

СОЦІОЛОГІЯ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЯ ОСВІТИ

SOCJOLOGIA I KULTUROLOGIA EDUKACJI

УДК 373.5: 008

Gabriela Piechaczek-Ogierman

SZKOŁA W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM I JEJ ROLA W KSZTAŁTOWANIU TOŻSAMOŚCI UCZNIÓW

Szkoła w obszarze zróżnicowanym kulturowo – będąc miejscem codziennych kontaktów z Innymi, wzajemnego oddziaływania dziedzictwa kulturowego oraz uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup – zмага się z różnymi wyzwaniami i potrzebami, które stawiają przed nią społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe. Wśród wielu zadań realizowanych przez szkołę w środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabierają działania związane z kształtowaniem tożsamości uczniów na wielu płaszczyznach (rodzinnej, regionalnej, narodowej, europejskiej).

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa; szkoła; środowisko wielokulturowe; tożsamość uczniów; tożsamość kulturowa.

Szkoła – jako podstawowa instytucja edukacyjna, system kształcenia i wychowania, wspólnota – w rzeczywistości społecznej pełni wiele funkcji. Jej zadaniem jest zapewnienie uczniom warunków do wszechstronnego rozwoju, kształtowanie ich postaw, umiejętności i kompetencji, aby lepiej mogli rozumieć siebie i świat oraz umieli świadomie i aktywnie włączać się w rzeczywistość społeczną i ekonomiczną (Banach Cz., 2006, s. 105). Zdaniem Tadeusza Lewowickiego, w dobie gwałtownego postępu cywilizacyjnego, rozwoju nowoczesnych technologii przekazu informacji konieczne wydają się przeobrażenia tradycyjnych funkcji szkoły. W nowoczesnej szkole, uwzględniającej zmiany społeczne i kulturowe, «edukacja będzie nie tyle dostarczać wiedzę, co raczej pomagać w jej poszukiwaniu, selekcji, opracowywaniu, komentowaniu i stosowaniu. Szkoła może służyć innym niż dotąd celom. Nie tyle zdobywanie informacji, co raczej głównie uzyskiwanie porad, konsultacji (także w sprawach uczenia się – treści i metod), systematyzowanie wiedzy zajmować będzie dzieci i młodzież w szkole. Pozostanie ona (...) również miejscem kontaktów społecznych, miejscem nabywania i kształtowania (się) postaw, umiejętności współpracy. W szkole będzie można uzyskać pomoc w wielu dziedzinach aktywności edukacyjnej i pozaedukacyjnej. Funkcje doradcze,

środowiskowe czy kulturotwórcze mogą i powinny przywrócić tej instytucji rangę użyteczności społecznej, a edukację uwolnić od sztuczności na rzecz realizacji rzeczywistych potrzeb jednostek i grup społecznych» (Lewowicki T., 2007, s. 137 - 138). W opinii autora, ważnym zadaniem szkoły jest także propagowanie wartościowych modeli życia, pozwalających na zachowanie tożsamości i podmiotowości grup i jednostek (tamże,

134). «W tym zakresie szkoła powinna zmienić także własne ideologie i modele działalności edukacyjnej, generować zmiany wewnętrzne (wewnątrzsystemowe) i reagować na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego» (tamże, 134).

W stosunku do szkoły funkcjonującej w środowisku wielokulturowym, a zwłaszcza szkoły mniejszościowej pojawiają się szczególne oczekiwania. Szkoła – będąc miejscem codziennych kontaktów z Innymi, wzajemnego oddziaływania dziedzictwa kulturowego oraz uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup – zмага się z różnymi wyzwaniami i potrzebami, które stawiają przed nią różne systemy oświatowe, różnorodnego społeczeństwa i grupy narodowe (Lewowicki T., 1993). Wśród wielu zadań realizowanych przez szkołę w środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabierają, takie działania jak:

- rozwijanie tożsamości uczniów na wielu płaszczyznach (rodzinnej, regionalnej, narodowej, europejskiej),
- wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy,
- kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów,
- wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych,
- rozwijanie postaw otwartości i tolerancji,
- wyposażenie uczniów w wiedzę o własnym regionie – historyczną, geograficzno-przyrodniczą, literacką (Grabowska B., 2000, s. 70).

