PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Rocznik Polsko-Ukraiński 2015, t. XVII, s. 131–143

http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.09

Kazimierz KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI

Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja

Słowa kluczowe: pedagogika, wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja, deterytorializacja.
Key words: pedagogy, multiculturalism, regional education, pedagogy of place, reinhabitation, deterritorialisation.

Wprowadzenie

W tekście niniejszym próbuję odnieść się do nowych kategorii pedagogiki, to jest pedagogiki miejsca, edukacji regionalnej oraz reinhabitacji, związanej teoretycznie z pedagogiką miejsca i edukacją regionalną oraz wielokulturową. Kategoria deterytorializacji w mojej ocenie wiąże się wyraźnie z kategoriami pedagogiki miejsca, edukacją regionalną, a także wielokulturową. Relacje między tymi kategoriami nie są do końca rozpoznane. Spróbuję w niniejszym szkicu ukazać wstępnie istniejące między nimi powiązania teoretyczne.

Edukacja etniczna staje się faktem. Patrząc na problem powrotu do regionalności w perspektywie europejskiej, dostrzegamy interesujące zjawiska i procesy społeczne, przypadek kaszubski ma więc znaczenie nie tyko incydentalne, ale stanowi w istocie szerszy projekt kulturowy. Jeżeli uznamy, że w Europie istnieje prawie trzysta języków rodzimych o statusie języków małych, to przyznać musimy, iż mamy tu do czynienia ze swoistym odradzaniem się etniczności. Jeżeli dodatkowo uświadomimy sobie jeszcze fakt, że nosicielami owych języków jest społeczność wynosząca sto milionów osób (w Europie), to problem ich odradzania się jest już poważnym zadaniem społecznym i kulturowym. Otóż zagadnienie to – poza aspektami politycznymi – związane jest z pojęciem tożsamości społecznej jednostki.

Kategoria tożsamości w literaturze przedmiotu ujawniła się szczególnie intensywnie w okresie ostatnich trzech dekad wieku poprzedniego. Można stwierdzić, że zakwestionowanie Wielkich Opowieści modernizmu wywołało efekt odradzania się procesów różnicy, etniczności, zwiększyło wrażliwość społeczną na inność i Innego. Niewątpliwie jednym ze znaczących w tych procesach był fakt dekolonizacji, rozumianej z jednej strony jako dekolonizacja krajów trzeciego świata, a z drugiej jako procesy dekolonizacyjne narodów europejskich po okresie imperialnej polityki wewnętrznej państw narodowych, w tym także upadku imperiów faszystowskich i komunistycznych. Niewątpliwym efektem tych procesów stał się postkolonializm, rozumiany jako złożony proces wmontowany w zagadnienia mentalności i tożsamości.

W ten sposób dotykamy pytania podstawowego dla niniejszego opracowania: czy i jakie istnieją szanse odbudowy, rekonstrukcji tożsamości po okresie kolonialnym i czasie globalizmu?

Perspektywy bycia

Ostatnie dekady poprzedniego i początek obecnego wieku cechuje powrót do różnorodności społecznej i kulturowej. Jest to najbardziej fascynujące odkrycie; powracamy coraz aktywniej jako jednostki i społeczności do siebie, nie oznacza to jednak zerwania naszego kontaktu z tym, co globalne. Przeciwnie: to, co globalne, fascynuje – często całe grupy społeczne uwodzi – ale także umożliwia to, co lokalne i regionalne. Wybór zostawia jednostce. Różnorodność do tej pory likwidowana była w kategoriach państwa narodowego. Powodów tej sytuacji było wiele, jeden wydaje się dominujący, był (jest) nim nacjonalizm. „W nowożytnej historii nacjonalizm odegrał rolę ogniwa spajającego państwo i społeczeństwo. […] państwo i naród jawiły się jako naturalni sprzymierzeńcy”[1]. Współcześnie jednak coraz wyraźniej układ ten zatraca swoje znaczenie; siłą dzisiejszego państwa narodowego staje się różnorodność.

