



Krajoznawstwo jako przestrzeń dla edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na potencjał dla poszerzenia spektrum zainteresowań i działalności teoretyków i praktyków edukacji międzykulturowej, jaki tkwi w krajoznawstwie. W szczególności chodzi tu o tego typu aktywność, podejmowaną współcześnie przez Polaków w odniesieniu do terenów byłych Kresów Wschodnich, tj. fragmentów dzisiejszej Ukrainy, Białorusi i Litwy. Poza refleksją na temat form turystyki i miejsca, jakie zajmuje wśród nich krajoznawstwo, artykuł koncentruje się na jego pięciu sferach, przydatnych w ramach edukacji międzykulturowej: (1) nieformalnym trybie poznania Innego, który (2) nie jest zbyt odległy etnicznie i kulturowo, (3) na odwiedzinach danego obszaru, które (4) mogą mieć charakter incydentalny i krótkotrwały, jak również (5) mogą koncentrować się nie tylko na ludziach, ale także na wytworach ich kultury ideacyjnej i materialnej. Artykuł domyka ją przykłady sytuacji, w których źle pojmowane krajoznawstwo wykrzywia ideę edukacji międzykulturowej. Wszak również poprzez zakłamania czy tendencyjną prezentację danego miejsca i jego mieszkańców możliwe jest edukowanie reprodukcją monokulturowe oblicze danej ziemi.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, krajoznawstwo, dawne Kresy Wschodnie RP, formy turystyki, polscy turyści

Wprowadzenie

Celem artykułu jest poszerzenie refleksji teoretycznej w kwestii edukacji międzykulturowej o potencjał tkwiący w krajoznawstwie, rozumianym jako aktywność koncentrująca się, w tym przypadku, na obszarze Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej. Już w tym miejscu należy zatem nadmienić, że w artykule przyjęto takie rozumienie rzeczonyj aktywności, które nie ogra-

nicza jej do własnego kraju, choć niewątpliwie takie właśnie cele stawiano niegdyś przed tym obszarem wiedzy i poznania, szczególnie w początkowym okresie jego rozwoju. Główna oś rozważań dotyczy więc tych pól krajoznawstwa, które mogą uczynić je wartościowym dla promotorów wiedzy o Innym, choć w tym przypadku – inaczej niż to miało, zasadniczo, miejsce choćby w cyklu wykładów Ryszarda Kapuścińskiego (2006) – o Innym stosunkowo bliskim geograficznie, historycznie i kulturowo.

Ujmując koncepcję wypowiedzi bardziej szczegółowo, można w niej wyróżnić trzy główne wątki. Pierwszy jest próbą ogólnej refleksji nad kondycją i obliczami współczesnej turystyki jako narzędzia poznania otaczającego nas świata oraz miejsca, jakie w dziele tym zajmuje krajoznawstwo; jest to punkt „tylko” wprowadzający, ale też, z racji swej wewnętrznej złożoności – istotny dla całościowych rozważań. Drugi wątek jest przeglądem najważniejszych powodów, dla których warto pochylić się nad propozycją włączenia krajoznawstwa w orbitę zainteresowań edukacji międzykulturowej i uczynienia z niego narzędzia (intensywniejszego) oddziaływania na jednostki. Ostatnia część wypowiedzi zaświadcza o tym, że propagowane tu podejście bywa podatne na poznawcze obciążenia i ograniczenia, zamieniając się niekiedy w coś, co można nazwać „edukacją narodowocentryczną”.

Czy podróże kształcą?

