

*Ewa Żmijewska*

UNIwersytet PEDAGOGICZNY W KRAKOWIE

## DIALOG MIĘDZYKULTUROWY PRIORYTETEM W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

*...każde spotkanie z Innym jest zagadką  
jest niewiadomą, jest — powiem więcej — tajemnicą<sup>1</sup>.*

### Abstract

The article sets out to analyse 36 student narratives, categorised according to the following four problems: My Little Homeland, My Identity and a Sense of Belonging to the Region, Little Homelands of Other People, Dialogue with the Other. The analysis is based on the assumption that there is a mutual relationship between an identity and the ability to participate in multicultural dialogue and that this relationship manifests itself in the fact that an identity creates a space for dialogue which in turn reinforces and enriches that identity.

Key words: identity, intercultural dialogue, student narratives, teacher training

Słowa kluczowe: tożsamość, dialog międzykulturowy, studenckie narracje, kształcenie nauczycieli

### WSTĘP

Dyskusje nad sposobami kształcenia nauczycieli toczone są — rzecz można — od zawsze. Brali i biorą w nich udział sami zainteresowani, a więc: czynni nauczyciele; kandydaci do tego zawodu — studenci kierunków nauczycielskich; nauczyciele nauczycieli — wykładowcy uniwersyteccy; potencjalni i faktyczni pracodawcy a także inne, nie mniej ważne podmioty, jak np. rodzice uczniów. Wydaje się, że w dzisiejszych czasach jednym z głównych wątków refleksji nad przygotowaniem profesjonalnym nauczycieli winien być namysł wokół pojęć tożsamość i dialog międzykulturowy. Nie

---

<sup>1</sup> R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013, s. 11.

sposób bowiem nie artykułować ich, gdy dominującymi stwierdzeniami współczesnej pedeutologii i psychologii są wskazania mówiące o tzw. tożsamości rozproszonej czy o potrzebie (by nie rzec konieczności) kreowania procesów edukacyjnych w ujęciu dialogicznym, w tym — przede wszystkim — dialogu międzykulturowego.

## TOŻSAMOŚĆ KSZTAŁTOWANA W DIALOGU MIĘDZYKULTUROWYM — WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ

Rozpocząć niniejsze rozważania należy więc od precyzyjnego wskazania rozumienia pojęcia „tożsamość”. Jest to bowiem jedno z tych pojęć, które nieustannie są dyskutowane, definiowane i redefiniowane; jest to pojęcie, wokół którego spierają się psychologowie, socjologowie, antropologowie, językoznawcy, a ostatnio coraz częściej także pedagodzy. Zacząć chcę od niego, gdyż dostrzegam wzajemną zależność pomiędzy tożsamością a umiejętnością (przestrzenią) dialogu międzykulturowego; dzięki tożsamości możemy kreować płaszczyzny tego dialogu, zaś on sam wspiera i wzbogaca naszą tożsamość. Podstawowym jednakże warunkiem jest nasza czynna, zaangażowana postawa;

[...] niezbędny jest własny wysiłek, uznanie, wola poznania i doświadczania inności. Stąd tożsamość traktuję jako twórczy wysiłek, jako siłę woli poznania własnej kultury będącej podstawą zauważania, poznawania i uznania innych kultur. Twórczy wysiłek stawiania się i otwierania na Innych, twórczy wysiłek w dialogu, w którego czasie możemy być lub stawać się jednocześnie Żydami i Polakami, Kaszubami i Polakami, Ślązakami i Polakami, czy tak jak w wielu regionach naszego kraju i Europy prezentować potrójną tożsamość (lokalną i dwie narodowe)<sup>2</sup>.

Drugą więc kwestią, którą należy rozstrzygnąć, jest pojęcie dialogu. Warto w tym miejscu przypomnieć arbitralne stwierdzenie Bubera, iż większość tego, co ludzie nazywają dialogiem jest zwykłą gadaniną. Na ogół bowiem ludzie nie mówią naprawdę do siebie. Zafałszowanie ludzkiej mowy, a w efekcie międzyludzkiego dialogu, wynika z występowania wśród ludzi postaw uniemożliwiających ten dialog. Wejściu w rzeczywisty dialog z drugim człowiekiem, zdaniem Martina Bubera, przeszkadzają m.in. takie postawy, jak: „pozorowanie” niedoskonałość postrzegania człowieka i narzucanie innym swoich poglądów. „Pozorowanie” to rodzaj ludzkiego istnienia polegający na tym, że życie człowieka jest określone przez to, jak człowiek chce być widziany. Dla Bubera postawą prowadzącą do prawdziwego spotkania i do rzeczywistego dialogu między uczestnikami relacji jest bycie autentycznym<sup>3</sup>.

