



Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie

Streszczenie: Artykuł przedstawia integrację zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie jako wyzwanie dla założeń o komplementarności procesu i możliwości łączenia odmiennych kulturowo ze sobą sposobów poznania. Wypowiedź ma charakter teoretyczny, a przedstawiona w artykule konceptualizacja może posłużyć do refleksji nad zagadnieniami związanymi z edukacją międzykulturową i integracją. W artykule przedstawiono, czym jest wiedza ludności rdzennej i jakie jej elementy są kluczowe dla procesu poznania. Omówiono specyfikę pedagogii ludności rdzennej oraz towarzyszące im wytyczne dla procesu edukacji. W dalszej części artykułu podjęto temat digitalizacji zasobów wiedzy ludności rdzennej w celu jej upowszechniania, dekolonizacji jako dominującego spojrzenia w analizie związków pomiędzy wiedzą ludności rdzennej a systemem edukacji. W podsumowaniu przedstawiono trzy możliwe podejścia w ich integracji wraz z ich krótkim opisem i zawartą w nim krytyką.

Słowa kluczowe: wiedza ludności rdzennej, pedagogie ludności rdzennej, dekolonizacja, edukacja wielokulturowa, Kanada

Wprowadzenie

Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej Kanady z systemem edukacji wielokulturowej w tym kraju jest przedsięwzięciem szeroko wspieranym zarówno przez instytucje edukacyjne, jak i organizacje pozarządowe. Sam proces integracji jest trudny ze względu na odmienne tradycje i występujące w nich znaczące różnice z jednej strony, a z drugiej – przysługującą całemu przedsięwzięciu zasadę komplementarności odmiennych kulturowo sposo-

bów poznania. Należy bowiem zauważyć już na wstępie, że celem nie jest inkorporacja wiedzy ludności rdzennej do systemu edukacji wielokulturowej, ale współwystępowanie na równych prawach oraz wzajemne przenikanie i uzupełnianie się obu. Kolejnym wyzwaniem jest przejście od teorii do praktycznego zastosowania przyjętych założeń. Odmienność tradycji i sposobów poznania, a także możliwy brak prostego przekładu treści z jednej perspektywy do drugiej stanowi intrygujące wyzwanie teoretyczne, ale jakby docelowym punktem jest zastosowanie praktyczne przyjętych założeń, które będzie można wykorzystać do konkretnych działań edukacyjnych zarówno w społecznościach lokalnych, jak i na poziomie prowincjonalnym i ogólnopłaństwowym. Praktyczne zastosowanie wymaga zrozumienia, czym jest wiedza ludności rdzennej i jej specyfika kulturowa. Poza aspektami mistycznymi, mającymi przecież istotne symboliczne znaczenie i nawiązującymi do dziedzictwa kulturowego ludności rdzennej, wiedza ludności rdzennej ma swoje zakorzenie w lokalności. Sam termin „wiedza ludności rdzennej” może budzić zatem pewne wątpliwości, gdyż sugeruje, że jest to względnie spójny i jednolity system, podczas gdy pod tym terminem kryje się bogactwo różnorodności tradycji i dorobku kulturowego odmiennych grup ludności rdzennej zamieszkujących obszar Kanady.

Oprócz epistemologicznych wyzwań w integracji obu systemów należy zwrócić uwagę na towarzyszący całemu przedsięwzięciu kontekst polityczny. Ludność rdzenna była w przyszłości poddawana opresywnym praktykom ze strony władz kanadyjskich, od eksterminacji po bezwzględną politykę asymilacyjną do ideału anglosaskiego lub frankofońskiego. Instytucje edukacji pełniły kluczową rolę w asymilacji dzieci pochodzących z ludności rdzennej do standardów kultury dominującej. Ważne artefakty kultury materialnej o znaczeniu symboliczno-religijnym zostały zniszczone lub zagrabione i umieszczone w ramach ekspozycji muzealnych jako dowód barwnego, lecz prymitywnego dorobku kulturowego ludności rdzennej. Ekspozycja wiedzy ludności rdzennej była sprowadzana do popularnych stereotypów, które umacniały przekonanie wśród odbiorców o archaicznym, dalekim od europejskich korzeni i magicznym rodowodzie wiedzy ludności rdzennej. Postulat integracji wiedzy ludności rdzennej Kanady z systemem edukacji wielokulturowej jest zatem politycznie umocowany we współczesnej narracji o potrzebie zadośćuczynienia ludności rdzennej za doznane w przeszłości krzywdy (także w wymiarze symbolicznym) i realizacji założeń kanadyjskiej polityki wielokulturowości, które najpełniej wybrzmiały w pracach Taylora (1992) i Kymlicki (1996), aby dorobek kulturowy ludności rdzennej był na

