

JANINA URBAN

Edukacja międzykulturowa – założenia i pewna jej egzemplifikacja¹. Na przykładzie działalności Gimnazjum z węgierskim językiem wykładowym² w Nowych Zamkach na Słowacji

Streszczenie: Wielokulturowość staje się powszechną sytuacją i doświadczeniem współczesnego człowieka, a w sytuacjach tych decydującym czynnikiem staje się sposób traktowania Innego. Uważa się, że zadaniem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie do równoczesnego zachowania podmiotowości siebie i Innego, a także, poprzez wnikanie w istotę innych kultur, modelowanie kultury własnej grupy społecznej. Szkole przypisuje się ważną rolę w kształtowaniu wizji Innego, a zadanie to najtrudniejsze jest z bliskim Innym.

W artykule wskazana jest pewna egzemplifikacja edukacji międzykulturowej realizowanej w liceum dla mniejszości węgierskiej na Słowacji. Na tle nakreślonej działalności tego liceum, ujętej porównawczo z sąsiednim liceum dla większości słowackiej, wskazana jest podjęta przez szkołę węgierską nietypowa współpraca, w innych szkołach w środowiskach z mniejszością niespotykana. Współpraca polega na wspólnych lekcjach i projektach uczniów szkoły dla mniejszości węgierskiej z uczniami ze szkoły dla większości w ramach wzajemnej wymiany uczniów. Ideę i pomysł tego projektu przedstawiony jest w wywiadzie z dyrektorką szkoły.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, szkoła dla mniejszości

¹ Artykuł przygotowany w ramach prac nad projektem badawczym: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*. Numer rejestracyjny projektu badawczego: N N106 062937. X „Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2012 jako projekt badawczy”. Zamieszczone w podrozdziale 1. tego artykułu dane są też wykorzystane w aneksie w rozprawie autorskiej (Urban, 2014a).

² Gimnazjum na Słowacji to odpowiednik liceum ogólnokształcącego w Polsce.

Wstęp: edukacja międzykulturowa – szkicowe ujęcie założeń i postulatów

Wielokulturowość staje się powszechną sytuacją i doświadczeniem współczesnego człowieka, a w sytuacjach tych decydującym czynnikiem staje się „sposób traktowania »drugiego« jako Innego, jako przedstawiciela innej kultury. (...) Tak więc wychowanie, w znaczeniu stymulowania i wspierania rozwoju podmiotowości w taki sposób, by jednostki i grupy chciały i potrafiły nie tylko wzmacniać swoją podmiotowość, ale chronić podmiotowość innych i zabezpieczać wszystkim warunki jej rozwoju, jest, jak się wydaje, obszarem najważniejszych problemów edukacyjnych i wychowawczych dzisiejszego świata, stającego się coraz szybciej światem społeczności wielokulturowych” (Olbrycht, 2003, ss. 212, 213).

Już w 1986 roku Rada Europy podkreślała, że wielokulturowość jest potencjalnym źródłem bogactwa dla całego społeczeństwa, każda kultura posiada swoją specyfikę zasługującą na szacunek, a międzykulturowość jest także narzędziem promowania równości szans oraz optymalnej insercji mniejszości ekonomicznych i społecznych, że należy przejść od wielokulturowości do międzykulturowości, aby ułatwiać wzajemne przenikanie się różnych kultur, nie niwelując specyficznej tożsamości każdej z nich (Rabczuk, 2011, s. 55³). Tego typu postulaty wyznaczają pewne standardy komunikowania w społecznościach wielokulturowych, których realizacja bywa nieraz trudna: „Zadania budowania infrastruktury normatywnej i kształcenia kompetencji komunikacyjnych umożliwiających postawy integratywne dotyczą każdej społeczności, choć wielokulturowość nadaje im szczególnego dramatyzmu. (...) Trudności w tej sferze nasilają się na terenach pogranicznych, gdzie kontekst bliskości granicy wzmacnia świadomość różnicy i potrzeby tożsamości” (Olbrycht, 2003, ss. 215, 213).