Narody państwowe jako naturalny, przez Boga dany, sposób podziału ludzi, jako przyrodzone przeznaczenie stają się mitem, E. Gellner powiada: „Realnie istnieje tylko nacjonalizm, który czasem przekształca zastane kultury w narody, czasem kultury owe wymyśla, a często je unicestwia. […]. Nie musimy godzić się z mitem. Narody nie zostały wpisane w naturę rzeczy. Nie stanowią politycznego odpowiednika rodzajów naturalnych. A w narodowych państwach nie przejawia się bynajmniej ostateczne przeznaczenie grup regionalnych. Istnieją jedynie kultury”[2].

Jeżeli przyjmiemy, że oto współcześnie dysponujemy potencjalnie wieloma możliwościami interpretacji świata, oraz że są one w dużym zakresie związane

---

[1] Z. Bauman, *Ziemia, krew i tożsamość*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
[2] E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 64.

z różnymi kulturami, to uznać musimy także, że języki mniejszości i ich nosiciele odnajdować mogą różną od dominującej perspektywę nie tyko odczuwania świata w emocjonalności, ale też odmienną perspektywę epistemologiczną i ontologiczną; różną od dominujących sposobów myślenia społecznego (racjonalności). Jeżeli zatem jest tak, jak stwierdziliśmy przed chwilą, to możemy powiedzieć z dużą trafnością, że istnieją różne perspektywy bycia człowieczeństwa, a „wskaźnikiem" owych odmienności bycia może stać się m.in. stosunek grup regionalnych, mniejszości etnicznych, członków ojczyzn prywatnych i regionalnych do własnej kultury, w tym języka w szkole narodowej[3]. Czy chcą oni obecnie własnej kultury w jej murach, czy jako skolonizowani oczekują kulturowej i językowej unifikacji?

Tę konstatację i jednocześnie pytanie, które odnosiłem dawniej do Kaszubów, można przenieść na myślenie o losie innych nacji lub grup etnicznych i regionalnych w naszym kraju i Europie (Ślązacy, Walijczycy, Bretończycy, Samowie, Retoromanowie, Katalończycy i inni). Myślenie owe można wzmocnić koncepcyjnie poprzez odwołanie się do teorii socjolingwistycznych. Szczególnie istotne mogą być rozważania nad tzw. językami macierzystymi[4]. Możemy odwoływać się do opracowań traktujących o typach społecznych racjonalności[5], możemy także powiedzieć, że nieodzownym staje się namysł nad pojęciem tożsamości ujmowanej z perspektywy zdominowanych i kolonizowanych grup[6], dostrzegamy równocześnie rodzącą się coraz mocniej potrzebę i pytania o zakres i rozwojowy sens wprowadzania w kulturę we współczesnym społeczeństwie poprzez instytucjonalną i upaństwowioną edukację.

Wydaje się, iż towarzyszącym czynnikiem „jednoczącym" zasygnalizowane perspektywy mniejszości jest świadomość istnienia obecnie dwóch znaczących, przeciwstawnych i paradoksalnie kompatybilnych, procesów społecznych; obok

---

[3] Teza powyższa odnajduje uzasadnienie szczególnie na gruncie socjolingwistyki i pedagogiki krytycznej oraz socjologii oświaty (B. Bernstein). Język posiada społeczną naturę i jest symbolicznym sposobem konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Język przekazywany w procesie socjalizacji staje się więc sposobem kategoryzowania świata i jego rozumienia. On także definiuje tożsamość społeczną jednostki; ludzie mówiący odmiennymi językami żyją w odmiennych „światach rzeczywistych". Wyrażamy w powyższej tezie m.in. poglądy zbliżone do koncepcji E. Sapira i B. Whorfa.