W raportach z badań oraz w pracach publikowanych w serii «Edukacja Międzykulturowa» wiele uwagi poświęca się szkole, jej działaniom, ukazuje inicjatywy, które w różnym stopniu sprzyjają potrzebom i dążeniom róż-

nicowanego kulturowo społeczeństwa. Zmiany programowe w 1999 roku² i latach następnych³ stworzyły nowe warunki dla szkolnych działań zakresie edukacji wielo-
międzykulturowej. W kontekście tych zmian szkoła postrzegana jest jako instytucja: rozwijająca w uczniach poczucie przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej; kształtująca postawy ciekawości, otwartości i poszanowania wobec innych kultur; służąca transmisji i pomnażaniu dziedzictwa kulturowego w regionie; kształtująca tożsamość narodową w powiązaniu z tożsamością regionalną oraz tożsamość europejską na gruncie miłości do małej i wielkiej ojczyzny; stwarzająca konkretne formy i możliwości współpracy i wymiany młodzieżowej oraz uczestnictwa w życiu publicznym zintegrowanej Europy.

Rozwijanie tożsamości uczniów – wybrane przykłady. Proces tworzenia się tożsamości opiera się na wizji własnej biografii, na własnej koncepcji życia, na wiedzy o sobie, otoczeniu, świecie i postrzeganiu w nim własnego miejsca. Dziecko, sytuując siebie w świecie, rozpoczyna w sposób świadomy i odpowiedzialny kreować Ja, budować własną tożsamość jako zbioru uświadomionych autocharakterystyk (definicji siebie). Zdaniem Janusza Nikitorowicza, o kreowaniu tożsamości, o ustawicznym procesie budowania autonomii i samoświadomości można mówić, dopiero wtedy, gdy dziecko potrafi zrozumieć i ocenić samo siebie, przyjąć krytyczny stosunek do różnych sytuacji, warunków, grup i ludzi (Nikitorowicz J., 2005, s. 61).

Zagadnienie tożsamości używane jest nie tylko w odniesieniu do samoświadomości jednostki, a także do podkreślenia jej niepowtarzalności, własnej odrębności, spójności i ciągłości. Gdyż tożsamość kształtuje się zarówno przez identyfikację z innymi (upodobnianie), jak również przez różnicowanie i znajdowanie własnej odrębności (tamże, s.61). Ma to istotne znaczenie w sytuacji zróżnicowania kulturowego. Z jednej strony człowiek ma poczucie «swojskości», «bycia sobą», «bycia u siebie», z drugiej zaś – doświadcza «obcości», «inności», pozostając w nieustannej konfrontacji z ludźmi i grupami, ich kulturą, tradycjami, stylem życia oraz sposobem zachowań i działań (tamże, s. 96-97).

Człowiek kształtuje swoją tożsamość w procesie wychowania, samowychowania, uczestnictwa w życiu społecznym poprzez identyfikację z i porównanie z innymi. Nabywanie określonych kompetencji kulturowych dokonuje się przede wszystkim poprzez reprodukcję kulturową w rodzinie, w społeczności lokalnej, a następnie w

szkole, gdzie w sposób zorganizowany, na bazie nowych wartości, dziecko można poszerzać i nabywać nowe kompetencje, a także przekształcać już ukształtowane (Nikitorowicz J., 2005, s. 195).

Rolę, jaką szkoła odgrywa w kreowaniu wielowymiarowej tożsamości jednostki, nakreślą wyniki badania opublikowane w serii poświęconej wielokulturowości i edukacji międzykulturowej. Podstawę teoretyczną dla wielu badań stanowi Teoria Zachowań Tożsamościowych autorstwa Tadeusza Lewowickiego (Lewowicki T., 1995, s. 13-27). Badacze w swojej pracy odwołują się do wybranych obszarów, wyznaczników poczucia tożsamości – określających i wyjaśniających zachowania tożsamościowe jednostki.