równi rozpoznawalny i reprezentowany w przestrzeni publicznej, jak i w poszczególnych politykach publicznych, jak w przypadku dziedzictwa tzw. narodów założycielskich Kanady (czyli anglosaskiej i frankofońskiej grupy). Należy tutaj wskazać jednak, że mimo uzasadnionego politycznie argumentu za symbolicznym docenieniem wkładu i dorobku kulturowego ludności rdzennej przyjęcie owej perspektywy może utrudnić realizację nadrzędnego celu integracji, wskazując na relację dominacji jako konstytutywną cechę związku pomiędzy nimi. Obawa wydaje się uzasadniona, gdyż ma ona swoje odzwierciedlenie w powstających pracach, których motywem przewodnim staje się dekonstrukcja istniejącego – zdaniem niektórych autorów – porządku w nauce, opartego na zależnościach kolonialnych i preferencji perspektyw poznawczych, które ukształtowały się na Zachodzie. Upolitycznienie procesu integracji umożliwi z jednej strony uzyskanie niezbędnych zasobów na jego realizację od władz kanadyjskich, ale z drugiej strony wydaje się ukierunkowywać cały proces przede wszystkim na wskazanie postkolonialnych zależności w kanadyjskiej debacie o tożsamości, pamięci, dziedzictwie i narodzie.

Zasoby wiedzy ludności rdzennej: kryteria poznania

Aby zrozumieć, czym jest wiedza ludności rdzennej, należałoby ją zdefiniować. Tutaj jednak w literaturze przedmiotu pojawiają się rozbieżności (Battiste and Henderson, 2000; Cajete, 2000; Kovach, 2009). Chociaż badacze wskazują, że wiedza ludności rdzennej istniała i rozwijała się niezależnie od istniejących klasyfikacji i kategoryzacji w nauce, to brak wytycznych wynikających z płaszczyzny teoriopoznawczej utrudnia w pełni zrozumienie, czym jest wiedza ludności rdzennej, osobom spoza kręgu specjalistów zajmujących się tematem. Podstawową przesłanką jest jej odmienność w relacji do eurocentrycznego sposobu poznania i rozumienia. Nie mamy do czynienia z teorią w sensie naukowym, ale z zabiegiem hermeneutycznym polegającym na poszukiwaniu i znajdowaniu pól poznania naukowego. Punkt ciężkości jest zatem przeniesiony z płaszczyzny teoriopoznawczej na płaszczyznę praktyczną. Przyjęta strategia umożliwia swobodne poruszanie się w przestrzeni badawczej pomiędzy polem badań, optyką badawczą i metodyką.

Gdy badacze starają się określić, czym jest wiedza ludności rdzennej, nie powołują się na spójnie opracowany zbiór zasad, ale wskazują na zespół powiązanych ze sobą perspektyw (Dei end all, 2000, Duarte and Belarte-Lewis, 2015). Kluczowymi aspektami koncepcji poznania wspólnej dla różnych grup ludności rdzennej są relacyjność, współlistnienie i wzajemne przenikanie się