[4] Z. Aleksander, *Język wspólnoty etnicznej jako źródło tożsamości kulturowej dziecka*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995. Tegoż, *Problemy językowe i edukacyjne na Kaszubach w świetle socjolingwistyki*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*, red. E. Breza, Gdańsk 1992.

[5] Np. H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993.

[6] T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*. Tegoż, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.

różnicowania mamy bowiem do czynienia z procesem globalizacji[7]. Wiadomo już, że procesy te są ze sobą dialektycznie powiązanie, trwa między nimi swoisty dyskurs i walka o hegemonię; dyskurs nierozstrzygalny[8].

Ideologie wielokulturowości

Przyjrzymy się argumentacji W.J. Burszty[9], który interpretuje poglądy P. Maclarena dotyczące tej właśnie kwestii.

P. McLaren w swym opracowaniu poświęconym wielokulturowości wyodrębnia cztery typy ideologii (identyfikacji) wielokulturowej, są nimi: konserwatywna, liberalna, lewicowo-liberalna i krytyczna. Wyodrębnienie owych przestrzeni identyfikacji ukazuje szansę i bariery rozwoju dla całego społeczeństwa zlokalizowanego w przestrzeni określonego terytorium (państwa). W.J. Burszta zwraca uwagę, że spośród wyodrębnionych ideologii (teorii) wielokulturowości jedynie „Multikulturalizm krytyczny wydaje się najbardziej dojrzałą doktryną. Jest on opozycyjny wobec wszystkich pozostałych nurtów: odrzuca konserwatywny i liberalny nacisk na «identyczność» oraz – na równi – lewicowo-liberalne poszukiwanie «różnicy». Pojęcie Inności, opartej na «przyrodzonych» etniczno-rasowych różnicach, nie jest tutaj celem, ale argumentem, iż fakt zróżnicowania winien być afirmowany przez politykę kulturowego krytycyzmu i uwzględniany w polityce społecznej. Polityka państwa musi być policentryczna i zmierzać w kierunku skonstruowania wspólnej i otwartej na odmienności kultury demokratycznej"[10]. W przytoczonej argumentacji Burszty podkreślenia wymaga konstatacja, że kultura etniczna jest znakiem trwałej odrębności i odmienności; owa dyferencjacja winna być więc respektowana zarówno przez państwo (grupę dominującą), jak i przez członków własnej i innej (innych) społeczności etnicznej (etnicznych), i że mamy w takim układzie do czynienia we współczesnym świecie z heterogenicznością kulturowo-etniczną i „problemem wielości tożsamości"[11]. Skoro jest tak, jak powiedziałem, interpretując poglądy Burszty, to stajemy przed nową perspektywą społeczną i edukacyjną, której wyrazem staje się potrzeba uwzględniania w projektach społecznych pojawiającej się współcześnie ekspresji kulturowej etniczności, co w praktyce oznaczać powinno nową otwartość na Innych; rodzi się odmienna od dotychczasowej

---

[7] Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

[8] K. Kossak-Główczewski, *Etniczność i regionalność jako wyłanianie „pustych znaczących" a problem tożsamości. Wokół książki Ernesto Laclaua „Emancypacje"*, [w:] *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, red. Z. Jasiński i T. Lewowicki, Opole 2007, s. 87–94.

[9] W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy. Teorie. Interpretacje*, Poznań 1998, s. 157–172.

[10] Tamże, s. 153.

[11] Tamże, s. 154.

perspektywa społeczna i odmienne sposoby działań edukacyjnych nakierowanych na transmisję dziedzictwa kulturowego. Należy więc zgodzić się z argumentem cytowanego autora, że powracają w nowym świetle stare tezy relatywizmu kulturowego – rozumianego obecnie jako hasło: „wszystkie kultury są równe"; konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest – jak można sądzić – ujmowanie kultur z perspektywy myślenia postmodernistycznego. Czy może ona ułatwić rozumienie współczesnej etniczności i wielokulturowości i odpowiedzieć na pytanie, jak dziś transmitować wartości kulturalne? Jak owe wartości interpretować?