Od co najmniej kilku dekad obserwujemy żywiołowy wzrost aktywności turystycznej coraz większej liczby ludzi, coraz szerzej opisywanej też przez przedstawicieli nauk społecznych (zob. np. MacCannell, 2002; Urry, 2007; Wieczorkiewicz, 2012). Turystyka urosła do rangi jednej z gałęzi przemysłu, kolonizującej, wyzyskującej, a następnie porzucającej kolejne, nieuchronnie kurczące się obszary, o czym wspomina się również w innych typach wypowiedzi. „Jeszcze parę lat i nie będzie dokąd wyruszyć. Wszędzie zastaniesz otumanione egalitaryzmem masy, które postanowiły zwiedzić świat” – pisał kilkanaście lat temu, w typowy dla siebie sposób, Andrzej Stasiuk (2009, s. 64). Jako że rzeczywistość potwierdziła z nawiązką obawy pisarza, a część owego potoku podróżnych stanowią Polacy, warto zapytać, czy mobilność ta może służyć czemuś więcej niż rozrywce. Bo choć mawia się, że podróże kształcą, to jednak realizacja przekazu zawartego w tym powiedzeniu jest coraz bardziej wątpliwa. Wiąże się to z całym szeregiem zmiennych rządzących dzisiejszą turystyką, jak różnorodność odwiedzanych miejsc, typ nastawienia gości wobec nich i ich mieszkańców czy oczekiwania, jakie turyści mają

względem samego wyjazdu. Ów niepełny zbiór determinant określających charakter dzisiejszego globalnego podróżowania można tu sprowadzić do dwóch wewnętrznie złożonych wzorów, dla których kluczowym czynnikiem różnicującym uczynimy zakres korzyści poznawczych płynących z odwiedzin danego obszaru. Od razu jednak trzeba zastrzec, że nie jest to zadanie łatwe, ponieważ stosunkowo rzadko spotykamy się z modelem „czystym” – takim, który jasno i kategorycznie daje się opisać jako poznawczo bezwartościowy lub kompletny – znacznie częściej natomiast mamy do czynienia z absorpcją przez turystę pewnych pierwiastków określonego typu wiedzy.

Pierwszy wzór skupia te formy mobilności, w odniesieniu do których pytamy (szczególnie mając na względzie ostatnie dekady), czy wiążą się z nimi jakieś realne, bardziej znaczące walory poznawcze. Nie trzeba nawiązywać do wiele mówiących kategorii typu „nowa klasa próżniacza” (MacCannell, 2002) czy „przemysł turystyczny”, by zdać sobie sprawę, że aktywność rzesz turystów nierzadko sprowadza się do mało refleksyjnego konsumpcjonizmu, wyrastającego głównie z potrzeby fizycznej i psychicznej regeneracji jednostek czy korzyści autopromocyjnych. Na mapie współczesnych aktywności turystycznych lokują się więc np. takie, które zasadniczo pozostają oderwane od pierwiastków „prawdziwie” poznawczych, ewentualnie koncentrują się na „żelaznych atrakcjach”, które jednakże raczej się zalicza, „odhacza”, kolekcjonuje i których zdobyciem epatuje się otoczenie, aniżeli zgłębia, kontemplanuje czy ich doświadcza. Kolejną kategorię stanowią tu atrakcje potocznie zwane „muzeum tego i owego”, aquaparki itp. – współcześnie wymyślane, by zwabić turystę, i których istota zwykle zostaje spłaszczona do poziomu rozrywki, niekoniecznie osadzonej w lokalnej specyfice. Interesujące są też przypadki osób, które dysponując doświadczeniem sprowadzającym się do spaceru kilkoma ulicami danego miasta i poczęstunku w jednym z ogródków na rynku, potrafią osiągnąć refleksję typu: „znam Lwów”, „byłem w Grodnie”, „zwiedzałam Wilno”, sugerującą niejaki obeznanie narratora z danym ośrodkiem.

Drugi wzór, również niejednorodny, odnosiłby się do jednostek, których aktywność turystyczna zasadniczo zorientowana jest na niebłahe korzyści poznawcze. Mielibyśmy tu więc przedstawicieli „klasycznego” krajoznawstwa: osoby, które – nierzadko z (opasłym) przewodnikiem w ręce – podążają szlakiem niewyłącznie największych atrakcji, próbując przyswoić sobie obszerną warstwę faktograficzną dotyczącą odwiedzanego miejsca: daty, postaci, wydarzenia, style architektoniczne i in. Trudno o dane empiryczne weryfikujące poniższą hipotezę, tak więc wyłącznie na prawach tejsz zapisz-

