym Klubem Europejskim, organizację konkursów dla uczniów, np. *Wielcy twórcy sztuki europejskiej*, organizację lub współorganizację interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych, np. *Włączamy różnorodność!* czy *Taki świat jest obok nas*. Wskazują też na wymianę uczniowską i współpracę szkół

⁵ O szybko rosnącej liczbie uczniów cudzoziemskich świadczą dane podawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Otóż w roku szkolnym 2018/2019 w polskich szkołach uczyło się 44 tysiące dzieci cudzoziemskich, rok wcześniej 30 tysięcy dzieci. Zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji> – 25 I 2020.

partnerskich. Nie wchodząc w szczegóły sygnalizowanych tu zadań, ograniczę się jedynie do informacji, że prowadzą one do rozmów o wspólnej kulturze i historii, o językach, obyczajach, mentalności i przede wszystkim o stereotypach, które królują w naszym postrzeganiu przedstawicieli różnych nacji. To przykłady edukacji, która rozwija w uczniach nawyk poznawania świata nie tylko w jego płaszczyznach dziejowych, lecz także kulturowych, dalekiej od etnocentryzmu⁶.

Zaobserwowane lekcje a stereotypy

Gdyby pokusić się o sformułowanie definicji edukacji międzykulturowej⁷ w świetle zapisów studentów, trzeba by stwierdzić, że nie jest to tylko spotkanie z kulturą, które kończy się na przekazaniu jakiejś dawki wiedzy (choć i takie lekcje bywają), lecz są to również zajęcia prowadzące do zrozumienia i akceptacji innych poglądów oraz zachowań i – co ważne – lekcje, na których nie zapomina się o własnej kulturze.

Wśród przekazanych opisów lekcji zauważamy te prowadzone przez nauczycieli, którzy nadal niezmiennie stosują kolejność celów edukacyjnych: wiadomości, umiejętności i postawy, a uczniowskie zachowania sprowadzają się do „bycia grzecznym” i spełniania oczekiwań pedagoga. Ocena takiej pracy zawarta jest w zapisach: „przekazuje treści w schematyczny, powtarzalny sposób”; „nie pozwala uczniom kreatywnie myśleć – tłamsi indywidualizm”; „głównym zadaniem jest przede wszystkim utrzymywanie dyscypliny”; „źle trafiłam – nauczycielka skupia uwagę wyłącznie na «tropieniu» niewiedzy uczniów”.

Na przeciwnym biegunie sytuują się poloniści, którzy inspirują uczniów do działań twórczych i innowacyjnych. Nic dziwnego, że ich praca zyskuje uznanie praktykantów: „nauczyciel słucha tego, co uczniowie mają do powiedzenia”; „prowadzi z nimi prawdziwy szczerzy dialog”; „cudowny nauczyciel – nie moralizuje, niczego uczniom nie narzuca, za to motywuje do myślenia”; „prowadzi uczniów w stronę wyciągania wniosków, wyrabiania sobie własnej opinii”; „uczy dyskusowania”; „pozwala [uczniom] na własne wybory wartości”. Tak prowadzone lekcje na pewno stanowią punkt wyjścia do konstruowania opinii na temat różnorodności świata i wielorodnych wzorów społeczno-kulturowych. Co ważne, studenci podkreślają w swoich zapisach znaczenie modelu czynnościowego, zauważają działania (czytanie, oglądanie, opis i analiza, wyrażanie własnych doznań, ocena) wprowadzające młodego człowieka w świat kultury i podkreślają, że tylko współdziałanie i wspólne realizowanie roz-

⁶ Szerzej na ten temat pisze Golka (2010, s. 292-297).

⁷ W zapisach studentów dotyczących analizy dokumentacji szkoły, jak i w ich własnych spostrzeżeniach i konspektach obok *edukacji międzykulturowej* pojawiają się terminy: *wychowanie międzykulturowe*, *edukacja wielokulturowa*. Wszystkie są używane zamiennie. Trudno się dziwić, skoro i badacze problemu nie zawsze są zgodni w ich definiowaniu (zob. Kuleta-Hulboj 2005).

maitych zadań daje szansę efektywnego wypełniania najważniejszego celu: budowania szkoły, która jest mądra, przyjazna i otwarta.