W literaturze można spotkać się m.in. z następującym podziałem multikulturalizmów[12], ukazującym, jak aspekty ideologiczne wpływają na rozumienie kategorii wielokulturowości: multikulturalizm liberalny, multikulturalizm konserwatywny/korporacyjny, multikulturalizm lewicowo-liberalny, multikulturalizm krytyczny/oporu[13].

Okazuje się, że multikulturalizm liberalny obecnie zdecydowanie dominuje. Co więcej, funkcjonuje on często jako jedyna koncepcja wobec współczesnych zagadnień etnicznych – kiedy spotykamy się ze stwierdzeniami, iż multikulturalizm „wygrał"[14], należy zwrócić uwagę, że dotyczy to tylko tej wersji wielokulturowości.

Konserwatywny multikulturalizm ze swoim głównym dążeniem do asymilacji wszystkich mniejszości znajduje pewną płaszczyznę wspólną z dominującym dyskursem (neo)liberalnym, m.in. poprzez politykę uniwersalizmu, bazowanie na „wspólnym rdzeniu kulturowym" – hegemonię kulturową[15]. Należy zdecydowanie podkreślić, że dopełnieniem prezentowanego tu obrazu koncepcji wielokulturowości wypracowanej w Stanach Zjednoczonych są m.in. analizy H.A. Giroux, który krytykuje wzmacnianie hegemonii kultury dominującej, dokonujące się w nurcie liberalnym poprzez dodawanie elementów multikulturalizmu w szkole, pozbawione refleksji nad pozycją tejże kultury – ukazywanie jej jako neutralnej. Jednym z pojęć wskazujących na powyższy problem jest termin *whiteness* (białość), którego problematyczność i uwikłania jako konstruktu społeczno-kulturowego nie są ujawniane w edukacji (odnosząc analizy Giroux do sytuacji polskiej, „białość" można zastąpić choćby „kulturą narodową")[16].

---

[12] Podziały na wersje ideologiczne multikulturalizmów prezentowane przez Clary-Lemon bazują na podziale amerykańskiej sceny politycznej – choć być może podobnych analiz można by dokonać na gruncie polskim.

[13] J. Clary-Lemon, *Critical multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory: a negotiation of recognition*, Baza EBSCO.

[14] C. Joppke, S. Lukes, *Introduction: Multicultural questions*, [w:] *Multicultural questions*, red. C. Joppke, S. Lukes, Oxford 1999, Baza Jstor.

[15] J. Clary-Lemon, *Critical Multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory…*

[16] H.A. Giroux, *Channel surfing: racism, the media, and the destruction of today's youth*, New York 1998, s. 89–137.

Na gruncie polskim m.in. Zbyszko Melosik dokonał krytyki głównego nurtu amerykańskiego multikulturalizmu. W jego analizie można wyróżnić dwa główne punkty: to z jednej strony „liberalna tolerancja", która jest równoznaczna z obojętnością, a z drugiej dokonywane z pozycji liberalnej mitologizacje, do czołowych z nich należy mit „równości możliwości"[17]. Autor wskazuje, że ten amerykański mit z wielkim sukcesem został zglobalizowany i wraz z mglistym dyskursem wielokulturowości skutecznie przyczynia się do maskowania niesprawiedliwości społecznych, także tych wynikających z różnic etnicznych. W tej perspektywie liberalna wersja wielokulturowości, m.in. poprzez depolityzację kultury i etniczności, ukrywa problemy strukturalne i hamuje pośrednio opór i bunt wykluczonych grup[18].

Kolejny z istniejących nurtów multikulturalizmu to multikulturalizm lewicowo-liberalny, w którym dominuje akceptacja różnicy, a nawet występuje jej celebracja. Jednakże – jak się okazuje – afirmacja różnic kulturowych może prowadzić do zjawiska orientalizacji Innego, którego egzotyczna inność kanalizuje potencjał zmiany; w tym ujęciu ignoruje się historyczne i społeczne struktury opresji dla zachowania jedności społeczeństwa – jednym z ważniejszych przejawów i wskaźników tego procesu jest polityczna poprawność[19].