Tożsamość kulturowa kreowana jest w wyniku socjalizacji i kulturalizacji, rozumianej jako wzorce i symbole kulturowe. Rodzice oraz osoby z najbliższego otoczenia poprzez kontakty werbale dostarczają dziecku wzorów zachowań językowych, stymulują rozwój umiejętności językowych swoich dzieci. W rejonach o silnym poczuciu więzi etnokulturowej (na Śląsku, Kaszubach, Podhalu) większość dzieci z rodzin autochtonicznych przyswaja we wczesnym dzieciństwie rodzimą gwara. W rodzinach dzieci zaolziańskich używa się gwary,⁴ natomiast językiem codziennych kontaktów z rówieśnikami i sąsiadami jest język czeski. Dopiero w szkole następuje przyswajanie polszczyzny ogólnej w formie dydaktyczno-normatywnej (nakazy i polecenia), potocznej (rozmowy wychowawcy z dziećmi) oraz artystycznej (odbiór tekstów literackich, lektur, recytacje, inscenizacje). Na Zaozniu szkoły z polskim językiem nauczania nastawione są przede wszystkim na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej (Szczyпка-Rusz A., 1994, s. 29-40; Szczyпка-Rusz A., 2000, s. 84). Program kształcenia języka ogólnonarodowego w szkołach zaolziańskich sprzyja kształtowaniu zainteresowaniu uczniów językiem i literaturą polską, zarówno w toku zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych (zajęcia fakultatywne, konkursy i olimpiady języka polskiego, kółka miłośników gwary, kluby korespondentów, «kąciki językowe» w prasie zaolziańskiej). Szkoła w środowisku zaolziańskim jest najważniejszym czynnikiem kształtującym polszczyznę ogólną, która jest głównym nośnikiem kultury i edukacji narodowej.

Wiele uwagi językowi uczniów w szkole w środowisku wielokulturowym w swojej działalności badawczej poświęciły współpracujące ze Społecznym Zespołem Badań Kultury i Oświaty Pogranicza - Zofia Matyska i Helena Synowiec (Matyska Z., 2000, s. 61-68; Synowiec H., 2000, s. 119-126). Ich prace pozwalają le-

² Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (Dz. U. 1999, nr 14, poz. 129).

³ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

⁴ Polskość Zaozlia przejawia się nie tyle w systematycznym posługiwaniu się językiem polski, a raczej jego regionalną odmianą – gwarą zachodniocieszyńską. Uczeń zaolziański niemal we wszystkich sytuacjach pozalekcyjnych mówi gwara, polszczyzny ogólnej w mowie i piśmie używa tylko na lekcjach języka polskiego i innych przedmiotach.

piej zrozumieć zachowania językowe uczniów, które wynikają z odrębności kulturowej środowiska regionalnego. Autorki opisują także działania dydaktyczne uwzględniające potrzeby uczniów ze środowisk gwarowych. Mimo że specyfika językowo-kulturowa poszczególnych regionów nie znajduje bezpośrednio odzwierciedlenia w programach nauczania (za wyjątkiem Kaszub) (Kosak-Główczewski K., 1996, Mistarz R., 2006), to jednak zgromadzone dane wskazują konkretne działania podejmowane w szkole, które przyczyniają się do kształtowania tożsamości regionalnej uczniów. Celem działań nauczycieli nie jest jednak zwalczanie gwary w szkole, ale pokazanie jej znaczenia i roli w kształtowaniu tożsamości regionalnej uczniów. W szkole organizowane są konkursy recytacji w gwarze, spotkania z gawędziarzami ludowymi, przeglądy piosenki dziecięcej («śląskie śpiewanie») (Synowiec H., 2000, s. 122) oraz eksperymenty pedagogiczne promujące muzyczne wartości regionalne (Uchyla-Zroski J., 2000, s. 137-147).

Odminną sytuację możemy zaobserwować wśród mniejszości polskiej na Białorusi, gdzie w wyniku silnej indoktrynacji ze strony systemu sowieckiego w wielu przypadkach doszło do wykorzenienia kulturowego. Dla młodych Białorusinów identyfikujących się z polskością, to właśnie szkoła z polskim językiem nauczania jest jedynym miejscem kontaktu z polskim dziedzictwem kulturowym.⁵ Potwierdzają to przytaczane przez Mirosława Sobeckiego egzemplifikacje poczucia tożsamości młodych ludzi, którzy nie mając kontaktu z językiem dziadków, na nowo – dzięki szkole – odczytują swoją tożsamość (Sobecki M., 2005, s. 240-248). Język polski jako priorytetowy czynnik w tworzeniu polskiej tożsamości ma także wymiar pragmatyczny. Młodzi ludzie traktują szkołę z językiem polskim jako narzędzie umożliwiające studiowanie w Polsce, warunkujące życie na wyższym poziomie (tamże, s. 248).