my, że ten model turystyki – ujmowany na tle różnych parametrów opisujących jej współczesne oblicze – wydaje się przeżywać obecnie regres, będąc praktykowanym przez relatywnie coraz mniej liczących. Nieco częściej mamy do czynienia z obserwacjami kojarzonymi z jakościową turystyką kulturową: z formami aktywności fizycznej, które nie odcinają się od (ale też nie absolutyzują) zwiedzania na modłę encyklopedyczno-faktograficzną (próbę ułatwienia tego typu aktywności stanowią fragmenty książki sytuujące Cieszyn w kontekście środkowoeuropejskim; zob. Dębicki i Zenderowski, 2021). Skala obu powyższych rodzajów krajoznawstwa daje się powiązać z kryzysem humanistyki jako wartościowego narzędzia poznawania świata, która tym samym jawi się w szerszym odbiorze jako coś niezasługującego na pogłębione studia (Łukasiewicz, 2011, ss. 200–201). Warto też wspomnieć o niszowych, niemalże kontrkulturowych postaciach podróżowania, reprezentowanych m.in. przez (także niejednorodne) środowisko tzw. *backpackersów*. Tworzą je jednostki przemierzające świat „z plecakiem”, nierzadko w ramach stosunkowo długich wyjazdów, zorientowane na poznanie nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) popularnych miejsc, trzymające się z dala od wygod, za to „blisko ludzi” (Jabłonkowska, 2014, ss. 37–38). Wspomnijmy również o antyturystyce, której zwolennicy programowo orientują się na to, co nieciekawe, brudne, odpychające (por. Kalder, 2008, ss. 13–14), ale także odkrywają przy tym dla siebie, i na swój sposób, pewne pokłady odwiedzaných realności. Do modeli wykraczających poza główny nurt, w niemałej części do miejsc niszowych, można przypisać również część Polaków (szczególnie młodych) penetrujących dawne Kresy Wschodnie RP.

Jak sygnalizowano, powyższy podział grzeszy uproszczeniami. Można bowiem wskazać na takie jednostki, które nawet „leżąc bezczynnie na plaży”, potrafią z dookolnej ciżby ludzkiej wyłuskać poważne treści edukacyjne. A czy zasadne jest spostonowanie takiej wiedzy na temat Lwowa, która wywiedziona jest ze spaceru w obrębie kilku śródmiejskich przecnic? W końcu, by postawić kropkę nad „i”, przywołajmy tzw. polskie strefy jako przykład czegoś, co można nazwać „turystyką antymiędykulturową”: taką formę wypoczynku rodaków w zagranicznych kurortach, która zakłada ograniczenie kontaktów z grecką czy hiszpańską lokalnością do minimum, przy jednoczesnej dbałości o obecność „swojskich klimatów”. Wiele rodzajów mobilności – nawet tych codziennych, najbardziej banalnych i bezrefleksyjnych – posiada więc pewną, choć trudniejszą do uchwycenia, warstwę kognitywną, co wynika ze znacznie mniejszej niż kiedyś oczywistości typów dzisiejszego podróżowania, gdy chodzi o ich aspekt edukacyjny. Zapytajmy bowiem: czy

nie jest tak, że także wszystkie te jednostki na takim wyjeździe czegoś jednak się dowiedziały?