W społecznościach z mniejszością autochtoniczną zadaniom tym towarzyszą wzmożone trudności. W tych środowiskach postulaty edukacji międzykulturowej nabierają szczególnego znaczenia. Za takowe uważa się wzmacnianie i umiejętność odpowiedzialnego tworzenia i modelowania kultury własnej grupy społecznej poprzez „wnikanie w istotę innych kultur – ich paradygmaty, symbole, instytucje, wzory zachowań – i porównywanie ich z własnym zasobem kulturowym (...) właściwością należącą do istoty każdej

³ Autor podaje za: *Conseil de l'Europe*, 1986: 4.

kultury jest na równi konstytuowanie własnej odrębności co ustalanie relacji do innych kultur” (Markowska, 1990, ss. 109, 110). Jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej jest „nadawanie wartości pierwszej tożsamości w kontekście porównań, odniesień, wiedzy o innych kulturach, umiejętności współdziałania, współpracy z reprezentantami innych kultur” (Nikitorowicz, 2003, s. 35).

Zadania szkół pogranicza z mniejszością autochtoniczną są pod tym względem niezmiernie trudne – współpraca szkół dla mniejszości narodowych ze szkołami narodu dominującego musi uwzględniać nastroje środowiska, występujące tu stereotypy i procesy asymilacji.

Działalność nauczyciela, a w konsekwencji szkoły, można oceniać na trzech poziomach (Chałas, 2009, ss. 97–102)⁴. W przypadku szkoły pogranicza sięganie do rozwiązań na poziomie postkonwencyjnym w ramach działalności wielokulturowej przyjęto rozumienie jako współpracy z „najbliższym innym” (Urban 2014a, s. 240) – szkołą sąsiada innego narodu. W szkołach pogranicza, oprócz typowej dla szkół działalności w ramach projektów unijnych – podejmowania współpracy z zagranicą, niespotykane jest podejmowanie działalności najtrudniejszej, proponującej poznanie „własnego innego”. Pytania o inność „mają inny sens kulturowy, gdy dotyczą inności oddalonej, niefunkcjonującej w bezpośrednim otoczeniu (tzw. *remote other*), a inny, gdy dotyczą odmienności z zasięgu tego otoczenia. Gdy więc ów obcy jest blisko, to jakość autodefinicji i rzeczywisty sens kompetencji kulturowych jest inny” (Witkowski, 1995, s. 14).

Celem podjętych w artykule rozważań jest zaprezentowane powyżej szkicowe ujęcie najważniejszych postulatów edukacji międzykulturowej, ale także pokazanie wprowadzenia pewnej konkretnej jej realizacji – egzemplifikacja edukacji międzykulturowej realizowana w liceum dla mniejszości węgierskiej na Słowacji. Na tle szeroko nakreślonej działalności tego liceum, ujętej porównawczo z sąsiednim liceum dla większości słowackiej, warta uwagi jest nietypowa współpraca podjęta przez szkołę węgierską, w innych szkołach w środowiskach z mniejszością niespotykana⁵. Współpraca polega na

⁴ Autorka za L. Witkowskim wyróżnia działalność nauczyciela na trzech poziomach: przedkonwencyjnym, konwencyjnym i postkonwencyjnym.

⁵ Działalność pozadydaktyczna szkół uwzględniająca współpracę wielokulturową omawiana jest przez autorkę i w innych pracach. Jednak w ponad 30 badanych szkołach (Urban, 2014a i Urban, 2014b) współpraca sąsiednich szkół dla innej narodowości oceniana jest bardzo nisko (1–2,6 w skali 0–5; patrz Urban, 2014a, s. 501)), a poza akcjami skierowanymi do szkół przez zewnętrznych organizatorów (np. akcje

wspólnych lekcjach i projektach uczniów szkoły dla mniejszości węgierskiej z uczniami ze szkoły dla większości w ramach wzajemnej wymiany uczniów. Idea i pomysł tego projektu przedstawione są w wywiadzie z dyrektorką szkoły.