Badania prowadzone na Zaolziu przez Annę Gajdzica i Ewę Ogrodzką-Mazur w 2008 roku pozwoliły również uchwycić nowe zjawisko wśród dorastającej młodzieży pośrednio związane kreowaniem ich tożsamości (Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. 2009, s. 169-189). Uczniowie z jednej strony odczuwają dumę z powodu chodzenia do szkoły z polskim językiem nauczania, a z drugiej – kompleksy. Szkoły mniejszościowe nie zawsze spełniają oczekiwania uczniów i ich rodziców, zwłaszcza pod względem przygotowania do przyszłego zawodu, udanej kariery edukacyjnej na czeskich uczelniach. W ostatnich latach młodzież deklaruje wyższy poziom aspiracji edukacyjnych niż na początku lat dziewięćdziesiątych (Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. 2009, s. 190-225). Młodzi ludzie chętnie uczą się języków obcych, dzięki kompetencjom językowym czują się mieszkańcami Europy, a nawet świata⁶ (Grabowska B., 1994, s. 45; Szczurek-Boruta A. 2007, s. 76-78).

Znajomość losów historycznych swojego regionu, narodu, faktów z przeszłości, wybitnych postaci konstytuuje zachowania tożsamościowe jednostki. W kontekście poznawczym widza o dziedzictwie kulturowym zwiększa świadomość jednostki, ułatwiając rozumienie siebie i własnej tożsamości.

Wyniki badań prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku wykazały, że poziom wiedzy historycznej przekazywanej na lekcjach historii oraz w ramach innych przedmiotów – języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, geografii – jest bardzo niski (Suchodolska J. 1994, s. 15-28). Niezintegrowana i fragmentaryczna wiedza historyczna okazała się niezrozumiała i nietrwała nie tylko dla uczniów szkół zaolziańskich realizujących czeski program nauczania, ale również dla uczniów w Polsce. Także badania prowadzone w 2005 roku pozwoliły także stwierdzić, że znajomość historii wśród badanych uczniów jest powierzchowna i ogranicza się do kilku symbolicznych faktów (Piechaczek-Ogierman G., Krzemińska-Woźniak I., 2009, s. 200-202). Treści szkolnej edukacji historycznej nastawione na realizację tematów związanych z dziejami kraju i świata, pomijają dzieje regionu – Małej Ojczyzny.

Oprócz powyższych przykładów, w publikacjach z serii edukacji wielo- i międzykulturowej możemy odnaleźć ć jednostkowe egzemplifikacje interesujących działań szkoły w rozwijaniu poczucia więzi z regionalną ojczyzną prywatną. Środowisko szkolne w wielu przypadkach okazało się otwarte na propozycje współpracy ze strony instytucji lokalnych czy środowisk akademickich. W roku 1996 kilkadziesiąt szkół województwa Śląskiego wzięło udział w konkursie na program edukacji regionalnej zorganizowanym z inicjatywy Kuratorium Oświaty w Katowicach i Sejmiku Samorządowego Województwa Katowickiego. Większość tych projektów konkursowych była realizowana w szkołach jako innowacja pedagogiczna lub w ramach zajęć pozalekcyjnych (Sopot-Zembok B., H. Nocoń H., 2000, s. 130-131). Innym przykładem jest czteroletni eksperyment pedagogiczny Dziedzictwo kulturowe regionu pszczyńskiego realizowany z inicjatywy i pod kierunkiem nauczycieli akademickich (Uchyla-Zroski J., 2000, s. 137-147).

W eksperymencie zastosowano twórczą metodą poliestetyczną polegającą na naprowadzaniu ucznia do samodzielnego poszukiwania i rozwiązania. Bodźcem do działań odtwórczo-twórczych była wiedza o regionie – historyczna, antropologiczna, socjokulturowa, a także sztuka plastyczna, treści muzyczne i literackie. Z inicjatywy środowiska naukowego realizowany był również kilkuletni cykl zajęć z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.⁷ Studenci w ramach ćwiczeń – aksjologiczne podstawy edukacji wielo- i międzykulturowej – wdrażali swoje autorskie projekty (Piechaczek-Ogierman G., Krzemińska-Woźniak I., 2009, s. 197-214).