Pytania te motywują do dokonania rozróżnienia kluczowego dla podjętej kwestii, znanego literaturze przedmiotu już od XVI wieku (Wieczorkiewicz, 2012, s. 98): pomiędzy tymi aktywnościami, dla których pierwiastek edukacyjny jest co najwyżej efektem ubocznym danego wyjazdu, i tymi, które co do zasady orientują się na głębsze poznanie realiów odwiedzanego obszaru, a które w artykule będą utożsamiane z krajoznawstwem. Niezbywalnym elementem tego rozróżnienia jest stosunek do słowa, w szczególności pisanego, i odcięcie się od założenia, że obecnie „turystyka polega głównie na patrzeniu” (por. Wieczorkiewicz, 2012, s. 267), wszak pewne jej formy, jak krajoznawstwo, w dużej mierze wyrażają się właśnie w czytaniu i słuchaniu. Tym samym, nawet jeśli przyjmiemy, że również w przypadku osób, które jedynie przespacerowały się po lwowskiej bądź wileńskiej starówce, mamy do czynienia z pewnym przyrostem (trudno uchwytnej, ale jednak) warstwy kognitywnej – to jednak równocześnie powinniśmy zwrócić uwagę na jej wyabstrahowanie z głębszego kontekstu społecznego czy historyczno-kulturowego, który zwykle, przy okazji tego typu aktywności, ulega redukcji do płaszczyzny estetycznej, czyli refleksji na temat wizualnej atrakcyjności danego miejsca.

Edukacja międzykulturowa a krajoznawstwo

Powyższe stwierdzenia prowadzą nas do punktu, w którym należy wskazać na treści będące przedmiotem szczególnego zainteresowania zarówno krajoznawstwa, jak i międzykulturowości. Jak wiadomo, to pierwsze, w ujęciu najogólniejszym, orientuje się na wszystko, co stanowi element wiedzy o danym obszarze. W podejściu przyjętym na użytek artykułu, korespondującym z międzykulturowością skoncentrowaną na interakcjach, wzajemnym sobą zainteresowaniu, wymianie czy umiejętności funkcjonowania na pograniczach intelektualnych (Nikitorowicz, 2005, s. 19), powyższy zakres krajoznawstwa ulega zawężeniu do wątków historycznych, społecznych, kulturowych czy (niechętnie, ale jednak) politycznych, a także do spostrzeżeń wyrastających z (nie)banalnej codzienności. W szczególności chodzi tu o wiedzę nakierowaną na zaznajomienie się z historią i kulturowym bogactwem Innych (por. Lewowicki, 2021, s. 57), a więc o sytuacje skutkujące osiągnięciem stanu (pełniejszego) zrozumienia siebie oraz Innego, prowadzące do otwarcia się na fakty społeczne, które zaistniały w przestrzeni pomiędzy

tym, co „moje”, a tym, co należy do Innego. Co ważne, ów Inny, pełniący rolę gospodarza – w sensie dosłownym (gospodarza domu) lub bardziej przenośnym (obywatela odwiedzanego państwa) – jest jednocześnie upodmiotowiony; inaczej bowiem, niż pokazuje się to w reklamach globalnego turystyki (por. Wieczorkiewicz, 2012, ss. 244–246), rola przyjmującego nie ogranicza się tu do dostarczania przybyszom rozrywki i obsługiwaniania ich. Jest on raczej kimś na kształt przewodnika, który oprowadza gościa po meandrach miejscowej historii i kultury, zakamarkach tożsamości, a dwustronne relacje są znacznie bardziej symetryczne niż w konsumpcjonistycznym modelu podróży.

W nawiązaniu do powyższych refleksji, istotą niniejszego punktu jest zwrócenie uwagi na miejsce, jakie krajoznawstwo, w zaproponowanym ujęciu, może zająć w procesie poznawania innych kultur. W tym celu zostanie wskazanych pięć obszarów, na które – jak się wydaje – ta szczególna forma aktywności turystycznej mogłaby wkroczyć, uzupełniając potencjał i ofertę edukacji międzykulturowej.