sfer *profanum* i *sacrum*, oraz holizm. Relacyjność realizuje się przestrzeni międzyludzkich i pozaludzkich relacji, gdyż nawiązują zarówno do relacji wiążących członków zbiorowości w ich temporalnym wymiarze (obecnie, w przeszłości, w scenariuszach na przyszłość), relacji z środowiskiem naturalnym w wymiarze materialnym (zasobów niezbędnych dla przeżycia), jak i duchowym (przyroda jako siła życiodajna, twórcza i nadająca sens egzystencji człowieka) oraz relacji z wymiarem niematerialnym (płaszczyzną współwystępującą i wzajemnie przenikającą się z wymiarem materialnym). W rdzennej koncepcji poznania nie można bowiem oddzielić sfery *sacrum* od *profanum* i rozpatrywać obu sfer jako niezależnych od siebie. Świat dostępny poznaniu składa się z „nierozzerwalnego spłotu wymiarów materialnego i niematerialnego” (Hoffman, 2013, p. 190). Uduchowienie jest zatem integralnym elementem poznania, pozwalającym na pełne otwarcie osoby na otaczający ją świat, który zamieszkuje. W interpretacjach poznawanego i doświadczanego świata nie ma możliwości wyizolowania jego odrębnych części, gdyż zgodnie z jego holistyczną wizją świat stanowi całość.

W rozważaniach nad transferem wiedzy ważnym założeniem jest dążenie do niwelowania dychotomii pomiędzy wiedzą i niewiedzą podmiotu oraz umiejscowieniem prawdy poza poznającym podmiotem, gdzieś w bliżej niezidentyfikowanej i wyimaginowanej przestrzeni. Wspólne dla ludności rdzennej jest przyjęcie zasady, że opowieści o stworzeniu świata wraz z psychologiczno-duchowym przywiązaniem do kosmologicznej idei powstania świata zawierają w sobie sposób, w jaki ludność rdzenna postrzega samą siebie w relacji do siebie i innych. Skoro wiedza pochodzi od aktu stworzenia, nie może ona mieć jedynie wymiaru świeckiego. Zawiera bowiem w sobie esencję samego procesu stworzenia, tworząc przestrzeń relacji międzyludzkich i pozaludzkich. Relacje charakteryzują każdego człowieka i są czynnikiem sprawczym wszystkiego, co w każdej osobie ludzkiej. Relacje są decydujące nie tylko dla kształtowania jaźni pojedynczej osoby, ale wyznaczają sposób funkcjonowania całej zbiorowości. Zestaw tych relacji jest dla każdej zbiorowości unikalny, nadając jej rys niepowtarzalności. Funkcjonowanie zbiorowości i jej przeznaczenie jest efektem różnorodnych relacji, mających właśnie swój początek w akcie stworzenia.

Akt stworzenia wyposaża każdego człowieka w jego ukryte dary, które objawiają się w ciągu całego jego życia. Odkrycie ich jest warunkiem poznania siebie. Jednak indywidualny rozwój każdego człowieka nie jest zdeterminowany poprzez potencjał w nim tkwiący, ale jest zależny od życiowych decyzji i sytuacji, w których konkretne talenty i umiejętności objawiają się.

To właśnie unikalne sploty relacji rozmaitego typu sprzyjają poznaniu siebie, odnalezieniu swojego miejsca w świecie i nadaniu sensu swojemu życiu.

Według kryteriów ludności rdzennej, wiedzy nie można skategoryzować poprzez dominujące dyskursy, które stają się potężnym narzędziem ograniczania oraz kontrolowania alternatywnych sposobów myślenia i wypowiedzi (Doige, 2003). Stąd przekonanie, że nikt nie jest w stanie zawłaszczyć wiedzy tylko dla siebie i kontrolować dostępu do niej poprzez system edukacji. Poznanie może się realizować tylko w relacjach z innymi poprzez rezonans wśród innych, współpracę z innymi. Istnieje jednak dla każdej zbiorowości zasób szczególny, którym jest język. Tutaj kryje się sekret wyjątkowości i właściwości społecznej (relacyjności właśnie) charakteryzującej przynależność każdego człowieka. Bez zachowania języka nie można korzystać z zasobów wiedzy zgromadzonych przez pokolenia przodków, nie można zrozumieć siebie, gdyż każdy wyrasta z grupy ludzi żyjących przed nim, wreszcie nie można wzrastać w sieć bieżących relacji ze względu na znaczenie języka w rozumieniu ceremonii i rytuałów dla odtworzenia indywidualnego i zbiorowego sensu istnienia. Człowiek, który zatracił umiejętność posługiwania się rodzimym językiem, nie tylko utracił pierwotną społeczną relacyjność w rozumieniu swojego pochodzenia i współzależności życia z innymi, ale stracił możliwość poznania siebie, gdyż język jest kluczowy dla zachowania własnej osoby w pamięci, świadomości i wyobraźni.