Przykładem ilustrującym realizację wskazanych zachowań dydaktycznych mogą być lekcje poświęcone stereotypizacji, która zdaniem językoznawców

nie ogranicza się bynajmniej do ludzi, do grup etnicznych, regionalnych, zawodowych, lecz obejmuje różnorodne sytuacje społeczne, postawy, zachowania, wytwory ręki ludzkiej, elementy najbliższego środowiska człowieka [...], słowem wszystko to, co normalny człowiek poznaje i oswaja na swój użytek, konstruuje sobie pewien model świata i scenariusze swojego w nim zachowania. Ów model świata jest interpretacją i projekcją, a nie odbiciem rzeczywistości, zawiera zarówno treści opisowe, jak afektywne i aksjologiczne: system wartości, norm i ocen, wzorów osobowych i wzorów bycia. Jest dostępny poprzez znaczenia słów (Bartmiński, Panasiuk 2001, s. 373).

Nie ma wątpliwości co do tego, że system stereotypów ma niebagatelny wpływ na postrzeganie rzeczywistości i na budowanie relacji społecznych – myślenie na nich oparte jest jednostronne, skonwencjonalizowane i szablonowe, niekiedy zdeformowane, z przewagą oceny emocjonalnej nad intelektualną. Ponad wszelką wątpliwość jedną z umiejętności, którą warto w uczniach rozwijać, jest nieuleganie stereotypom i uprzedzeniom – rozpoznawanie ich i dystansowanie się wobec takich zbyt ogólnych i zwykle mylnych przekonań.

Na potrzebę realizacji tego zagadnienia w edukacji zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz (2010, s. 29-42). Badacz ten wśród zadań współczesnego nauczyciela akcentuje konieczność niwelowania stereotypów i uświadamiania wartości kultury, prezentowanie zasad i postaw obywatelskich w zmienionych i dynamicznych warunkach wielokulturowości.

W świetle zebranego materiału kwestie dotyczące stereotypizacji okazały się często przywoływanym zagadnieniem w czasie lekcji polskiego w szkole podstawowej. Były to zajęcia ważne z językoznawczego punktu widzenia, ale także pełniące istotną funkcję wychowawczą, uświadamiającą uczniom, że kiedy stereotypy zaczynają rządzić zachowaniem człowieka, stają się niebezpieczne.

Cele przeprowadzonych lekcji zakładały: „umiejętność zdefiniowania i poprawnego stosowania przez uczniów pojęć: stereotypy, uprzedzenia etniczne i religijne”; „zaznajomienie ucznia z procesem powstawania stereotypów i uprzedzeń”; „uczeń rozumie, że język używany do poniżania innych ludzi może być początkiem dyskryminacji, izolacji i przemocy”; „wymienia warunki obiektywności dziennikarskiej”; „ocenia medialny obraz mniejszości etnicznych”.

Wśród tematów lekcji odnotowano: „«Jak cię widzą, tak cię piszą» – stereotypy mieszkają w języku”; „Jak postrzegamy innych – rzecz o stereotypach”; „Można różnić się pozytywnie”; „Jaką rolę pełnią stereotypy we współczesnym świecie?”. Trzeba tu

jednak dopowiedzieć, że i przy innych zagadnieniach lekcyjnych pojawiały się ćwiczenia związane ze stereotypizacją (np. „Słucham, więc rozumiem... Świat osób niepełnosprawnych. Reportaż Ewy Szkurłat «Znowu zobaczę mecz»”; „Wszyscy o wszystkim mało wiemy. Reportaż i jego zadania”) czy też zadania domowe, np. „Wspólnie z kolegami z grupy przygotuj wystawę zdjęć zatytułowaną «Człowiek jest kulturą»” (każdej z grup przypisano jeden kraj: Polskę, Anglię, Grecję, Francję, Włochy, Ukrainę).

W czasie lekcji zarówno poloniści, jak i studenci prowadzący lekcje omawiali stereotypy etniczne, a także społeczne – właściwości i zachowania przypisywane konkretnym grupom ludzi. Realizowali tematy: „Dziś prawdziwych Cyganów już nie ma... Kim są polscy Romowie?”; „Zrozumieć Papuszę – Cyganie? Romowie? Kim są?”; „«Hej, górol, se jo górol...» – swojska inność”⁸. Przywołane zajęcia oczywiście nie wyczerpały problemu, jednak sygnalizowały uczniom ważne kwestie i skłaniały do przemyśleń.

Tok lekcji dotyczył m.in. objaśnienia czasownika *cygańić*, podawania skojarzeń związanych ze zdjęciami przedstawiającymi ubogą oraz bogatą rodzinę romską, stosowania słów *Rom/Romka* oraz *Cygan/Cyganka*, ustalania, które opinie są negatywne, obraźliwe, a które – nieprawdziwe. W czasie zajęć uczniowie poznawali twórczość pierwszej romskiej poetki Papuszy (Bronisławy Wajs) – analizowali i interpretowali wiersze: *Gdzie jest moja spódnica ze wszystkich kwiatów świata*, *Patrzę tu, patrzę tam*, *Woda, która wędruje*. Zastanawiali się, co robić, aby przełamywać uprzedzenia wobec przedstawicieli innych narodów, społeczności czy wspólnot; dostrzegali różnice kulturowe, rejestrowali cechy pozytywne. Zajęcia prowadziły uczniów do odpowiedzi na pytanie: dlaczego warto dostrzegać odmienności kultur?