Po pierwsze, chociaż jednym z naczelných zadań edukacji międzykulturowej jest promowanie „otwarcia[a] na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, kulturowych, wyznaniowych” (Lewowicki, 2017, s. 21), z pewnością również poprzez krajoznawstwo, to jednak – z różnych względów – nie zajmuje ono w aktywności pedagogów szkolnych poczesnego miejsca, ustępując miejsca działalności sformalizowanej i zinstytucjonalizowanej: „stacjonarnemu” kształceniu dzieci i młodzieży. Co ważniejsze, na efekty tej działalności nieuchronnie rzutują zawirowania, jakie choćby w ostatnich latach nagromadziły się wokół rodzimego szkolnictwa wskutek głębokich przemian politycznych w Polsce (por. Lewowicki, 2017, ss. 22–23, 28), także w odniesieniu do sposobu omawiania współżycia etnicznego na dawnych Kresach RP (Burszta i in., 2019, ss. 139–157), *de facto* zaprzeczające ideom edukacji międzykulturowej. Tymczasem krajoznawstwo, z definicji wychodzące „w teren”, otwarte jest na przedstawicieli wszelkich grup wiekowych i zawodowych (a więc nie tylko społeczności szkolnej), którzy mogą (także „na własną rękę”) wdrażać w życie maksymę „podróże kształcą”. Już wszakże samo logistyczne i merytoryczne przygotowanie do wyjazdu sprzyja zapoznaniu się ze specyfiką odwiedzanego terenu, korespondując z postulatem ustawicznego uczenia się.

Po drugie, współcześnie wyzwaniem w wymiarze globalnym jest przede wszystkim edukacja ku współżyciu z Innym, który jest jednostką kulturowo i/lub cywilizacyjnie znacznie odległą od tego, co rodzime. Jak pisze Jerzy

Nikitorowicz (2015, s. 25): „Edukacja międzykulturowa rozwija się w kontekście narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się demokratycznych społeczeństw wielokulturowych”. To oczywisty kierunek, którego zasadność jest poza dyskusją. Niniejsza propozycja mocniej akcentuje jednak próbę (skądinąd również obecną w pracach rodzimych pedagogów) poznania i zrozumienia Innych zza wschodnich granic dzisiejszej Polski, a więc kulturowo względnie bliskich, np. przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej (Grabowska, 2012). Wszak w każdym z kontekstów narodowych, które łącznie tworzą korpus Kresów Wschodnich II RP, mamy do czynienia z innymi uwarunkowaniami, materializacjami i konsekwencjami niezrozumienia pewnych kwestii bądź niewiedzy ze strony Polaków, które tym samym domagają się perspektywy bardziej zindywidualizowanej niż uogólniony „Wschód”.

Po trzecie, o ile wysiłki niemałej części współczesnych promotorów edukacji międzykulturowej zmierzają w stronę umożliwienia bądź ułatwienia „współbycia-współistnienia odmiennych kulturowo grup na wspólnym terytorium” (Nikitorowicz, 2015, s. 34), o tyle w proponowanym tu podejściu „czynnik terytorialny” nie jest kluczowy. Istota sprawy leży tu w przyjęciu odpowiedniej perspektywy względem ogółu danego społeczeństwa i jego kultury, a więc także tych Ukraińców, Białorusinów czy Litwinów, którzy nie planują wizyty w Polsce. Koncentrując się na tych pierwszych, można zatem powiedzieć, że chodzi tu nie tyle o ułożenie z nimi w miarę poprawnych relacji na wspólnym (tj. polskim) terytorium – choć bezdyskusyjnie jest to kwestia ważka, której obrona perspektywa z pewnością również by się przysłużyła – ile o usłyszenie ich głosu podczas własnych odwiedzin Ukrainy. W tym punkcie krajoznawstwo dobrze koresponduje z celami edukacji międzykulturowej, która – zanurzona w bezpośrednim doświadczaniu inności – tym bardziej „umożliwia odkrycie i zrozumienie samego siebie z perspektywy dostrzegania i oceniania innych” (Ogrodzka-Mazur, 2018, s. 66).

Po czwarte (poniekąd w nawiązaniu do powyższych wątków), warto zwrócić uwagę na fakt, że edukacja międzykulturowa orientuje się przede wszystkim na współistnienie czy współpracę, które mają mieć charakter względnie trwałe (np. w ramach owego zamieszkiwania wspólnego terytorium). Tymczasem w prezentowanej tu propozycji chodzi także – czy nawet w głównej mierze, aczkolwiek o niczym nie przesądzając – o kontakty raczej ulotne, przygodne, jednorazowe, do których dochodzi podczas wyjazdów turystycznych.