1. Gimnazjum z węgierskim językiem wykładowym w Nowych Zamkach⁶ – pewna współpraca jako egzemplifikacja edukacji międzykulturowej

Nowe Zamki to prawie 40-tysięczne miasto na południu Słowacji, którego społeczność tworzy 64,6% mieszkańców deklarujących narodowość słowacką i 22,4% narodowość węgierską. Węgrzy, jako mniejszość autochtoniczna, tworzy ponad 1/5 mieszkańców, zatem istnieje tu szkolnictwo dla tej mniejszości. W Nowych Zamkach istniało (w czasie przeprowadzania badań w gimnazjum⁷): 6 ośrodków przedszkolnych, z tego 2 są z wprowadzaniem węgierskim i słowackim językiem; 6 szkół podstawowych – 2 z wykładowym językiem węgierskim; 8 szkół średnich – 6 szkół średnich z wykładowym językiem węgierskim w całej szkole lub z odpowiednimi klasami. W mieście działały też cztery filie szkół wyższych⁸ – 3 szkół z Bratysławy, 1 z Trenčyna.

całopaństwowe, miejskie, gminne czy instytucje proponujące granty międzynarodowe) w żadnej szkole poza omawianą w tym artykule – bezpośrednia współpraca tego typu nie była podejmowana. Dane dotyczące działalności szkół uzyskane zostały na podstawie wywiadów i analizy dokumentów (w szkołach, na stronach WWW szkół: maj – październik 2013) – sprawozdań ze szkół z rocznej działalności (z lat 2010/2011) pt.: „Výroční zpráva z činnosti školy za školní rok 2010/2011...”

⁶ Wykorzystane w artykule informacje o szkołach w Nowych Zamkach dotyczące: – danych statystycznych nt. narodowości uczniów, wyników nauczania – strony www. szkół (dostęp 10–23.08.2012); – działalności pozaszkolnej: sprawozdania szkoły z rocznej działalności (jak w przypisie 15); – idei organizacji szkoły, przykładowego projektu wprowadzanej działalności edukacji międzykulturowej – wywiad z dyrektorką szkoły (patrz przypis 20).

⁷ Wszystkie dane dotyczące Nowych Zamków na oficjalnych stronach miasta – <http://www.novezamky.sk> (dostęp 10–23.08.2012). Ludność Nowych Zamków (spis 2011) według narodowości: liczebność – 39 646: Słowacy – 25 618 (64,6%); Węgrzy – 8863 (22,4%); brak danych – 4642 (brak deklaracji narodowości).

⁸ Filie wyższych szkół działające w Nowych Zamkach: Ekonomická univerzita Bratislava, Obchodná fakulta – Bakalár Nové Zámky, n.o.; Vysoká škola zdravotnícka a sociálnej práce Sv. Alžbety, Bratislava; Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, Bratislava; Trenčianska univerzita A. Dubčeka.

W dalszym ciągu rozważań porównana jest sytuacja dwóch szkół – odpowiednio dla społeczności słowackiej i węgierskiej – gimnazjum słowackiego i węgierskiego, tzn. z węgierskim językiem nauczania⁹. Porównywalna jest ich działalność w zakresie wykorzystywania wielokulturowości oraz przygotowania uczniów – ich wyniki i osiągnięcia.

1.1. Asymilacja mniejszości węgierskiej – na podstawie danych liczbowych uczniów narodowości węgierskiej w gimnazjum słowackim i słowackiej w gimnazjum węgierskim

Liczba uczniów w gimnazjum słowackim i węgierskim z językiem nauczania dla uczniów z mniejszości narodowej (patrz tabela 1) według narodowości wskazuje, że 7,3% uczniów narodowości węgierskiej w szkole słowackiej jest równoważne prawie że 30% młodzieży węgierskiego liceum. Hipotetycznie zatem, przyjmując, 17,8% uczniów szkoły słowackiej niepodających narodowości jest narodowości węgierskiej, znaczyłoby, że w szkole słowackiej w sumie jest tyle samo uczniów narodowości węgierskiej, ile uczęszcza do szkoły węgierskiej. W sytuacji, gdy mając możliwość przyswojenia kultury i języka macierzystego, tak dużo osób narodowości węgierskiej rezygnuje (nawet, jeśli to „tylko?” te 7,3%) ze szkoły węgierskiej, należy zadać pytanie o przyczynę, a jako jedną z możliwych – „jakość” szkoły.