Lekcja poświęcona najbardziej wyrazistej i rozpoznawalnej grupie etnicznej w Polsce – góralom podhalańskim – także wiązała się z omawianiem fotografii⁹. Pierwsza była czarno-biała z roku 1901 *Zakopane. Górale pod kościołem*¹⁰, druga kolorowa z roku 2018 *Zakopane. Procesja Bożego Ciała*¹¹. W czasie zajęć uczniowie zwracali uwagę na stereotypowy wizerunek górala – pewnego siebie konserwatystę o porywczym charakterze, zachłannego na dutki (‘pieniądze’), mającego skłonności do alkoholu, ale też odznaczającego się szczerością i prawdomównością, przywiązującego szczególną

⁸ Lekcje dotyczące Romów prowadzili poloniści, lekcja związana z wizerunkiem górali podhalańskich to zajęcia opracowane przez studentkę.

⁹ W kulturze silnie zorientowanej na bodźce wizualne wprowadzenie fotografii nie tylko jako narzędzia pomocniczego, lecz również pozwalającego rozwijać u uczniów liczne umiejętności, m.in. krytycznego odbioru różnych tekstów kultury, sztuki interpretacji, uważności na inne osoby, stanowi istotną zaletę omawianych zajęć.

¹⁰ Zob. Wirtualne Muzea Małopolski, [on-line] <http://muzea.malopolska.pl/obiekty/-/a/26849/1129345> – 7 X 2019.

¹¹ Zob. <https://zakopane.naszemiasto.pl/tag/boze-cialo-zakopane> – 7 X 2019.

wagę do honoru, a nade wszystko charakteryzującego się wielkim umiłowaniem rodzinnej ziemi. Przywoływali wizerunek górala pojawiający się w przestrzeni publicznej i informacyjnej – przede wszystkim w reklamie piwa – i zauważali jego wpływ na wzmocnienie stereotypu. Definiowali określenia *swojska inność* i *odległa inność*.

Najwięcej emocji wzbudziła ta część lekcji, w której uczniowie mieli określić Polaków – czyli samych siebie. Dyskusja nad naszą religijnością, cechami narodowymi: pozytywnymi i negatywnymi, zdaniem studenta była pełna spięć: „Przebieg lekcji przekonał mnie, a i chyba większą część klasy, że refleksja nad własną tożsamością nie jest prostą sprawą, łatwiej przywoływać stereotypy”.

Bez wątpienia nakreślone lekcje dalekie były od rutyny i edukacyjnego skostnienia, pozbawione nudy, mocno angażujące uczniów i skłaniające ich do refleksji.

Analiza przekazanego przez studentów materiału pozwala wnioskować, że nauczyciele poloniści stopniowo przechodzą od spraw bliskich, bardziej znanych uczniom do ogólnych, abstrakcyjnych. Potwierdzenie znajdujemy w odnotowanych tematach lekcji.

Wśród omawianych zagadnień pojawiają się tematy: w klasie IV – „Baśnie naszych sąsiadów”, w klasie V – „Legends innych krajów”, natomiast w klasie VI – „Sherlock Holmes na tropie, czyli jak uczą się moi rówieśnicy w innych krajach”, w klasie VII – „Jesteśmy autorami leksykonu o wielkich twórcach europejskiej sztuki”, w klasie VIII – „Wezwanie do dialogu z drugim człowiekiem – reportaże Ryszarda Kapuścińskiego”.

Literackie wsparcie

Treści międzykulturowe w czasie lekcji języka polskiego przywoływane mogą być poprzez literaturę. Refleksji służącej zróżnicowaniu kulturowemu może posłużyć omawianie zarówno tekstów kanonicznych, dobrze zakorzenionych w edukacji szkolnej, jak i lektura współczesnych książek adresowanych do niedorosłego czytelnika. Temat różnorodności kulturowej jest dzisiaj często podejmowany przez twórców, na co zwracają uwagę redaktorki tomu *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*:

Problem międzykulturowości, spotkania z Innym czy braku akceptacji nie od dziś jest podejmowany w literaturze dla młodego odbiorcy [...] – okazuje się – że specyficzna sytuacja społeczna, polityczna czy nawet komunikacyjna zmienia perspektywę oglądu fenomenu międzykulturowości i decyduje o włączeniu do narracji tematów dotąd nieobecnych, nieznanych czy tabuizowanych (Niesporek-Szamburska, Wójcik-Dudek 2014, s. 9-10).