W końcu, po piąte, przedmiotem propagowanego tu podejścia – i jego wkładem w dzieło kształcenia międzykulturowego – mogą być też styczości zdepersonalizowane, wszak skoncentrowane na dziedzictwie kultury materialnej (np. na budowach) czy na refleksji wysnutej z jakiejś przypadkowo poznanej, anonimowej historii (np. w muzeum). W takich to ramach kontakt z jednostkami (przedstawicielami odmiennej kultury) nie stanowi nieodzownego warunku wystąpienia wspomnianego efektu edukacyjnego, który mimo to może mieć miejsce.

Cele stawiane przed pedagogiką międzykulturową dają się więc koncepcyjnie uszczegóławiać poprzez wskazanie na rządzące nimi zmienne: tryb poznania Innego (edukacja sformalizowana *versus* indywidualna); podmiot, na który zorientowane będą wysiłki edukacyjne (Inny mniej czy bardziej odległy etnicznie i kulturowo, ujmowany w skali globalnej czy raczej lokalnej); przestrzeń, na którą aktywności te będą ukierunkowane („u siebie” czy na terytorium sąsiada); a także ze względu na stopień trwałości danej interakcji (kontakt krótko- i długotrwały) oraz jej koncentracji (lub nie) na „żywym człowieku” bądź wytworach kultury (materialnej lub niematerialnej). Zależnie od wartości przyjmowanych przez te zmienne, krajoznawstwo może na różne sposoby wspierać realizację rozmaitych zadań stawianych sobie przez promotorów edukacji międzykulturowej.

Krajoznawstwo spaczone

Zarysowany powyżej potencjał dydaktyczny krajoznawstwa nie powinien jednak prowadzić do jego absolutyzacji, niezależnie bowiem od swych zalet również ta forma turystyki nie jest wolna od ograniczeń. W omawianym kontekście jako najważniejsze jawią się te związane z określonym typem aranżacji i organizacji, indywidualnej bądź szkolnej, wycieczek „na Kresy”, który koresponduje z nastawieniem jednostek ukierunkowanych na poszukiwanie określonego zasobu wiadomości i przeżyć. Gdy więc nastawienie to ma charakter polonocentryczny, wówczas dane miejsce odwiedza się głównie po to, by uzyskać empiryczne potwierdzenie jego uprzednio pielęgnowanych wyobrażeń „kresowych” bądź tych odnoszących się do miejscowych, antypolsko zabarwionych stosunków społecznych.

Relatywnie często zdarzają się np. sytuacje jak ta zdiagnozowana w odniesieniu do Wilna, gdy program pobytu zorientowany jest (niemal) wyłącznie na zabytki i postaci zaświadczone o (niegdysiejszej) polskości tej ziemi, czyniąc ją w ten sposób wyabstrahowaną z jej współczesnej litewskości (Dę-

bicki i Makaro, 2016, s. 211–212). Zjawisko to dobrze ilustrują słowa jednej z respondentek, przywołane przez wspomnianą parę autorów: „[...] byliśmy w katedrze, gdzie pięknie śpiewają chóry, no i także bardzo mi się podobało, czułam się jak u siebie w domu, nie czułam się, jakbym była naprawdę w obcym kraju, jeśli chodzi o Litwę” (Dębicki i Makaro, 2016, s. 211). Już zresztą pobieżna analiza zawartości popularnych publikacji krajoznawczych (przewodników, albumów czy blogów) pokazuje, jakiego rodzaju atrakcje turysta z Polski „powinien” zobaczyć w Wilnie czy we Lwowie i jak powinien je odebrać.