⁵ Obecnie na Białorusi funkcjonują dwie szkoły z polskim językiem nauczania (średnie szkoły w Grodnie i Wołkowysku), które prowadzą szeroko zakrojoną działalność związaną z nauczaniem języka polskiego oraz kultywowaniem dziedzictwa narodowego, z uwzględnieniem idee edukacji międzykulturowej.

⁶ Porównanie wyników badań z początku lat 1990-1994 B. Grabowskiej i A. Szczurek-Boruty z lat 2000-2004.

⁷ Tematyka wykładów i ćwiczeń została opracowana przez prof. UŚ dr hab. Ewę Ogrodzką-Mazur.

W ostatnich latach coraz więcej szkół włącza się do współpracy z instytucjami oświatowymi,⁸ które rozumiejąc wartość i ważność edukacji międzykulturowej i regionalnej, opracowują projekty edukacyjne (Kolorowe Ścieżki Euroregionu, Lekcja regionalizmu na żywo) służące integracji społecznej i kulturowej mieszkańców, przełamaniu stereotypów, rozwijaniu odpowiedzialności za dziedzictwo kulturowe; pogłębieniu emocjonalnego stosunku do tradycji i kultury najbliższego regionu. Inicjatorzy tych projektów umożliwiają, zarówno nauczycielom, jak i uczniom, uczestniczenie w warsztatach międzykulturowych, udostępniając materiały szkoleniowe w postaci publikacji książkowych.

Podsumowanie. Reforma oświaty stworzyła podstawy prawne do podejmowania działań pedagogicznych umożliwiającym uczniom pełniejsze poznanie dziedzictwa kulturowego. Założenia programowe mogą być wykorzystane w każdym regionie, środowisku i miejscowości, gdyż podstawa programowa w sposób ogólny wskazuje problematykę, zakres treści i określa cele. Szkolny program nauczania łączy treści z zakresu dziedzictwa kulturowego i historii z ideami wielokulturowości. Jednakże jego realizacja, jak wykazały przytoczone przykłady, różni się w poszczególnych placówkach szkolnych.

Na obszarze zróżnicowanym kulturowo funkcjonują szkoły, które w szczególnie sposób stwarzają warunki do wzbogacania tożsamości uczniów w wymiarze – europejskim, narodowym, regionalnym, lokalnym. Nauczyciele w toku lekcji wykorzystują okazje do rozmów o

zwyczajach, tradycjach rodzinnych uczniów. W ten sposób urzeczywistnia się nie tylko dialog międzygeneracyjny, ale także pomiędzy społecznością autochtoniczną a mieszkańcami mniejszościowymi i napływowymi. Elementy szeroko pojętej edukacji międzykulturowej, ujęte w podstawie programowej, mają również swoje odzwierciedlenie w ofercie programów i podręczników dla klas I-III. Zgodnie z koncepcją kształcenia zintegrowanego, edukacja uczniów w klasach początkowych przebiega zgodnie z zasadą: od rzeczy bliskich do dalekich, od znanych do nieznanych. W analizowanych podręcznikach tematy skupione na kulturze rodzinnej i lokalnej, umożliwiają uczniom zauważyć innych i poznać ich kultury (Gajdzica A., 2009, s. 93-103). Edukacja wywodząca się od Małej Ojczyzny jest dla dziecka naturalną drogą kształtowania poczucia tożsamości regionalnej, narodowej, europejskiej.

Działania edukacyjne szkół oraz ich współpraca z środowiskiem lokalnym, uwarunkowane historycznie, w dużej mierze zależą od zasobów społeczno-kulturowych danej społeczności. Przytoczeni w artykule autorzy, niejednokrotnie zwracają uwagę na fakt, że wdrażanie treści z zakresu edukacji międzykulturowej i regionalnej w środowisku wielokulturowym (przez nauczycieli o różnie ukształtowanej tożsamości) wymaga systematycznego wsparcia nie tylko metodycznego, ale przede wszystkim merytorycznego. W badanym w środowisku istnieją także placówki mało dynamiczne, w których podejmowane działania sprzyjają zachowaniom adaptacyjnym, zamykaniu uczniów we własnym kręgu kulturowym.