Zarówno nauczyciele poloniści, jak i praktykanci sięgają po książki spoza listy lektur adresowane do dzieci i młodzieży zwracające uwagę na inne kultury oraz

rozwijające zainteresowanie nimi. Jest to niezwykle cenne z uwagi na fakt, że głównymi bohaterami przywołanych w czasie lekcji utworów są rówieśnicy uczniów, próbujący radzić sobie z wieloma problemami wieku: dorastaniem, szkołą, grupą rówieśniczą, poszukiwaniem własnej drogi, poszukiwaniem siebie i obcym kulturowo środowiskiem (Gromadzka 2017).

Jeśli mamy uczniów zachęcać do czytania, nie możemy poprzestawać wyłącznie na tym, co jest odległe od ich świata. Współcześni młodzi czytelnicy nie chcą nachalnego dydaktyzmu i omawiania prawd zapisanych wyłącznie w niedzisiejszych powieściach. Wykreowany obraz przez obowiązujące obecnie szkolne lektury nie spełnia oczekiwań młodzieży w wieku szkolnym. Ta potrzebuje także tekstów pozwalających jej się rozwijać, zaakceptować siebie i innych; takich, które pomogą odnaleźć każdemu, choć brzmi to nieco idealistycznie, swoje miejsce w świecie. Z tym właśnie łączy się jedno z najważniejszych zadań polonisty – do literatury nie zniechęcić, do dyskusji zachęcić, ale i przedstawić utwory spoza obowiązującej listy lektur. Jak słusznie zauważa Krzysztof Koc: „zadaniem edukacji polonistycznej jest nie tylko wprowadzanie młodych ludzi w tradycję kulturową, ale również objaśnianie im świata współczesnego. Rzeczywistość otaczająca uczniów powinna być trwałym punktem odniesienia w procesie nauczania” (Koc 2018, s. 71).

Doświadczenia studentów wyniesione z praktyk przekonują, że poloniści, którzy zdają sobie sprawę, że na lekcjach języka polskiego nie może zabraknąć lektur bliskich dzieciom, takich książek poszukują i wprowadzają je do procesu dydaktycznego. Dzięki lekturze pragną poszerzać horyzonty swoich uczniów, skłaniać do refleksji, zachęcać do samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków. W wybieranych przez nauczycieli książkach pojawiły się zagadnienia mogące zainteresować dzisiejszych młodych czytelników: koleżeństwo, przyjaźń, miłość, problem akceptacji rówieśników, relacje rodzinne, spotkanie z osobą niepełnosprawną, nowe wyzwania, inna kultura, pasja, która dodaje skrzydeł.

Teksty mówiące o akceptacji, przyjaźni, rozumieniu to *Ada Judytka i zaginiony taś*¹² Agnieszki Suchowierskiej (2017) oraz *Moje Bullerbyn*¹³ Barbary Gawryluk (2010). Pierwsza z przywołanych autorek z dziecięcej perspektywy przedstawia różnicowanie kulturowe i pomaga przełamać rozmaite bariery. Troje bohaterów, trzy narodowości, trzy religie, a dzieci świetnie się ze sobą dogadują i pięknie przyjaźnią. Ada wychowywana jest w duchu religii żydowskiej, Ksenia – prawosławnej, Kuba – katolickiej. Opowieść przekonuje, że warto poznać ludzi, którzy obok nas mieszkają, i warto dowiedzieć się, czym ich religia czy tradycja różni się od naszej.

¹² Lektura zaproponowana przez studentkę. Temat lekcji: „Potrafimy się pięknie różnić. Rozmawiamy o prawdziwej przyjaźni”.

¹³ Temat lekcji: „Dlaczego i jak zmienia się Natalka – bohaterka *Mojego Bullerbyn*?”.

Druga z wymienionych książek skupia się wokół toposu domu, zarówno tego porzuconego, jak i zupełnie nowego. Porusza ważny dziś problem emigracji zarobkowej i opowiada o wyjeździe nastoletniej Natalki i jej rodziców do Szwecji. Myśl o pozostawieniu całego swojego dotychczasowego życia – znanego sobie miejsca, rozstaniu z przyjaciółmi i kolegami wydaje się dla bohaterki końcem świata. Buntuje się ona przeciw takiemu rozwiązaniu i ostentacyjnie prezentuje niechęć do kraju, w którym ma zamieszkać.