Tabela 1. Liceum z węgierskim językiem wykładowym i Liceum słowackie w Nowych Zamkach – liczba uczniów narodowości węgierskiej w liceum słowackim i słowackiej w węgierskim

	Narodowość uczniów	Liczba uczniów	Liczba uczniów w %
Liceum węgierskie	węgierska	161	98,8
	słowacka	2	1,2
	inna	–	–
	nie podano	-	–
Liceum słowackie	węgierska	49	7,3

⁹ Szkoły dla mniejszości narodowych zobowiązane są do realizacji programów państwowych, a ich językiem wykładowym jest język macierzysty mniejszości. Gimnazjum z węgierskim językiem nauczania w Nowych Zamkach (Gymnázium Petra Pázmaňa s vyučovacím jazykom maďarským – Pázmany Péter Gimnázium, Nové Zámky) określane jest też dalej jako liceum węgierskie (szkoła węgierska), gimnazjum dla większości (Gymnázium Nové Zámky) – liceum słowackie.

	słowacka	500	74,1
	inna	6	7
	nie podano	120	17,8

Legenda: Na podstawie oficjalnych stron www. szkół (dostęp 20.8.2013) – dane za rok 2010/2011 (obliczenia własne).

1.2. Porównanie oferty i jakości nauczania – jako wzajemnej „konkurencyjności” gimnazjum słowackiego i węgierskiego

Wyniki badań wskazują porównywalne (wyższe od ogólnopństwowych) osiągnięcia we wszystkich przedmiotach w obydwu szkołach (tabela 2). Na uwagę zasługuje fakt porównywania wyników języków macierzystych (po-grubione – 67,8%/68,8%), nieco niższy wynik języka słowackiego w szkole „węgierskiej” (59,8%).

Tabela 2. Wyniki egzaminów maturalnych – porównawczo zewnętrzna część: – liceum węgierskie – ogólnopństwowe dane – liceum słowackie

Przedmiot	Poziom	Liceum węgierskie		Cały kraj		Liceum słowackie	
		Liczba maturz.	Przeciętna	Liczba maturz.	Przeciętna	Liczba maturz.	Przeciętna
Język słowacki		56	59,8%	58 926	60,6%	183	68,8%
Matematyka		7	63,8%	9 010	59,0%	51	57,6%
Język angielski	B1	32	61,4%	37 939	54,2%	109	65,7%
	B2	13	59%	3 953	70,3%	29	74,9%
Język niemiecki	B1	6	70,1%	15 611	49,7%	28	61,7%
	B2	5	69,7%	869	58,5%	15	57,9%
Język węgierski		56	67,8%			–	–
Język hiszpański	-/B1	–	–	-/57	-/64,8%	4	53,35%
	-/B2	–	–	-/17	-/58,4%	5	61,3%
Język rosyjski	-/B1	–	–	1532	-/56,3%	1	61,7%

Legenda: Na podstawie oficjalnych stron WWW. szkół – dane za rok 2010/2011 (obliczenia własne); L. maturz. – liczba uczniów z klas maturalnych zdających dany przedmiot; przeciętna – przeciętny osiągnięty wynik części zewnętrznej egzaminu; B1, B2 – poziom poszerzony, podstawowy.