Byciu autentycznym natomiast, moim zdaniem, sprzyja między innymi silna więź z własną „Małą Ojczyzną” — geograficzną, kulturową, aksjologiczną — więź budująca Ja poprzez dialog z Innym. Wspieraniu takich właśnie umiejętności (predyspozycji, postaw) służy w zamierzeniu prowadzone przeze mnie (według mojego autorskiego projektu) konwersatorium „Kulturowe konteksty edukacji”. Immanentną bowiem, wedle mojego oglądu, powinnością nauczyciela jest kreowanie przestrzeni dialogu międzykulturowego i wspieranie tożsamości (w różnych jej wymiarach) wychowanków.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość — twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Impuls, Kraków 2013, s. 37.

<sup>3</sup> Por. M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1992, s. 56.

Prawie dwie dekady temu Jerzy Nikitorowicz napisał:

[...] obecnie jednostki i społeczności wyzwoliły się z uniformu, nastąpił zwrot ku korzeniom, doświadczeniom i strukturom podstawowym. W związku z powyższym podstawowym celem edukacji winno być doprowadzenie do wzajemnego poznania i zrozumienia odmienności, kształtowanie wzajemnych pozytywnych odniesień, poszukiwanie wspólnych korzeni kulturowych z jednoczesnym zakorzenianiem w „ojczyźnie prywatnej”<sup>4</sup>.

Dzisiaj Nikitorowicz konstatuje:

[...] uważam, że obecnie można mówić o szeroko rozumianej przestrzeni wielokulturowości, zróżnicowania kulturowego jako zjawisku powszechnym. Jest to wynik nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. Na te procesy i zjawiska nałożył się problem z przeszłości — tradycyjne rozumienie wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, pogranicza, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego itp.). W takiej przestrzeni otwiera się wiele płaszczyzn widzenia i opisywania siebie, swojej grupy i innych, istnieje możliwość i powstaje potrzeba ustawicznej reakcji i interakcji, wewnętrznych i zewnętrznych negocjacji w nowym kontekście. Różnice motywują do wzajemnego poznawania się, ustawicznego negocjowania, dają szansę na przejście od reakcji na odmiennosc, w której często ujawnia się brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach itp., do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju i zachowania pokoju. W tym kontekście pojawia się problem postaw wobec kultury własnej i innych, dylematów takich, jak: nacjonalizm — patriotyzm, separacja — otwartość, fanatyzm — tolerancja itp. Szczególnie obecnie należy zdawać sobie sprawę ze złożoności postaw, ich komponentów (uczucia — emocje, zachowania — działania, wiedza — orientacja poznawcza, jej źródła i jakość). Coraz wyraźniej zauważa się kwestię zakodowanych w umysłach dogmatów i mitów, izolowania się w swojej kulturze, zamykania umysłu i uczuć w granicach swoich wyobrażeń, urojeń i lęków. Stąd w procesie kształtowania postaw realizujących ideę interakcji istotną rolę odgrywają edukacja i polityka społeczna, które wprowadzają zasady, wyzwalały motywację i uczą zachowań oraz działań. To właśnie one mają uświadomić wartość różnych kultur, a także możliwość ich pokojowego współistnienia i rozwoju ludzkości przez poszanowanie różnic kulturowych<sup>5</sup>.

Cytowany powyżej autor, opisując cele prowadzonych pod jego kierunkiem w Uniwersytecie Białostockim zajęć z edukacji międzykulturowej, wskazuje ten naczelnny — nabywanie przez nauczycieli kompetencji wielokulturowych i umiejętności pracy w społeczeństwie pluralistycznym — oraz główne, a wśród nich:

<sup>4</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze — Tożsamość — Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995, s. 7–8.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 9.

- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur i niepowtarzalności społeczeństw narodowych;
- przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury, do otwarcia kulturowego, do poddania się wzajemnym wpływom, do pokojowego rozwiązywania problemów w społeczeństwie pluralistycznym;
- uwrażliwianie na „inność”, odmienne korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości;
- wdrażanie do dostrzegania inności i postrzegania jej jako wzbogacającej i wartościowej, ciekawej i absorbującej, a niezagrażającej i wrogiej;
- uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami itp.<sup>6</sup>

Nawiązanie do powyższych celów stanowią mogą efekty kształcenia określone przeze mnie dla kursu kulturowych kontekstów edukacji, które prezentuję poniżej. Warto prezentować te kwestie, gdyż, jak zauważa Tadeusz Lewowicki,

[...] te właśnie obszary edukacji<sup>7</sup> są powołane do kształtowania wielowymiarowej tożsamości współczesnych ludzi — tożsamości obejmujących identyfikacje narodowe czy etniczne, obywatelskie, często wyznaniowe, ale także lokalne, regionalne i europejskie. Okazuje się jednak, że — pomimo przychylnych deklaracji — edukacja regionalna i edukacja europejska mają charakter schematyczny, powierzchowny, okazjonalny. Wiele do życzenia pozostawia przygotowanie nauczycieli, słabe wydaje się udzielane im wsparcie merytoryczne i metodyczne<sup>8</sup>.

## TOŻSAMOŚĆ KSZTAŁTOWANA W DIALOGU MIĘDZYKULTUROWYM — DOŚWIADCZENIA WŁASNE

Kończąc kolejny kurs, pragnęłam — jak zwykle — otrzymać od studentów informację zwrotną, stanowiącą ich ocenę zajęć, w których uczestniczyli. Jednakże w tym przypadku najistotniejsze — zarówno w odniesieniu do efektów kształcenia, jak i możliwości i konieczności weryfikacji programu następnego kursu — było uruchomienie refleksji słuchaczy związanych z ich poczuciem tożsamości oraz woli podejmowania dialogu międzykulturowego. Stąd impulsem do stworzenia osobistych narracji była moja prośba — opiszcie swoje myśli i uczucia związane z konwersatorium. Tak ogólne sformułowanie polecenia stanowiło odniesienie do modelu tożsamości (świadomości) regionalnej<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Por. J. Nikitorowicz, *Edukacja w dialogu międzykulturowym*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań kulturowo-cywilizacyjnych*, red. J. Kojkoł, P.J. Przybysz, Wydawnictwo Akademii Marynarki Wojennej, Gdynia 2002, s. 15–16.

<sup>7</sup> Autor odnosi się do edukacji regionalnej i europejskiej.

<sup>8</sup> T. Lewowicki, *Wprowadzenie*, [w:] *Wielokulturowość i problemy edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, s. 10.

<sup>9</sup> I. Lewandowska, *Świadomość (tożsamość) regionalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 448.

Tabela 1

Efekty kształcenia dla konwersatorium pedagogicznego „Kulturowe konteksty edukacji”

Kategoria	Efekty kształcenia
WIEDZA	W01 krytycznie przedstawia podstawy i założenia pedagogiki kultury oraz edukacji międzykulturowej. W02 rozpoznaje i charakteryzuje pojęcia: region, pogranicze, tożsamość, wieloetniczność, wielokulturowość, międzykulturowość, edukacja regionalna, edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa. W03 wskazuje podstawowe akty prawne dotyczące sytuacji edukacyjnej zróżnicowanych (etnicznie, kulturowo) grup społecznych. W04 charakteryzuje materiały edukacyjne dla wyżej wymienionych grup.
UMIĘTNOŚCI	U01 diagnozuje i racjonalnie ocenia zachowania członków danej społeczności. U02 wykorzystuje dostępne lub tworzy własne procedury postępowania edukacyjnego w danej społeczności. U03 posługuje się dostępnymi lub tworzy własne materiały edukacyjne.
KOMPETENCJE SPOŁECZNE	K01 prezentuje postawę tolerancji. K02 buduje tożsamość (w różnych jej wymiarach) własną i innych uczestników procesu edukacyjnego.