Specyfika kulturowa podejścia ludności rdzennej do kryteriów poznania wymaga zastosowania odpowiedniej pedagogii (rozumianej tutaj jako praktycznej sztuki przekazywania wiedzy i wychowania). Założenia dotyczące wychowawczego prowadzenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych są oparte na tradycyjnych sposobach uczestniczenia w ceremoniach, rytuałach, dzielenia się opowieściami w kręgu i poprzez sztukę. Niektóre z nich mają charakter tradycji wynalezionych ze względu na fakt, że nie zostały one utrwalone ze względu na ustny przekaz tradycji wśród ludności rdzennej, a pamięć o nich była już fragmentaryczna. Ich powstanie ma na celu uzupełnienie luki w kontynuacji przeszłości, która była następstwem okresu przymusowej polityki asymilacyjnej wobec ludności rdzennej w Kanadzie i jej konsekwencji w postaci zerwanych więzi międzypokoleniowych we wspólnotach lokalnych. Niektóre z nich zatem nie są oryginalnymi ceremoniami lub wytworami kulturowymi, ale pełnią ważną funkcję uświadczenia członkom zbiorowości pewnych wartości i norm poprzez ich powtarzalności i nawiązanie do tradycyjnych sposobów myślenia i zachowania.

Pedagogie ludności rdzennej

Wytyczne dla pedagogicznego podejścia w przekazie wiedzy ludności rdzennej wynikają z epistemologicznych przesłanek, które zostały przedstawione powyżej. Najważniejsze z nich zawierają się w czterech postulatach (Ledoux, 2006, pp. 270–271):

1. nacisk na personalistyczny charakter przekazu;
2. przyswajanie wiedzy przez doświadczanie (odnosi się do wiedzy, jak wykonać pewne zadania, a nie do proponowanych rozwiązań);
3. proces uczenia się jest zakorzeniony w relacji z konkretnym otoczeniem i ludźmi;
4. znaczenie przekazu międzypokoleniowego w procesie uczenia się i szacunek dla przodków.

Personalistyczny charakter przekazu wiedzy jest następstwem holistycznego sposobu pojmowania świata przez ludność rdzenną, który narzuca perspektywę spojrzenia na człowieka jako kompletną osobę poprzez jej fizyczność, emocjonalność, uspołecznienie i duchowość. W procesie uczenia się żaden z tych wymiarów nie może być zaniedbany, dlatego emocjonalny i duchowy rozwój osoby jest tak samo ceniony i ważny jak jej uspołecznienie, intelekt i fizyczna sprawność. Przyswajanie wiedzy poprzez doświadczanie oznacza umiejętność obserwacji rzeczy i zjawisk wokół danej osoby z jej zaangażowaniem i uczestnictwem w konkretnych sytuacjach i działaniach. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się są oparte na spotkaniu z innymi osobami i bezpośrednim doświadczeniu. Relacyjność procesu uczenia się wynika z relacyjności samej wiedzy u ludności rdzennej z jej odniesieniem do języka przodków, miejsca urodzenia, dziedzictwa kulturowego, wierzeń oraz doświadczenia zakorzenionego we wspólnocie z temporalnym ujęciem relacji w przeszłości i teraźniejszości. Specjalne miejsce w procesie uczenia się zajmują osoby starsze ze względu na znaczenie przekazu międzypokoleniowego jako fundamentu rozumienia świata, poznania jego genezy, miejsca człowieka i roli relacji społecznych. Każdy człowiek przychodzi na świat w określonym miejscu, w którym wchodzi w proces społeczny, a zatem korzysta z mądrości i doświadczenia osób, które urodziły się przed nim.