Olga Bambrowicz, badaczka spoglądająca na sytuację polskiego dziecka za granicą, zauważa, że dzieci „wyjątkowo potrzebują akceptacji, a obcość, inność oraz swojskość przeżywają w sposób szczególny” (Bambrowicz 2008, s. 210). Książka Gawryluk udowadnia, że pomimo wielu obaw i początkowych problemów z akceptacją w nowej szkole (warto tu zwrócić uwagę na skład klasy, której niemały procent stanowią obcokrajowcy) trudności w komunikacji z rówieśnikami zostają szybko pokonane. I to nie tyle dzięki umiejętnościom językowym, ile dzięki własnej pasji – tańcowi – bohaterka zyskuje sympatię w nowej klasie, szybko zadomawia się w nowym miejscu, zawiera nowe przyjaźnie. Natalka odkrywa swoje *Małe Bullerbyn* – troszczy się o tę przestrzeń oraz z zaangażowaniem uczestniczy w życiu wspólnoty, w której przyszło jej żyć.

„Polska proza dla młodych czytelników podąża przede wszystkim drogą, którą z perspektywy czytelniczej można by określić jako rozpoznawanie dróg życia młodzieży współczesnej” (Leszczyński 2010, s. 185). I takim torem zmierza kolejna lektura – *Szczekająca szczeka Saszy* (Grętkiewicz 2005). Jej bohaterem jest Białorusin z polskimi korzeniami, który przyjeżdża do rodziny i chodzi do polskiej szkoły. Trudne sytuacje w klasie i w rodzinie, niechęć i poczucie wyższości kolegów w stosunku do „odmieńca”, nietolerancja wobec obcokrajowca nawiązują do krążących w społeczeństwie stereotypów na temat „ruskich”. Polonista wykorzystał ten utwór podczas realizacji tematu: „Jak w ojczyźnie przodków czuje się Sasza – bohater powieści E. Grętkiewicz *Szczekająca szczeka Saszy*?”. W komentarzu studenta zapisanym po lekcji czytamy: „Dyskusja wokół książki była ożywiona ze względu na podobieństwo sytuacji w klasie. Książka na pewno pomogła zrozumieć uczniom problemy ich kolegi – cudzoziemca – w szkole, ale też spojrzeć i może przemyśleć własne zachowanie”.

Ostatni w tej grupie tytuł, o którym pisali praktykanci, to *Kasieńka* Sarah Crossan (2015)¹⁴. Niezwykły pamiętnik 12-letniej dziewczynki – napisany białym wierszem¹⁵, mówiący o społecznych i emocjonalnych kosztach emigracji widzianej oczyma polskiej nastolatki. Ta nieszablonowa i gorzka lektura porusza wiele trudnych tematów:

¹⁴ Lektura zaproponowana przez studentkę.

¹⁵ Z notatek studentki dowiadujemy się o sceptycznym nastawieniu uczniów do nowej lektury. Początkowo stwierdzali: „Wierszem? To nie może być fajne”. Okazało się, że „wystarczyło przeczytanie kilku pierwszych wersów, by ich nastawienie się zmieniło”.

eurosieroctwo, patchworkowe rodziny, społeczne wykluczenie i szkolne uprzedzenia, inność, wyobcowanie, samotność. Nic dziwnego, że zmagająca się z takimi problemami bohaterka jest pełna targających nią emocji, zwątpienia i niechęci do otaczającego świata. Choć to niełatwe, odnajduje w samej sobie pokłady energii i stawia czoła napotykanym problemom. Poruszająca historia Kasieńki pokazuje siłę, jaką może dać odkrywanie i realizacja własnych pasji, i odzyskiwanie poczucia swojej wartości.

Fragmenty *Kasieńki* zestawiono z lekturą *Chłopcy z Placu Broni* Ferenca Molnára (2011) w czasie lekcji poświęconej przemocy rówieśniczej w literaturze. Zajęcia były prowadzone przez tę samą studentkę w dwóch klasach VI. W pierwszej z nich temat brzmiał: „Kiedy w szkole dzieje się źle”, w drugiej „Dokuczanie daje się we znaki – jak radzą sobie z problemem bohaterowie literaccy”.