Źródło: Opracowanie własne

Zgodnie z nim bowiem, związki łączące człowieka z zamieszkiwanym regionem (obszarem i społeczeństwem) pochodzą z dwojakiego rodzaju więzów: intelektualnych — budowanych z wykorzystaniem wiedzy o faktach, wydarzeniach, postaciach, pamięci o przeszłości i wspólnych dokonaniach oraz wizji przyszłości i emocjonalnych — uczuciach, myślach, wyobrażeniach i poczuciu odrębności. Ze względu na ograniczenia poznawcze, wynikające z czasu trwania zajęć oraz momentu dzielenia się refleksjami, wnioskowanie o postawach moralnych i behawioralnych, w których tożsamość regionalna się ujawnia, wydaje się być nadużyciem interpretacyjnym, stąd też na potrzeby analizy 36 studenckich narracji<sup>10</sup> opracowałam listę 4 kategorii, z których dwie pierwsze odnoszą się do poczucia własnej tożsamości regionalnej, dwie kolejne stanowią egemplifikację postrzegania Innego, w całości zaś mogą być traktowane jako punkt wyjścia do procesów kreowania dialogu międzykulturowego. Zgromadzony materiał badawczy pozwolił na wyodrębnienie następujących kategorii:

- moja Mała Ojczyzna;
- moja tożsamość, przynależność regionalna;
- Małe Ojczyzny Innych;
- dialog z Innym.

<sup>10</sup> Autorami są studenci grupy A II roku Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej — studia stacjonarne II stopnia — uczestniczący w zajęciach w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013.

Studenckie narracje można także lokować w kontekście pytań stawianych przez Marka S. Szczepańskiego i Weronikę Ślęzak-Tazbir:

[...] wyjrzyj przez okno i obejrzyj otaczający Cię krajobraz. Czy to ten sam widok, który oglądałeś będąc dzieckiem, czy też może praca, studia lub inne powody przyczyniły się do jego zmiany? Jeśli po codziennym dzwonku budzika podnosisz się z łóżka i spoglądając przed siebie widzisz wciąż ten sam pejzaż, który znasz, mówiąc przysłowiowo — „na pamięć” od najmłodszych lat dziecińczych, spróbuj odpowiedzieć sobie na różne pytania. Co wiesz o swoim otoczeniu? Jak ważne dla Ciebie są więzi pomiędzy ludźmi mieszkającymi w Twoim najbliższym sąsiedztwie? Czy terytorium, będące polem Twojej codziennej aktywności, znacząco się zmieniło na przestrzeni lat składających się na okres Twojego dorastania? Jak ważna jest dla Ciebie ta przestrzeń, jej historia i tradycja? A jeśli oglądasz dziś przez okno krajobraz „obcy” zupełnie niezwiązany z latami Twojego dzieciństwa, to czy jest Ci on równie bliski, czy raczej tęsknisz do swojej prywatnej ojczyzny, będącej skarbcem najlepszych wspomnień i doświadczeń życiowych, ocenianych z perspektywy lat dziecińczych, zatem w dużym stopniu mających charakter nostalgiczny i ideacyjny?<sup>11</sup>

Ilościową prezentację wyartykułowanych przez badanych refleksji zawiera poniższa tabela.

Tabela 2

## Budowanie dialogu międzykulturowego w grupie badanych studentów

Kategoria	Liczba narracji
moja Mała Ojczyzna	18
moja tożsamość, przynależność regionalna	9
Małe Ojczyzny Innych	20
dialog z Innym	9

Źródło: Opracowanie własne

Dominantami, które pozwoliły wyodrębnić i opisać pierwszą kategorię — „moja Mała Ojczyzna” — były, przede wszystkim, poznanie i pogłębienie wiedzy o swoim regionie, zadowolenie i duma, chęć pokazania innym bogactwa swojego regionu. Wielokrotnie pojawiała się refleksja dotycząca niejako powtórnego, bardziej świadomego poznania własnej Małej Ojczyzny oraz niewątpliwa duma z przynależności do danego regionu czy grupy etnicznej. Wątki te ilustrują wybrane wypowiedzi<sup>12</sup>:

*... miałyśmy możliwość pochwalić się dobrodziejstwami swojej najbliższej okolicy na forum całej grupy...*

<sup>11</sup> M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, *Region i społeczność lokalna w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Edukacja kulturowa. Przestrzeń — Kultura — Przekaz*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska-Nowak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja”, Wrocław 2009, s. 13.

<sup>12</sup> Cytując w tekście wypowiedzi studentów, zachowałam oryginalną pisownię i wyróżniłam pismem pochylonym.