Przedstawione wytyczne w przekazie wiedzy ludności rdzennej czerpią z tradycji przekazu ustnego wraz z usytuowaniem procesu uczenia się w konkretnym kontekście kulturowym, z jego umiejscowieniem w długiej historii interakcji ze środowiskiem naturalnym i doświadczaną duchowością,

z jej ekspresją w ceremoniach i rytuałach, oraz więzi z członkami wspólnoty i przodkami.

Digitalizacja zasobów wiedzy ludności rdzennej

Jednym z najbardziej interesujących sposobów upowszechniania wiedzy ludności rdzennej jest digitalizacja jej zasobów i udostępniania ich za pomocą aplikacji edukacyjnych (NRCC 2019). Z jednej strony można tutaj wskazać na powszechny trend w edukacji, jakim jest wykorzystywanie nowych technologii do promowania, rozpowszechniania i uatrakcyjnienia treści edukacyjnych, a z drugiej mogą się tutaj pojawić wątpliwości dotyczące możliwości translacji specyfiki wiedzy ludności rdzennej na aplikacje edukacyjne.

Należy zauważyć, że mimo wątpliwości to właśnie Internet i współczesne technologie przyczyniły się do promocji wiedzy i pedagogii ludności rdzennej w społeczeństwie kanadyjskim, gdyż zdecydowana większość materiałów oraz programów rządowych i pozarządowych dla nauczycieli i edukatorów jest umieszczana na stronach internetowych. Każda kanadyjska uczelnia wyższa ma również treści na swoich stronach, które tłumaczą i uwrażliwiają odbiorcę na wiedzę ludności rdzennej i towarzyszącą jej pedagogię. Popularyzowane są w sieci scenariusze lekcji i warsztaty dla uczniów. Wśród aplikacji, które można ściągnąć na urządzenie mobilne, są zarówno aplikacje uczące języka konkretnej zbiorowości, jak i mapy obrazujące dawne i obecne ziemie poszczególnych grup wraz z odniesieniem do historii danej grupy, jej tradycją i czczonymi świętymi miejscami.

Powstające aplikacje mają za zadanie zwiększenie świadomości społecznej dotyczącej obrony praw ludności rdzennej do zachowania jej dziedzictwa kulturowego i do ziemi przodków. Mogą wspierać alternatywne sposoby uczenia się z poszanowaniem różnicowania kulturowego. Pokazują one także pragmatyczne podejście ludności rdzennej do nowych technologii jako skutecznego narzędzia komunikacyjnego. Mimo szacunku dla tradycji i przekazu ustnego oraz wbrew stereotypom „zacofanych cywilizacyjnie” grup przedstawiciele ludności rdzennej skutecznie i sprawnie wykorzystują nowe technologie w komunikacji (przykładem są strony organizacji walczących o prawa ludności rdzennej i dostęp do edukacji z poszanowaniem tradycji i specyfiki kulturowej poszczególnej grupy). Aplikacje są używane jako narzędzie edukacyjne w promocji języka rdzennego wśród dzieci i młodzieży oraz pozytywnej identyfikacji tożsamościowej, także wśród osób o pochodzeniu mieszanym. Wątpliwości, które towarzyszą digitalizacji zasobów ludności

rdzennej, są natury ogólnej, odnoszącej się do zagadnienia dekolonizacji systemu edukacji w Kanadzie i możliwej integracji zasobów wiedzy ludności rdzennej z edukacją wielokulturową w tym kraju.