Dwa kolejne teksty wskazane w materiałach studenckich dotyczą obrazu dziecka oraz osoby dorosłej z niepełnosprawnością. Mówią o inności, tolerancji i zrozumieniu osób słabszych. *Różowe środy albo podróż z ciotką Huldą* Sylwii Heinlein (2005) opowiada o małej bohaterce, której nie przeszkadza, że jej ciotka jest upośledzona umysłowo i zachowuje psychikę niewinnego dziecka; przeszkadza to natomiast dorosłym – rodzicom Sary, którzy nie potrafią odwrócić się od konwenansów i stereotypów. Natomiast drugi utwór – *Mallko i tata* Gustiego (2018)¹⁶ – to urzekający ilustrowany pamiętnik argentyńskiego ilustratora i autora książek dla dzieci wychowującego synka z zespołem Downa i opowiadającego historię wyjątkowej więzi łączącej go z dzieckiem. Opowieść pokazuje ewolucję uczuć i emocji prowadzących do pełnej akceptacji i bezwarunkowej miłości. O tej wzruszającej drodze Gusti mówi w bardzo oszczędnych słowach, łącząc je z różnymi technikami plastycznymi – rysunkiem, komiksem, kolażem.

Ciekawą propozycję przedstawia konspekt dotyczący lekcji języka polskiego w klasie VIII. Jej temat brzmiał: „Wojna, pokój – co to takiego?”. Obejmowała zestawienie dwóch niezwykłych tekstów – *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata (2017) oraz *Sura. Fotografie i miniatury reportażowe z rewolucji i wojny w Syrii* Rafała Grzeni i Macieja Moskwy (2016) – poruszających trudny problem wojny domowej w Syrii – wojny, która pojawiła się na krótko i równie szybko zniknęła z postów w mediach informacyjnych i społecznościowych. Oba utwory przedstawiają zrujnowaną Syrię, tragedię mieszkańców i ich codzienne życie w niecodziennej, przerażającej rzeczywistości. Oba mają podobną formę: połączenie słowa i obrazu. Pierwszy z wymienionych tekstów można znaleźć na półce literatury dla dzieci, drugi w dziale reportażu.

¹⁶ Lektura zaproponowana przez studentkę. Temat lekcji: „Siła miłości tworzy lepszy świat – na podstawie książki *Mallko i tata*”.

W czasie omawiania tekstów literackich kierowano uwagę uczniów w stronę namysłu i refleksji nad tym, co sprawia, że ludzie podejmują desperackie decyzje, pełne wyrzeczeń, niebywałego wysiłku i wielkiego ryzyka. I choć trudna problematyka zawsze budzi nasz niepokój i wątpliwości, czy tak bolesne zagadnienia powinny być przedmiotem lekcji, nie uciekniemy od nich. Znacznie lepiej zaprezentować je szczerze i prawdziwie, ale oczywiście na miarę procesów poznawczych dziecka w danym wieku, niż ich unikać i odwracać od nich uwagę. Jak zauważa bowiem ośmioletnia bohaterka książki Gortata – Jasmina: „Dorośli są naiwni. Wydaje im się, że jak rozmawiają szeptem, dzieci nic nie usłyszą. Jest dokładnie na odwrót” (Gortat 2017, s. 37).

Nielatwy temat współczesnej wojny porusza także *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić (2011). Bohaterka utworu urodziła się w Bośni podczas wojny na Bałkanach i wraz z grupą uchodźców, oddzielona od rodziny, trafiła do Polski i została adoptowana. Bardzo powoli zaczyna odkrywać swoje korzenie, a w sobie samej – Sanelę. Książka poprzez osobistą historię dziewczynki pokazuje, jak wojna splata i wikła ludzkie losy i jak trudno je potem rozplątać¹⁷.

Kolejny temat, na który zwrócono uwagę w czasie lekcji, dotyczył doświadczenia emigracyjnego. W ciekawy sposób połączono treść *Latarnika* z współczesnymi reportażami. Przy omówieniu noweli uczniowie „dyskutują o migrantach i migrantkach, ustalają przyczyny tego zjawiska, dociekają, jaki wkład mogą wnieść do rozwoju lokalnej społeczności osoby przybywające z innych krajów”. Przygotowują wypowiedzi o uchodźcach na podstawie różnych dostępnych im źródeł – kim są, dlaczego opuszczają swoje kraje, w jaki sposób docierają do Europy i Polski, jakie mają prawa, jaka należy im się ochrona. Poddają refleksji wypowiedzi znanych osób na temat migracji i uchodźstwa. Pojawia się nawiązanie do lekcji dotyczącej stereotypów¹⁸.

Przywołane teksty i lekcje tworzą, a może bardziej otwierają przestrzeń „między kulturami”. Prowadzą uczniów w stronę poszukiwań punktów stycznych – wspólnych losów, tradycji, obyczajów, przenikania różnych zachowań, nawyków. Dzięki takim zajęciom *Inny/Obcy* przestaje być *Innym/Obcym*, a staje się kimś ciekawym, twórczym, wartościowym.