Można zatem zauważyć, że powodem wysyłania dzieci z rodzin węgierskich do gimnazjum dla większości nie może być poziom tej szkoły. Oferta w zakresie możliwości uczenia się języków obcych różni się, ale dopiero w zakresie piątego języka, tzn. w ofercie gimnazjum węgierskiego brak języka rosyjskiego. Przygotowanie językowe na tle celów wymienia dyrektorka szkoły:

„A trzy nasze zasadnicze cele to: kształcenie językowe, tak myślę, język słowacki, węgierski i trzy obce języki. Mamy język niemiecki, angielski i hiszpański. Tzn. pierwszym zadaniem jest językowa sprawność. Potem jest tu wychowanie ekologiczne. (...) wszystko, co dotyczy *enwiromentalnego wychowania*, tzn. rozwój zachowawczy” (wywiad z ZP¹⁰). Natomiast oferta dotycząca współpracy zagranicznej czy tego typu aspektów w kraju jest w obydwu gimnazjach porównywalna (patrz dalej tabela 3).

Wprawdzie brak jest danych na temat typu rodzin, które decydują o wyborze słowackiej szkoły, tzn. czy to małżeństwa mieszane, czy węgierskie jednorodne, z jakich pochodzą dzieci narodowości węgierskiej w gimnazjum słowackim, jednak wybór szkoły słowackiej dla młodzieży przez mniejszość węgierską wskazuje wysoki stopień asymilacji i – rezygnowanie z dodatkowego (a właściwie macierzystego) języka i kultury.

1.3. Liceum z węgierskim językiem wykładowym w Nowych Zamkach – pewna współpraca jako rodzaj egzemplifikacji edukacji międzykulturowej

Przykład szkoły węgierskiej w Nowych Zamkach przywoływany jest jako sięgający do rozwiązań na poziomie postkonwencjonalnym w działalności na rzecz międzykulturowości, tj. oprócz działalności zagranicznej podejmuje działalność promującą poznanie „własnego Innego”. Chodzi o wymianę uczniów (uczestniczenie w ich lekcjach i nawzajem, organizacja wspólnych akcji) ze szkołą ekonomiczną z Dolnego Kubina (patrz tabela 3: sąsiedzkie szkoły – wspólne akcje, uczestnictwo, spotkania integrujące). Jest to – jak mówi dyrektorka tej szkoły – drugi projekt tego typu (wywiad z ZP): „Studiowałam też historię pedagogiki i zauważyłam w kronikach, kiedy jeszcze studiowałam w szkole wyższej, że wiele razy istniały wymienne pobyty między szkołami czeskimi i słowackimi, węgierskimi i słowackimi, mnie ciekawiło, czy nie dałoby się tego rozkręcić ze względu na te językowe... wierzę, że nasze dzieci by mówiły po słowacku, natomiast słowackie szkoły... by przynajmniej trochę usunęły te uprzedzenia w stosunku do szkół węgierskich. A takie właśnie początki były w roku 2009” (tamże).

¹⁰ Wywiad z PaedDr. Zuzanną Peternay (skrót – wywiad z ZP), dyrektorką węgierskiego liceum na Słowacji w Nowych Zamkach (Gymnázium Petra Pázmaňa s vyučovacím jazykom maďarským – Pázmany Péter Gimnázium, Nové Zámky) na temat celów szkoły (opublikowany imiennie za zgodą autorki). Zobacz w J. Urban (Urban, 2014, aneks – załącznik 9) poszerzona wersja wywiadu (wywiad – 10 maja 2013; tłumaczenie Andrzej Urban).

Tabela 3. Uwzględnianie aspektów zagranicznych w pozadydaktycznej działalności sąsiednich gimnazjów dla mniejszości i większości w Nowych Zambach