Gospodarze litewskiej stolicy nie pozostają dłużni swym gościom, również współtworząc spatologizowaną formę krajoznawstwa. Osoby znające ramy, w jakich turyści oprowadzani są po tym mieście, wskazują, że opowiedane wówczas historie są „ściśle kontrolowane, a do grup dołączają często państwowi inspektorzy, którzy przysłuchują się, czy przekazywana jest »oficjalna« wersja historii”. Wycieczki mają bowiem chłonąć litewskość Wilna, a okres międzywojenny, kiedy było ono częścią II RP, przedstawiany jest jako „ciemne czasy polskiej okupacji” (cytaty za: Rokita, 2016, ss. 84–86). Rzecz jasna, Wilno nie jest tu wyjątkiem, ono jedynie ilustruje model obecny w ramach (nie tylko) turystyki, zgodnie z którym przeszłość pozostaje na usługach współczesności.

Warto wspomnieć również o tym, że nie każdy domorośły „oprowadzacz” nadaje się do roli przewodnika: nie każdy posiada odpowiednie kwalifikacje merytoryczne, społeczne i psychologiczne, potrzebne do przekazania trudnych treści w przystępny sposób (co zresztą nie oznacza też, że każdy licencjonowany przewodnik dysponuje tego typu umiejętnościami). W ramach krajoznawstwa nie może więc chodzić o czołobitną i bezkrytyczną afirmację owej odrębnej, sąsiedzkiej perspektywy, gdyż i ona bywa niewolna od nieścisłości czy (tendencyjnych) nieprawd. Zarazem jednak wciąż ktoś, kto pewne zdarzenia ma nie tylko w głowie, ale i w sercu, kto własną osobą zaświadcza w nienachalny sposób o prawdziwości swych opowieści, potrafi osiągnąć niebywały efekt edukacyjny.

Przywołane przykłady nieuchronnie kierują naszą uwagę ku elementom politycznym. I chociaż, w założeniu, nie przynależą one ani do narracji edukacji międzykulturowej, ani krajoznawczej, to jednak w praktyce obie te domeny muszą się liczyć z obecnością takiego zabarwienia. Nie wdając się tu w szczegółowe rozważania na ten temat, jak i w te dotyczące typów wyjazdów turystycznych Polaków na dawne Kresy, można przyjąć, że poszczególne modele turystyki niosą ze sobą, choć z różnym nasileniem, szansę na realiza-

cję celów edukacji międzykulturowej: na wejście w interakcję z Innym, jego kulturą materialną bądź ideową, na właściwe rozpoznanie jego wrażliwości i racji. Co więcej, chociaż amatorzy określonych form podróżowania zwykle prędzej czy później konfrontują się ze współczesnymi realiami i manifestacjami niegdyś polskich Kresów, to jednak otwarte pozostaje pytanie, co zrobią oni z tą wiedzą.

Zakończenie

Współczesność stawia przed edukacją międzykulturową zadania, które w realiach życia Polaków – społeczeństwa w ostatnich dekadach pozbawionego tego typu doświadczeń – urastają do rangi poważnego wyzwania. Zwykle wskazuje się w tym kontekście na migrantów odległych geograficznie i kulturowo, jednak wydaje się, że również w najbliższym (wschodnim) sąsiedztwie III RP mamy do czynienia ze zjawiskami utrudniającymi dwustronne zrozumienie. Jako że zaszłości historyczne i ich określone przedstawianie w toku edukacji szkolnej stawiają wielu Polaków na pozycji osób, które nie chcą bądź nie potrafią wczuć się w emocje „tej drugiej strony”, w artykule starano się wskazać na pięć atrybutów krajoznawstwa, które mogłoby wzmocnić swym potencjałem działalność pedagogów międzykulturowych.

Cele zgłoszone w artykule nie są łatwe do osiągnięcia. Humanistyka przeżywa współcześnie kryzys, zgodnie zaś z narodowocentryczną optyką postulaty edukacji międzykulturowej nierzadko bywają etykietowane jako „pedagogika wstydu”, i z tego względu postponowane (Rembierz, 2020, s. 35). Nie jest też łatwo o nauczycieli, którzy przełamując opór materii, odpowiednio zaaranżują lekcję czy wycieczkę szkolną oraz przekonają do niej dzieci, młodzież, ich rodziców, kuratorium. Jak jednak wskazywał, niejako w odniesieniu do bieżących czasów, J. Nikitorowicz (2007, s. 20), „międzykulturowość [jest] zadaniem, szczególnie ważnym wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji”. Potrzebne są więc działania sprawcze i wiara w ich sukces. Bo „choć znowu – pisał przed dwoma dekadami Tadeusz Lewowicki (2000, s. 31) – nie sposób oprzeć się wrażeniu, że wiele w tym utopii, to przecież raz jeszcze wypada stwierdzić, że edukacji międzykulturowej utopia (w Morusowym znaczeniu – wszak Tomasz Morus wierzył, że jego wizje staną się rzeczywistością) jest potrzebna”.