Między interdyscyplinarnością a wielokulturowością

Przeprowadzony ogląd materiału badawczego ukazał, że edukacja związana z międzykulturowością i wielokulturowością realizowana jest w szkołach w różny sposób i na różnym poziomie. Są szkoły, które zagadnieniom tym nie poświęcają zbyt dużo miejsca, są takie, w których studenci odnotowali realizowane treści, ale zarówno

¹⁷ Temat lekcji: „Co było przed i po? Rozmawiamy o świecie przedstawionym w *Eli-Saneli*”.

¹⁸ Temat lekcji: „Co łączy Skawińskiego i «współczesnych latarników»?”.

w zapisach, jak i opisach nie widać zaangażowania, są wreszcie takie, gdzie edukacja wielokulturowa realizowana jest z pasją zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Uwidacznia się to w działaniach popularyzujących wiedzę o kulturach i społeczeństwach świata oraz zapoznających uczniów z polską tradycją. Najciekawsze są opisane przez praktykantów lekcje o charakterze interdyscyplinarnym¹⁹, umożliwiające wieloaspektowe spojrzenie na rolę kultury we współczesnym świecie, zagadnienia międzynarodowej współpracy kulturalnej.

W studenckich zapiskach przebija się pojmowanie edukacji międzykulturowej jako swoistej podróży po obszarach kultury, języka i literatury. Podróży stawiającej coraz to nowe wyzwania – zarówno przed polonistami, jak i przed uczniami, ale też pomagającej zbierać i porządkować doświadczenia, które nie zawsze jest łatwo ułożyć w spójny system wiedzy o świecie.

Ponad sto lat temu, w roku 1912, nasz wybitny antropolog, socjolog i podróżnik Bronisław Malinowski pisał, że nie ma kultur lepszych lub gorszych ani niższych i wyższych, są tylko kultury równe i równorzędne, a to oznacza, że każda umożliwia zaspokojenie ważnych potrzeb duchowych i pozwala osiągnąć szczęście (Malinowski 1987). Dziś jego spostrzeżenia pozostają niezwykle aktualne. Edukacja międzykulturowa powinna stać się procesem dialogu kultur, a komunikowanie międzykulturowe – prowadzić do przekraczania granic własnej kultury, wchodzenia na pogranicza po to, aby nabyć umiejętności porównywania: inne, ciekawe, motywujące i wartościowe (Nikitorowicz 1995).

Bibliografia

- Ash T.G., 2018, *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, przeł. M. Godyń, F. Godyń, Warszawa: Znak.
- Bambrowicz O., 2008, *Polak mały poza Polską – „ten inny” czy „ten obcy”? (Rekonesans)*, [w:] P. Cieliczko, P. Kuciński (red.), *Widziane, czytane, oglądane – oblicza Obcego*, Warszawa: IBL PAN, *Kontynuatorzy czy Nowatorzy*, t. 2, *Inny i Obcy w kulturze*, cz. 1.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Biedrzycki K. i in. (red.), 2014, *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 20.
- Burszta W.J., 2008, *Międzykulturowość – znamię czasów. Wprowadzenie*, „Kultura Współczesna”, nr 2 (56), s. 16-18.

¹⁹ Opracowując konspekty własnej lekcji, studenci wskazywali źródła inspiracji, m.in. strony internetowe fundacji, stowarzyszeń pomagających młodym ludziom w szukaniu własnej drogi życiowej, rozwijaniu otwartości i odpowiedzialności za świat, w którym żyjemy. Wśród wymienionych odnotowano: Fundację Edukacji Międzykulturowej – www.miedzykulturowa.org.pl; Centrum Edukacji Obywatelskiej – www.ceo.org.pl; Stowarzyszenie „Otwarta Rzeczpospolita” – www.or.org.pl; Stowarzyszenie „Jeden Świat” – www.jedenswiat.org.pl; Narodowe Centrum Kultury – Europejski Rok Dialogu Międzykulturowego.