... atrakcyjne było to, że na zajęcia mogliśmy przynosić „coś” ze swoich regionów, tak aby zobaczyć na żywo, czy jak w przypadku potraw — posmakować...

... była to niesamowita przygoda poznania własnej okolicy, miejsca zamieszkania, kultury raz jeszcze, w sposób „inny”...

... mieliśmy możliwość odkrycia na nowo tego, co piękne w naszym regionie...

Fotografia 1. Legendy mojego regionu (komiks)



Źródło: Zbiory własne

Kategoria „moja tożsamość” obejmuje narracje dające świadectwo autentycznej refleksji studentów nad miejscem swego pochodzenia i zależności pomiędzy nim a prezentowanymi przez nich poglądami, postawami, przekonaniem. Egzemplifikują to, między innymi, następujące sformułowania:

... odkryłam swoją miejscowość na nowo i utwierdziłam się w przekonaniu, że może warto wrócić tam po studiach i osiąść na stałe. Kilka razy zdarzyło się, że rozmawiałam z rodzicami o tych zajęciach i mówiłam o swoich pozytywnych odczuciach...

... możliwość zobaczenia swojej małej Ojczyzny w odmienny sposób. Same nie zdawałyśmy sobie sprawy, że nasze małe ojczyzny są tak wspaniałe i że tak naprawdę nas ukształtowały. Zdaliśmy sobie sprawę, że jesteśmy tym, kim jesteśmy również dzięki nim...

*... dowiedzieliśmy się więcej o sobie i mogliśmy docenić miejsce, z którego wyrosliśmy, a o którym zdarza nam się zapomnieć w zwykłej codzienności...*

*... nie żałuję, że wychowałam się w małej miejscowości, bo myślę, że dzięki temu jestem teraz dobrym człowiekiem — rodzina, szkoła i miejscowość — one mnie ukształtowały. Dziękuję Pani za te zajęcia. Dzięki nim mogłam sobie o tym wszystkim przypomnieć...*

*... muszę przyznać, iż zdobyta na ćwiczeniach wiedza bardzo mi pomogła również w głębszym dostrzeżeniu bogactwa obszaru, z którego pochodzę, z którym się utożsamiam, w którym mieszkam i żyję od dziecka. Chciałabym, aby właśnie mocno akcentowano kulturową przynależność i doceniano osobistą mentalność, z którą każdy z nas przychodzi, której nigdy nie powinno się wstydić, ani wypierać...*

*... w tym momencie zdecydowanie dogłębniej potrafię odpowiedzieć na pytanie „Czym jest moja tożsamość”...*

Narracje mieszczące się w kategorii „Małe Ojczyzny Innych” cechuje przede wszystkim zadziwienie i zafascynowanie ojczyznami prywatnymi koleżanek oraz faktyczna chęć ich poznania. Najlepszym tego przykładem — poza narracjami przytoczonymi poniżej — może być wspólna wyprawa prawie całej grupy do Wrocławia — szlakiem wrocławskich krasnali — której pomysł zrodził się właśnie na naszych zajęciach.

Fotografia 2. Krasnal Profesor (Plac Uniwersytecki Wrocław)





*... chciałam poznać kulturę innych regionów Polski, bliżej zaznajomić się z „małymi Ojczyznami” koleżanek...*

*... dzięki zajęciom dowiedziałam się wiele o swoich koleżankach, ich miastach, niektóre rzeczy były zaskakujące...*

*... dzielenie się z resztą grupy było dużym przeżyciem, ale i okazją do bliższego poznania siebie nawzajem...*

Fotografia 3. Regiony koleżanek — zabytki (puzzle)



Źródło: Zbiory własne

W kategorii „dialog z Innym” znalazły się narracje dające świadectwo dostrzeżenia przez studentów możliwości i konieczności dialogu z Innymi oraz poszukiwania i odnajdywania jego płaszczyzn. Cenna wydaje się, wielokrotnie podkreślana — nie tylko w przytoczonych narracjach, ale i w trakcie rozmów na zajęciach — atmosfera wzajemnego szacunku, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji Inności każdego z biorących w nich udział. Potwierdzają to następujące sformułowania:

*... poznałyśmy „drugie oblicze” każdej z nas...*

*... dużo ze sobą rozmawialiśmy, każdy odnosił się do siebie z szacunkiem, często towarzyszyło poczucie humoru, co sprawiało, że wszelka praca stawiała się przyjemnością...*

*... zajęcia pozwoliły mi zrozumieć jak duży obszar edukacji zajmuje edukacja wielokulturowa i regionalna. Zdziwiło mnie w trakcie pierwszego spotkania, że z łatwością potrafiłam rozmawiać z nieznanymi mi dotychczas osobami na tematy, które wspólnie nas dotyczą...*

Fotografia 4. Próbuje się godać (J. Tuwim *Lokomotywa*)

Źródło: Zbiory własne

## PODSUMOWANIE

Końcowe refleksje, podsumowujące moje rozważania, mają dwojaki charakter. Po pierwsze — osobisty, albowiem (poza głębokim przekonaniem o priorytetowym w kształceniu nauczycieli znaczeniu dialogu międzykulturowego) każde spotkanie z Innymi (tu: moimi studentami) wzbogaca moją tożsamość, nieustannie warunkuje refleksję nad moją ojczyzną prywatną i jej rolę w budowaniu mojego Ja oraz niesie niezwykłą radość i satysfakcję. Po drugie — obiektywny, ale także będący wynikiem moich przekonań popartych teorią i empirią edukacji międzykulturowej, w nurcie którego pragnę przypomnieć, że co prawda

[...] tożsamość kulturowa nie daje gwarancji „pokoju koegzystencji” dla ludzi różnego pochodzenia .. konstruktywnym rozwiązaniem jawi się wsparcie tożsamości dwu(wielo-)kulturowych, osłabiających wyjściowy etnocentryzm, a rozszerzających horyzont bycia w świecie<sup>13</sup> oraz, że ...wychowanie młodych ludzi w poczuciu, że nie ma lepszych i gorszych kultur, że różnorodność jest wartością i warunkiem rozwoju każdej kultury umożliwi prowadzenie dialogu międzykulturowego i w rezultacie pomaga przystosować się do życia w wielokulturowym otoczeniu<sup>14</sup>.

Faktycznym jednakże i jednoznacznym zakończeniem niech będą słowa jednej z moich studentek:

*... zajęcia uważam za cenne „dziedzictwo” mojego kształcenia na studiach wyższych; to nie tylko były zajęcia o tym jak prowadzić edukację wielokulturową, to była dla nas edukacja międzykulturowa...*

<sup>13</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2010, s. 491.

<sup>14</sup> K. Kopff-Muszyńska, *Jak prowadzić dialog międzykulturowy*, Fundacja im. S. Batorego, Kraków 2008, s. 2.

Jestem więc przekonana, że przytoczone w niniejszym tekście studenckie narracje oraz ich analiza wskazują jednoznacznie na rangę i wartość edukacyjnych spotkań, stanowiących punkt wyjścia do poznawania Innego w dialogu międzykulturowym.

*Ewa Żmijewska*

## INTERCULTURAL DIALOGUE AS A PRIORITY IN TEACHER TRAINING PRACTICES

### Summary

Identity and intercultural dialogue are one of the major concepts that have drawn attention of contemporary professional teacher trainers. It is hard not to reflect on them especially as modern pedeutology and psychology focus on dispersed identity or the need (if not the necessity) to create educational processes based on dialogue, and intercultural dialogue in particular.

Authenticity is fostered by strong ties with one's Little Homeland, both geographical, cultural and axiological, and such ties foster the Self through dialogue with the Other. For this reason, I have developed a seminar on "The Cultural Contexts of Education" (based on my own design) to help students develop such skills (predispositions, attitudes). I believe that it is the teacher's duty to create a space for intercultural dialogue and activities to foster their pupils' identity (in a variety of aspects)

Given certain cognitive constraints resulting from the duration of the classes and the time when students are able to share their final thoughts, the conclusions on moral and behavioural attitudes through which regional identity manifests itself cannot be given a firm foundation. That is why I have used thirty-six student narratives to develop a list of four categories, the first two of which refer to a sense of one's regional identity while the other two exemplify one's perception of the Other; overall they may be treated as a point of departure for the processes that foster intercultural dialogue. The material collected for this study allowed me to identify the following categories:

- my Little Homeland,
- my identity and my regional sense of belonging,
- Little Homelands of other people,
- dialogue with the Other.