Działalność zagraniczna i krajowa z tego typu aspektami sąsiednich gimnazjów dla mniejszości i większości w Nowych Zambach	
Gimnazjum z węgierskim językiem wykładowym	Gimnazjum słowackie w Nowych Zambach
<p>P Projekty uwzględniające aspekty zagraniczne P-Z1 Twin School Project – organizacja „Człowiek w zagrożeniu” współpraca (wsparcie finansowe i moralne) z partnerską szkołą w Kabulu (Afganistan) – 12-dniowy pobyt dyrektorki (przekazanie podarunków); rozpoczęcie – Estonia (konferencja – nauczyciel i uczeń), kontynuacja (Szwecja – prezentacja wyników);</p> <p>P-P2 Comenius – multilateralny projekt szkolnych partnerstw (REAL) – Słowacja, Polska, Holandia, Norwegia, Hiszpania (zwiększyć europejską świadomość uczniów – wytwarzanie produktów – język obcy) – wyjazdy: Groningere (Holandia – 10 uczniów, 3 nauczycieli); Lubartów (Polska – 9 uczniów, 2 nauczycieli); Tronheire (Norwegia – 2 nauczycieli); wymiana uczniów (uczestniczenie w lekcjach) z Dolnego Kubina (robią film);</p> <p>W Zagraniczne wycieczki dydaktyczne W-Z1 Anglia</p> <p>K Zagraniczne konkursy uczniów F Zagraniczne festiwale film/teatr/... F-H1 Odwiedziny teatru w Győri (Węgry) – spektakl/Andreja Bagara v Nitre</p> <p>G Zagraniczni goście szkoły/uczniów U Zagraniczne występy uczniów I Sąsiedzkie szkoły – wspólne akcje, uczestnictwo, spotkania integrujące (**) wymiana uczniów (uczestniczenie w lekcjach) z Dolnego Kubina; drugi projekt tego typu; S „Zagranica” w szkole – szkolne projekty (komisje przedmiotowe dla uczniów – wewnętrzne szkolne akcje: A – ang.; N – niem.; R – ros.; O – nauki społ.)</p> <p>Z Środowisko dla uczniów – projekty o tematyce zagranicznej OM Olimpiady międzynarodowe Kangur–3 (3–5m.) Infoprog – 2 (3m). Gloria Victis – 1 (19m.) Hungaria Regis – 2 (2 i 5m.)</p> <p>OP Olimpiady całopństwowe 1–6m. (7–Mat., JM, JS, CH, sport)</p> <p>OK Olimpiady–kraj 1–10m. (17) 11–19m (2) Szkolenie nauczycieli</p>	<p>P Projekty uwzględniające aspekty zagraniczne P-Z1 BIO–projekt „Zielone szkolne place”: pobyt studentów (z latającej akademii) w Niemczech, szkolny program „Trop ekologiczny” zdobywa certyfikat „EKO STOPA” dla szkoły (energetyczny bilans szkoły przeliczony w stosunku do powierzchni planety)</p> <p>P-Z2 „Europa buduje mosty” wymiana uczniów z partnerską szkołą w Niemczech – ochrona środowiska (mediowane w SME) – uzyskanie tytułu „Szkoła partner przyszłości”</p> <p>W Zagraniczne wycieczki dydaktyczne W-Z1 wycieczka krajoznawcza – Francja</p> <p>K Zagraniczne konkursy uczniów F Zagraniczne festiwale/film/teatr/ G Zagraniczni goście szkoły/uczniów G-P1 lektorzy USA, Anglia, Niemcy U Zagraniczne występy uczniów I Sąsiedzkie szkoły – wspólne akcje, uczestnictwo, spotkania integrujące S „Zagranica” w szkole – szkolne projekty (komisje przedmiotowe dla uczniów – akcje wewnętrzne: JA – ang.; JN – niem.; JR – ros.; O – nauki społ.)</p> <p>Z Środowisko dla uczniów – projekty o tematyce zagranicznej P-Z1 „Jeden świat w szkołach” – organizacja „Człowiek w zagrożeniu” P-Z2 współpraca z Holenderską organizacją P-Z3 BIO – „Zielone oazy” – projekt „Szkoła przyjazna dzieciom” – współpraca z UNICEF (pomoc dzieciom z zafobanych krajów) P-Z4 Open Society Found – eseje w języku angielskim</p> <p>OM Olimpiady międzynarodowe JF–7m. Genius Logicus – 95% NAS Alianta–2m.</p> <p>OP Olimpiady całopństwowe 1–4m. (7–JF, JH, D, NAS, Biblijna, sport) + 32m., 35m. (2) matematyczny pocisk)</p> <p>OK Olimpiady–kraj 1–10m. (33) 11–19 (3) Szkolenie nauczycieli (12)</p>