- Crossan S., 2015, *Kasieńka*, przeł. K. Domańska, Warszawa: Dwie Siostry.
- Gawryluk B., 2010, *Moje Bullerbyn*, Łódź: Akapit Press.
- Gis A. i in. (red.), 2021, *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 1-2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 230-231, <https://doi.org/10.14746/amup.9788323238621>.
- Golka M., 2010, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, *Spectrum*.
- Gortat G., 2017, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczeka Saszy*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gromadzka B., 2017, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania” XX, nr 1, s. 157-172, <https://doi.org/10.14746/p.2017.20.12758>.
- Grzenia R., Moskwa J., 2016, *Sura. Fotografie i miniatury reportażowe z rewolucji i wojny w Syrii*, Wydawnictwo Prześwit.
- Gusti, 2018, *Mallko i tata*, przeł. T. Pindel, Warszawa: Dwie Siostry.
- Heinlein S., 2005, *Różowe środy albo podróż z ciotką Huldą*, przeł. T. Ososiński, Warszawa: Dwie Siostry.
- Janus-Sitarz A. (red.), 2010, *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 11.
- Kaniewski J., 2019, *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań: Wydawnictwo UAM, *Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*.
- Kłakówna A.Z., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 206.
- Kowalikowa J., 2006, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 4.
- Kuleta-Hulboj M., 2005, *Edukacja międzykulturowa. Problemy definicyjne*, „Auxilium Socjale. Wsparcie Społeczne”, nr 2, s. 77-99.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2002, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 72.
- Leszczyński G., 2010, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa: Wydawnictwo SBP, *Nauka, Dydaktyka, Praktyka*, 111.
- Lewowicki T., 2010, *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Łazarska D., 2015, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, *Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 725.
- Malinowski B., 1987, *Wprowadzenie do Argonautów Zachodniego Pacyfiku*, [w:] B. Malinowski, *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, cz. 2, przeł. B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szynekiewicz, Warszawa: PWN, *Dziela / Bronisław Malinowski*, t. 3.
- Marzec-Józwicka M., Karczewska A., Żurek S.J. (red.), Nowak M. (współpr.), 2019, *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- McLuhan M., 2017, *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku*, przeł. A. Wojtasik, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, *Myśl o Kulturze*.

- Molnár F., 2011, *Chłopcy z Placu Broni*, przeł. T. Olszański, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J., 2012, *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (59), s. 23-34.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), Zok-Smoła A. (współpr.), 2014, *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 3131.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz J., 2010, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Pranić K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa: Stentor.
- Sienkiewicz H., 2017, *Latarnik*, Warszawa: Wydawnictwo Greg.
- Suchowierska A., 2017, *Ada Judytka i zaginiony tales*, Łódź: Wydawnictwo Literatura, *Seria z Parasolem – Wydawnictwo Literatura*.
- Uryga Z., 2005, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – edukacja*, t. 2, Kraków: Universitas, s. 444-457.

Abstract

ONE LANGUAGE – MANY CULTURES... A FEW WORDS ABOUT INTERCULTURALISM IN POLISH LANGUAGE LESSONS (RECOGNITION AND REFLECTION)

Polish lessons in view of challenges of intercultural education, which refers to universal values, have a great importance in the didactic and educational work of a Polish teacher. These lessons support exploring, understanding, and accepting different cultures and also prepare for cooperation and mutual use of the achievements of various communities. This clearly demonstrates that a Polish teacher should thoughtfully and wisely contribute to shaping the personality of a young person and awakening their sense of civic involvement and responsibility, which includes the process of shaping their cultural identity. For these reasons, it is interesting to learn about educational process during Polish lessons, including issues such as content involved and didactic situations students participate in.

Keywords: Polish language lessons, primary school, education, identity, interculturalism, multiculturalism

Recenzowana książka stanowi niezwykle aktualną i ważną pozycję w dziedzinie badań nad problematyką pogranicza i współistniejących tam tożsamości. Pokazuje, jak wiele zagadnień jest jeszcze do odkrycia i jak wiele pojawia się nowych problemów oraz tematów wymagających opisu i opracowania. Tom podejmuje ważne wątki dotyczące tożsamości regionalnej, nauki języków i wychowania młodzieży w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest to dziś niezwykle istotne, ponieważ międzykulturowość powstająca na styku różnych kultur staje się doświadczeniem coraz bardziej powszechnym, zachodzącym nie tylko na „starych” pograniczach, ale ze względu na migracje i uchodźstwo pojawia się w wielu środowiskach niezależnie od położenia geograficznego.

Z recenzji dr hab. Ewy Golachowskiej, prof. IS PAN

W swych rozważaniach Autorzy tekstów umiejętnie i w sposób przekonujący łączą szczegółowe analizy materiału z szerszą perspektywą ujęć naukowych eksploracji literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, historyka i dydaktyka, kompetentnie i profesjonalnie „integrują” swe interpretacje materiału literackiego (lub językowego) z obszarem badań kulturoznawczych, wspierając je historią, dydaktyką polonistyczną, filozofią, aksjologią, etnolingwistyką, ukazując wieloaspektowy i wielopoziomowy, ale jednocześnie – pełny, spójny i syntetyczny obraz problemu postawionego w temacie opracowania.

Z recenzji dr hab. Doroty Michulki, prof. UW

<https://akademicka.pl>