Literatura

1. **Banach Cz.:** Zadania i cechy dobrej szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej. W: B. Muchacka (red.): Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej. T. 1, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków, 2006.
2. **Gajdzica A.:** Możliwości kształtowania tożsamości dzieci młodszych na podstawie analizy wybranych programów dla Mas I-III. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
3. **Gajdzica, B. Kubiczek:** Wspieranie nauczycieli w środowisku mniejszościowym na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): Wielokulturowość i problemy edukacji. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012.
4. **Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E.:** Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
5. **Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E.:** Szkoła na pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Wydział Etnologii

⁸ Przykładam są działające na pograniczu polsko-czeskim Centrum Pedagogiczne dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie oraz Żorskie Centrum Regionalizmu. Ich działalność opisują: A. Gajdzica, B. Kubiczek: Wspieranie nauczycieli w środowisku mniejszościowym na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): Wielokulturowość i problemy edukacji. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2012; G. Piechaczek-Ogierman: Lekcja regionalizmu na żywo – propozycja dla szkolnej edukacji. «Ruch Pedagogiczny» 2012, nr 4.

- in Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
6. **Grabowska B.:** Identyfikacja z grupą społeczną jako czynnik tożsamości narodowej. W: T. Lewowicki (red.): Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polskoczeskiego. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
 7. **Grabowska B.:** Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.
 8. **Kossak-Głowczewski K.:** Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytanie o szansę dekolonizacji przez edukację). W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): Społeczności pogranicza. Wielokulturowość. Edukacja. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 1996.
 9. **Lewowicki T.:** O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: J. Nikitorowicz (red.): Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Trans Humana, Białystok 1995.
 10. **Lewowicki T.:** O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2007.
 11. **Lewowicki T.:** Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: M. M. Urlińska (red.): Edukacja a tożsamość etniczna. Wyd. UMK, Toruń 1995.
 12. **Lewowicki T.:** Przemiany doktryny i teleologii edukacyjnej a realizowane funkcje szkoły (casus szkolnictwa na Zaolziu). W: T. Gospodarek, Z. Jasiński (red.): Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1993.
 13. **Matyska Z.:** Rozwijanie sprawności i świadomości językowej dzieci w wielojęzycznym środowisku Zaolzia. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.
 14. **Mistarz R.:** Kaszubska edukacja w teorii i praktyce. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Wyd. UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006.
 15. **Nikitorowicz J.:** Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości. Cieszyn – Warszawa – Kraków 2005, Wydawnictwo «Impuls».
 16. **Nikitorowicz J.:** Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 17. **Piechaczek-Ogierman G., Krzemińska-Woźniak I.:** Przemiany planów życiowych młodzieży związanych z pracą w innych krajach. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
 19. **Sobecki M.:** Poczucie tożsamości narodowej absolwentów szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2005.
 20. **B. Sopot-Zembok, H. Nocoń:** Aktualne problemy edukacji regionalnej. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.
 21. **Suchodolska J.:** Próba określenia świadomości narodowej młodzieży narodowości polskiej i narodowości czeskiej – na tle wiedzy historycznej badanych grup uczniów. W: T. Lewowicki (red.): Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
 22. **Synowiec H.:** Zróżnicowanie regionalne języka uczniów a dydaktyka szkolna. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.
 23. **Szczurek-Boruta A.:** Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Katowice – Cieszyn – Kraków 2007.
 24. **Szczyпка-Rusz A.:** Język i kultura – istotne składniki tożsamości kulturowej młodzieży pogranicza. W: T. Lewowicki (red.): Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
 25. **Szczyпка-Rusz A.:** Kwestia wielokulturowości w działalności szkoły z polskim językiem nauczania w Czechach (szkic problemu). W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.
 26. **Uchyla-Zroski J.:** Znaczenie edukacyjnych wartości muzyki w procesie przekazywania tradycji. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): Szkoła na pograniczach. Wyd. UŚ, Katowice 2000.