Dekolonizacja a integracja zasobów wiedzy

Jednym z najtrudniejszych wyzwań związanych z integracją zasobów wiedzy ludności rdzennej i systemu edukacji wielokulturowej jest postrzeganie ich jako binarnych opozycji względem siebie (Wilson, 2001). Najbardziej rozpowszechnionym podejściem w analizie związków pomiędzy oba systemami wiedzy jest dyskurs postkolonialny (Battiste, 1998; Hickey, 2020; Kumar, 2009). Zakłada on jednak istniejącą nierówność w relacji, która jest konsekwencją hegemonii kulturowej eurocentryzmu. Przyjęte podejście ogranicza jednak spojrzenie na samą kulturę ludności rdzennej, traktując ją jako obszar skolonizowany przez politykę asymilacyjną, a przez to wymagający powrotu do jej „czystej formy”. Należy pamiętać, że zasoby wiedzy ludności rdzennej miały charakter niepiśmienny i kontekstualny, a zatem nie istnieją dokładne instrukcje, opisy i zachowane źródła, które mogłyby posłużyć za oczywistą skarbnicę wiedzy o poszczególnych kulturach ludności rdzennej. Zgodnie z podejściem postkolonialnym, prace antropologów reprezentują spojrzenie eurocentryczne. Część tradycji trzeba było wynaleźć i odtworzyć na nowo, gdyż nie zostały one w pełni przekazane kolejnym pokoleniom. Istnieje niebezpieczeństwo, że rozumienie przeszłości jest silniej zakorzenione w retro-utopijnych wyobrażeniach na jej temat niż faktach.

Dobrze udokumentowane są natomiast doznane krzywdy przez ludność rdzenną w ramach przymusowej polityki asymilacyjnej w Kanadzie, której jednym z skutków było zakwestionowanie roli międzypokoleniowego przekazu w wychowaniu młodych pokoleń oraz oderwanie młodzieży od ich rodzin i społeczności (NCTR 2021). W praktyce działania asymilacyjne przyczyniły się do destrukcji kulturowej i zerwania więzi pomiędzy pokoleniami. Wysiłki władz kanadyjskich we wspieraniu inicjatyw edukacyjnych ludności rdzennej są naznaczone poczuciem winy i zadośćuczynieniem za historyczną niesprawiedliwość. Wydaje się także, że dyskursywne relacje władzy i wiedzy są rozpoznawalnym elementem współczesnej myśli społecznej, tworząc znaną i bezpieczną przestrzeń do analiz. Dekonstrukcja relacji władzy stwarza warunki do upodmiotowienia ludności rdzennej, jej wiedzy i praw. Nie rozwiązuje natomiast większości dylematów dotyczących integracji zasobów

wiedzy takich jak upowszechnienie ich w ramach systemu edukacji. Można zauważyć, że wiele inicjatyw ma charakter ekskluzywny, ograniczający zasięg działań do dystrybucji i upowszechniania zasobów wiedzy dla wąskiej grupy odbiorców, mających zazwyczaj korzenie etniczne w ludności rdzennej.

Podsumowanie: możliwe podejścia w integracji obu systemów

Pierwsze z możliwych podejść polega na klasyfikacji wiedzy ludności rdzennej zgodnie z kryteriami obowiązującymi w systemie wiedzy i edukacji wielokulturowej. Wiedza ludności rdzennej bywa skatalogowana jako wiedza tradycyjna, przekazywana z pokolenia na pokolenie. Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę, że holistyczny charakter wiedzy ludności rdzennej utrudnia jej prostą klasyfikację do istniejącego systemu kategorii. Poza tym klasyfikacja jest prowadzona zgodnie z kryteriami wypracowanymi w ramach eurocentrycznego modelu, co narzuca definicję wiedzy ludności rdzennej, wraz z jej ograniczeniami, w zgodzie z hegemonią kulturową eurocentryzmu.

Drugie z podejść podkreśla znaczenie lokalnej wiedzy ludności rdzennej jako wiedzy eksperckiej w odniesieniu do ich tradycji i zamieszkiwanego przez daną grupę obszaru. Ten model jest szczególnie ceniony przez biologów i geografów w ich badaniach, które są prowadzone na terenach zamieszkiwanych przez ludność rdzenną. Dla samych przedstawicieli ludności rdzennej ograniczenie roli ich wiedzy do informacji o rzadkich gatunkach roślin i zwierząt jest przejawem trywializacji ich kultury (w szczególności zaś jej religijnego elementu łączności pomiędzy światem materialnym i duchowym).