Bibliografia

- Burszta, W.J., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski, P. i Rauszer, M. 2019. *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Dębicki, M. i Makaro, J. 2016. *Postawy wobec Litwy i Litwinów na przykładzie wrocławian*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Dębicki, M. i Zenderowski, R. 2021. *Dlaczego Cieszyn nie jest stolicą Europy Środkowej? Idiosynkratyczne mniemania o charakterze miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Grabowska, B. 2012. Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. 4, ss. 39–56.
- Jabłonkowska, J.B. 2014. Backpacking a dwa pokolenia turystów – wstęp do badań nad definicją. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*. 46, ss. 37–45.
- Kalder, D. 2008. *Zagubiony kosmonauta. Zapiski antyturysty*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kapuściński, R. 2006. *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. red., współudział Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Uniwersytet Śląski, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–36.
- Lewowicki, T. 2021. Multiculturalism/multinationalism and Multi – and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern Times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 16–66.
- Łukasiewicz, D. 2011. Jakiej pamięci historycznej oczekujemy? W: Wrzosek, W. red. *Oblicza przeszłości*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, ss. 191–202.
- MacCannell, D. 2002. *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*, przeł. E. Klekot, A. Wieczorkiewicz. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Nikitorowicz, J. 2005. Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D., Sobiecki, D. red. *Region – Tożsamość – Edukacja*. Białystok: Trans Humana, ss. 15–33.

- Nikitorowicz, J. 2007. Reakcje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość. W: Lewowicki, T. i Urban, J. red. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Katowice: Wyd. Gnome, ss. 13–21.
- Nikitorowicz, J. 2015. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 25–40.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. 2, ss. 65–82.
- Rembierz, M. 2020. Między zakorzeniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na) pogranicza. O kształtowaniu „międzykulturowej” tożsamości i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 19–51.
- Rokita, Z. 2016. Ziemia odzyskana. *Nowa Europa Wschodnia*. 5, s. 82–88.
- Stasiuk, A. 2009. *Jadąc do Stambułu. Bułgaria i europejska część Turcji*. W: Raabe, K. i Sznajderman, M. red., *Odessa transfer. Reportaże z nad Morza Czarnego*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, ss. 57–71.
- Urry, J. 2007. *Spojrzenie turysty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wieczorkiewicz, A. 2012. *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

Sightseeing as a space for intercultural education

Abstract: The article is an attempt to draw readers' attention to the potential for broadening the field of interests and activities of theoreticians and practitioners of intercultural education that lies in sightseeing. In particular, it is about this type of activity as undertaken by contemporary Poles with respect to the area of the former Polish Eastern Kresy (i.e. the territory Poland lost in the aftermath of WW2 – fragments of the present Ukraine, Belarus and Lithuania). Apart from the reflection on the forms of tourism and the place occupied therein by sightseeing, the article concentrates on its five spheres useful for intercultural education: (1) informal mode of getting acquainted with an 'Other', who (2) is not ethnically and culturally too distant, (3) on visiting the given area that (4) may be of an incidental and short term character as well as (5) be concentrated not only on people but also on their cultural products: symbolic and material. The article closes with examples of situations in which ill-conceived sightseeing distorts the idea of intercultural

education. After all, even though hypocrisy or biased presentation of a place and its inhabitants, education that reproduces the monocultural face of a given land is possible.

Keywords: intercultural education, sightseeing, former Polish eastern 'Kresy', tourism forms, Polish tourists

Translated by Marcin Dębicki