Габрієла Пехачек-Огерман. ШКОЛА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ

Школа у полікультурному середовищі стає місцем щоденних контактів з Іншими, взаємовпливу культурних спадщин, а також участі у суспільному житті різних груп. Школа бореться з різними викликами та потребами, які постають перед суспільством, різними освітніми системами і національними групами. Серед багатьох завдань, що виконуються школою у полікультурному середовищі особливого значення набувають дії, пов'язані з формуванням ідентичності учнів у багатьох площинах (сімейна, регіональна, національна, європейська).

Ключові слова: ідентичність учнів; культурна ідентичність; полікультурна освіта; полікультурне середовище; школа.

Habriela Piekhachek-Oherman. SCHOOL IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN IDENTITY OF FORMATION OF PUPILS

School in a multicultural environment becomes a place of daily contact with Others, mutual cultural heritage and participation in public life of different groups. The school struggles with different challenges and needs facing society, different educational systems and national groups. Among of many tasks performed by a school in a multicultural environment, there are particularly important actions relate to the identity of pupils in many areas (family, regional, national, European).

Keywords: identity of pupils; cultural identity; multicultural education; multicultural environment; school.

Рецензенти:

С. Мешальський – д. хаб. гуман. н. у галузі пед., проф. звич.
Б. Мазур – д. хаб. гуман. н. у галузі пед., проф. звич.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015
Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 316.36:355.233.2

Leandra Korczak

RODZINA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

W artykule rozpatrywane są różne sposoby rozumienia pojęcia «rodziny» i jej wartości jako środowiska wychowawczego; przygotowano klasyfikację rodzin i przedstawiono strukturę rodziny, co pozwoliło wyznaczyć jej główne formy i typy; przeanalizowano podstawowe funkcje rodziny. Funkcje rodziny zostają stopniowo ograniczone wraz z rozwojem społeczno – ekonomicznym zachodzącym w społeczeństwie, ma to związek ze zmianami w przygotowaniu młodzieży do życia (wykształcenia, zawodu). Rodzina ulega procesom dezintegracji. Kryzys kultury współczesnej, konflikty i sprzeczności odbijają się na procesie adaptacji społecznej i zaburzają funkcję rodziny.

Słowa kluczowe: klasyfikacja rodziny; rodzina; funkcje rodziny; formy i typy rodzin.

Wincenty Okoń w następujący sposób definiuje rodzinę: «rodzina, mała- grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi- więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie» (Okoń W., 1998, s. 336).

Współczesna rodzina ulega szybkim przemianom, dawny typ rodziny patriarchalnej, w której ojciec był jedynym żywicielem i autorytetem, stopniowo zastępowany jest przez rodzinę demokratyczną w której zazwyczaj zawodowo pracuje matka, a często i starsze dzieci; w takiej rodzinie stosunki układają się na płaszczyźnie przyjaźni, wzajemnego zrozumienia i współpracy, przy czym zanika podział prac na męskie i żeńskie. W rodzinie demokratycznej powstają bardzo korzystne warunki wychowania. Ze względu na konieczność zachowania jednolitości wpływów wychowawczych na młode pokolenie niezbędne jest współdziałanie rodziny ze szkołą. W Polsce w 1973 roku wprowadzono do szkół odrębny

przedmiot nauczania: przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie, jednak nie utrzymał się długo.

Popularna klasyfikacja rodziny to:

1. Dwupokoleniową składającą się z rodziców i dzieci, zwana także nuklearną.
2. Trójpokoleniową tzw. wielką, w której są jeszcze dziadkowie oraz bliżsi lub dalsi krewni.
3. Rozszerzoną głównie na wsi, gdzie tworzy ją kilka niewielkich gospodarstw, zespolonych więzią rodzinną i utrzymujących bliskie kontakty ze sobą (Okoń W., 1998, s. 336).

R. Wroczyński uważa, że rodzina stanowi pomost pomiędzy jednostką, a społeczeństwem (Wroczyński R., 1974, s. 155).

Do głównych funkcji rodziny zalicza się:

- funkcje prokreacyjne;
- przygotowanie dzieci do wejścia w życie społeczne, ich pielęgnowanie i wychowywanie oraz zapewnienie im odpowiedniego startu życiowego;
- prowadzenie gospodarstwa domowego, zaspokajanie potrzeby członków rodziny,