Trzecie podejście akcentuje normatywny i duchowy wymiar wiedzy ludności rdzennej. Można zauważyć, że jest odwrotnością podejścia drugiego. Stwarza jednak ekskluzywne ramy wiedzy ludności rdzennej jako wiedzy wtajemniczonych, sugerując, że jest ona niezmienna, zamknięta na innych i dostępna dla wybranych. Należy jednak podkreślić, że po pierwsze, niektóre aspekty wiedzy mają swoje praktyczne zastosowanie, gdyż tak jak w każdej innej zbiorowości w grupach ludności rdzennej występuje podział pracy i obowiązków, będący zakorzeniony w codzienności, a nie w mistycyzmie. Po drugie zaś, każdy system wiedzy zmienia się pod wpływem nowych okoliczności, a wiedza ludności rdzennej nie jest wyjątkiem.

Bibliografia

- Battiste, M. 1998. Enabling the Autumn Seed: Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language, and Education. *Canadian Journal of Native Education*. **1** (22), pp. 16–27.
- Battiste, M. and Henderson, J. 2000. *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon: Purich Publishing Ltd.
- Cajete, G. 2000. Indigenous knowledge: The Pueblo metaphor of Indigenous education. In: Battiste M. ed. *Reclaiming Indigenous voice and vision*. Vancouver: University of British Columbia Press, pp. 181–191.
- Dei, G.S., Hall, B.L. and Rosenberg, D.G. 2000. *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of your world*. Toronto: University of Toronto Press.
- Doige, L.A.C. 2003. A missing link: Between traditional Aboriginal education and the Western system of education. *Canadian Journal of Native Education*. **2** (27), pp. 144–160.
- Duarte, M.E. and Belarde-Lewis, M. 2015. Imagining: Creating Spaces for Indigenous Ontologies. *Cataloging & Classification Quarterly*. **5–6** (53), pp. 677–702.
- Hickey, D. 2020. Indigenous Epistemologies, Worldviews and Theories of Power. *Turtle Island Journal of Indigenous Health*. **1** (1), pp. 14–25.
- Hoffman, R. 2013. Respecting Aboriginal Knowing in the Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. **3** (9), pp. 189–203.
- Kovach, M. 2009. *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kumar, M.P. 2009. Aboriginal Education in Canada: A Postcolonial Analysis. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. **1** (5), pp. 42–57.
- Kymlicka, W. 1996. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Ledoux, J. 2006. Integrating Aboriginal Perspectives Into Curricula: A Literature Review. *Canadian Journal Of Native Studies*. **2** (26), pp. 265–288.
- Taylor, Ch. 1992. *Multiculturalism and the politics of recognition: An essay*. Princeton: Princeton University Press.
- The National Centre for Truth and Reconciliation*. 2021. The Archives. <https://nctr.ca/records/view-your-records/archives/> (6.12.2021).
- The National Research Council Canada. 2019. Revitalizing Indigenous languages through mobile apps and human connections. <https://www.canada.ca/en/national-research-council/news/2019/12/revitalizing-indi->

genous-languages-through-mobile-apps-and-human-connections.html (6.12.2021).

Wilson, S. 2001. What is an Indigenous Research Methodology? *Canadian Journal of Native Education*. 2 (25), pp. 175–179.

Integration of Indigenous knowledge resources with the multicultural system of education in Canada

Abstract: The article shows the integration of Indigenous knowledge resources with the multicultural system of education in Canada as a challenge to some assumptions about the process of complementarity and possibility of binding to the both culturally different ways of knowing. The article is based on theoretical frameworks which introduce conceptual foundations for reflects on issues related to intercultural education and integration. It shows Indigenous ways of knowing and some keys for how the Indigenous knowledge can be known. It describes the quality of Indigenous pedagogies and how the Indigenous knowledge can be taught. In the second part of the article, it undertakes an issue of the digitalization of Indigenous knowledge resources for the purpose of promoting it, decolonization as a dominant look at the analyses of the relationship between Indigenous knowledge and educational system. In conclusion, there are three possible ways of approach to their integration concerning short descriptions and critical comments.

Keywords: Indigenous knowledge, Indigenous pedagogies, decolonization, multicultural education, Canada

Translated by Łukasz Albański