Legenda: (**) aktywność zasługująca na specjalną uwagę – wymiana uczniów (uczest-

niczenie w lekcjach) z Dolnego Kubina; drugi projekt tego typu. Skróty Mat., JW, JS, JA, JN, JR, CH, O – matematyka, język węgierski, słowacki, angielski, niemiecki, rosyjski, chemia, nauki społeczne; m – miejsce, w nawiasie liczba uczniów.

Usytuowanie własnej szkoły w środowisku wielokulturowym poprzez promowanie poznania „własnego Innego” jest podejmowane przez dyrekcję (wywiad z ZP) bardzo świadomie: „Ponieważ jesteśmy szkołą mniejszościową, uważaliśmy za rzecz ważną, by w jakiś sposób ująć to w programie nauczania, jednak bez tego, żeby większość, tj. większościowa populacja, miała zastrzeżenia, że jesteśmy szkołą narodową i zbytnio preferujemy narodowe tradycje – dlatego ujęliśmy to w ramach wychowania wielokulturowego, które zawiera kulturę większości, kulturę naszej mniejszości oraz innych narodów. Na przykład co roku mamy święto kultury żydowskiej, mamy też partnerską szkołę w Afganistanie, uczyliśmy się również o kulturze arabskiej, o krajach niearabskich itp. Czyli wychowanie wielokulturowe pozwala na objęcie nim wszystkich innych krajów i na realizację w szkole międzynarodowych projektów” (tamże).

Zakończenie

Na zakończenie powtórzmy zatem – pytania o inność mają „inny sens kulturowy, gdy dotyczą inności oddalanej (...), a inny, gdy dotyczą odmienności z zasięgu tego otoczenia” (Witkowski, 1995, s. 14). Przykład szkoły węgierskiej w Nowych Zamkach jako sięgającej do rozwiązań na poziomie postkonwencyjnym w zakresie wielokulturowości, tj. nawiązującej współpracę ze szkołą narodu dominującego we własnym kraju w celu wzajemnego poznania siebie – nie jest działaniem powszechnym, wręcz niespotykanym.

Wprawdzie istnieje współpraca w ramach projektów zagranicznych, jak wskazuje m.in. prezentowane porównanie, i jest bardzo intensywna, co umożliwiła integracja z Unią Europejską. W przypadku społeczeństw wielonarodowych, wieloetnicznych, wielokulturowych wyraźnie podkreśla się – jak pisał Tadeusz Lewowicki (2005, s. 17–18) – prawa mniejszości narodowych do kultywowania i rozwijania własnej kultury, korzystania z nauki we własnym języku, stowarzyszania się, a sprzyjające warunki prawne do prowadzenia edukacji wielokulturowej i międzykulturowej stwarzają międzynarodowe konwencje o prawach człowieka. Jednak w połowie pierwszego dziesięciolecia nadal najczęściej wykorzystywane były w powierzchownym znaczeniu: „Z pewną dozą przekąsu można powiedzieć, że w szerszej skali

taka wymiana dotyczy głównie sposobu spędzania wolnego czasu i sztuki kulinarnej. Dobrze i to – na początek. Przesadą byłoby sądzić, że – pomimo starań podejmowanych m.in. w szkolnictwie państw UE – odbywa się już edukacja międzykulturowa. Coraz więcej jest edukacji wielokulturowej – i to dobrze. Na tym gruncie pojawiają się elementy edukacji międzykulturowej. To z kolei budzi nadzieję, daje szansę na wzajemne poznanie i wzbogacenie kultur, zbliżenie ludzi” (tamże, s. 19).

Powodzenie edukacji międzykulturowej ma zapewnić poznanie i akceptację różnic oraz ich nieredukowalność: „A zatem nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie (...). Jako szczególne cechy tak pojmowanej edukacji międzykulturowej wymienia się wspomnianą już nieredukowalność różnic między grupami większościowymi i mniejszościowymi, (...)” (Lewowicki, 2000, s. 31).

Wyróżniony w niniejszym artykule przykładowy projekt realizuje najważniejszy postulat edukacji międzykulturowej, mającej zapewnić jej powodzenie i istotę – spotkania „bliskich Innych” jako równorzędnych podmiotów. To właśnie na pograniczach odbywa się zsynchronizowany proces powstawania i rozwoju tożsamości grupowej członków opozycyjnych grup kwalifikowanych jako „większość” i „mniejszość” i to sposób jej powstawania decyduje o rodzaju więzi moralnej (Sztompka, 1997, ss. 5–19), budowanej we wzajemnych interakcjach jako „społecznie determinowany proces wzajemnego utożsamiania w toku działań społecznych” (Mach, 2008, s. 11).

Opisana powyżej sytuacja szkoły na pograniczach i podjętej w niej podkreślanej w artykule nietypowej współpracy wskazuje, że: „Pogranicze stwarza (...) szanse, przedstawiając oferty wyboru, natomiast kultura pogranicza stawia trudne zadania kształtowania, przygotowywania do wyborów i wspólnego »budowania« z zachowaniem szacunku i uznania dla odmienności” (Nikitorowicz, 2000, s.12).

Bibliografia

Chałas, K. 2009. Tożsamość postkonwencjonalna nauczyciela – między potrzebą, szansą, ucieczką, zagrożeniem. W: Chałas, K. red. *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss. 97–102.

<http://www.novezamky.sk> (dostęp: 23.08.2012).

- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–36.
- Lewowicki, T. 2005. Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 15–23.
- Mach, Z. 2008. Przedmowa. W: Paleczny T. *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna, ss. 7–16.
- Markowska, D. 1990. Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 4, ss. 109–117.
- Nikitorowicz, J. 2000: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2003. Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 35–54.
- Olbrycht, K. 2003. Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 212–219.
- Rabczuk, W. 2011. Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej. W: Nikitorowicz, J., Sadowski, A. i Misiejuk, D. red. *Edukacja międzykulturowa. Cz. 1. Pogranicze. Studia Społeczne*. Tom XVII. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 54–68.
- Sztompka, P. 1997. Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność. *Studia Socjologiczne*. 4, ss. 5–19.
- Urban, J. 2014a. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urban, J. 2014b. Kontakty szkół granicznych z Polską – na przykładzie szkół

z Czeskiego Cieszyna. W: Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszko, B. i Piechaczek-Ogierman, G. red.: *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzynkulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 70–87.

Witkowski, L. 1995. Ambiwalencja tożsamości z pogranicza kulturowego. W: Urlińska, M. M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*. Toruń: UMK, ss. 11–23.

**Intercultural education – its assumptions and exemplification.
The case of the activity conducted by the lower-secondary school
with Hungarian as the teaching language in Nové Zámky (Slovakia)**

Abstract: Multicultural societies and cultural diversity have become a common experience nowadays and the way of interaction with Others becomes a decisive factor.

The task of intercultural education is both to prepare for harmonious coexistence in a multicultural society and to preserve one's own subjectivity, as well as to treat Others with respect. School education is considered to have a superior role in developing the concept of the Other. However, it seems that the most difficult task is to foster an attitude of tolerance in the interaction with "close" Others.

The author describes the case study of intercultural education that is carried out in the lower secondary school for the Hungarian minority in Slovakia. The activities of both the lower secondary school for Hungarian minority and the school for Slovak majority are described and compared. There is an unusual kind of cooperation undertaken by the Hungarian minority school with the Slovak one that is worth special emphasizing. This is absolutely an unprecedented phenomenon in schools with an ethnic minority. This kind of cooperation involves collaborative projects and joint lessons for students from both schools, by which student exchange is promoted. The concept and implementation of the project is described in the interview with the head teacher.

Keywords: intercultural education, minority school

Translated by Jadwiga Suchoń