Najistotniejszy dla naszych rozważań wydaje się nurt nazywany multikulturalizmem krytycznym. Na jego znaczenie zwraca uwagę wielu badaczy. Perspektywa wielokulturowości krytycznej zasadza się na konstruktach wytworzonych przez język[20]. Dlatego tak ważny w tej interpretacji jest sprzeciw wobec dualizmów, na których opiera się polityka multikulturalizmów wcześniejszych. Multikulturalizm krytyczny – stawiający odpór kartezjańskim dualizmom – sam tworzy wobec siebie dystans, namysł krytyczny nad własną (jego) kondycją i zagadnieniami problematyzowanymi w ramach dostępnego podejścia (nie pomijając obciążeń związanych z nurtem pedagogiki krytycznej[21]), pomimo własnego uwikłania we wcześniejsze ideologie wielokulturowości; ponadto możliwy staje się ciągły namysł, refleksja w tym również nad „opresyjnością" edukacji uwzględniającej różnice widziane nie tylko z pozycji etnicznych, ale także ekonomicznych czy płciowych. To wszystko budzi nadzieję na ewolucję tego podejścia w kierunku człowieczeństwa rozumianego na sposób heideggerowski.

Można już wskazać, że rozwijana w rodzimych ośrodkach badań (Cieszyn, Białystok, Opole, Gdańsk) edukacja międzykulturowa, uzupełniona komponentami krytycznymi, spełnia/może spełniać te same lub zbliżone warunki co multikulturalizm krytyczny.

---

[17] Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 114–115.
[18] Tamże, s. 127–128.
[19] J. Clary-Lemon, *Critical Multiculturalism*…, dz. cyt.
[20] Tamże.
[21] P. Wexler, *Agonies of self criticism in critical education*, „Studies in Philosophy and Education" 2008, Vol. 27, No. 5, Baza Springerlink.

Jednym z pytań, które wyłaniają się z dokonanych do tej pory analiz, jest pytanie dotyczące możliwości uniknięcia obciążającej naszą refleksję historii wielokulturowości. Taką możliwość w polu namysłu pedagogicznego i działań edukacyjnych zdaje się zapewniać m.in. krytyczna pedagogika miejsca, a także edukacja regionalna[22].

Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna, czyli pytania o adaptację i emancypację

W toku rozważań rodzi się podstawowe pytanie, na ile edukacja może pomóc w dyskursie rekonstrukcji własnej tożsamości, na ile zatem może także pomóc w reinterpretacji ethosu mniejszości kulturowych, dostosowanego do nowych warunków społecznych świata postmodernistycznego i globalnego zarazem?

Niewątpliwym dorobkiem teoretycznym ostatnich kilkunastu lat ruchu edukacyjnego staje się wyodrębnienie dwóch różnych kategorii edukacji regionalnej: edukacji regionalnej i regionalizacji nauczania. Obie te kategorie opisane zostały w szeregu publikacji; cechą charakterystyczną odkrycia tych obu światów edukacyjnych w regionie jest ich ścisły związek z praktyką społeczną, a także z toczącymi się dyskursami w polach teoretycznych, H.A. Giroux nazywa ów proces tworzenia nowego związku między teorią i praktyką – za J. Habermasem – teorią praktyki, czyli krytyczną refleksją o edukacji. W ten sposób edukacja regionalna znalazła swoje miejsce w filozoficznym dyskursie współczesności. Przeprowadzone z tej perspektywy interpretacje i rekonstrukcje umożliwiły odkrycie obok edukacji regionalnej adaptacyjnej – nazwanej regionalizacją nauczania – także istnienia edukacji regionalnej krytyczno-emancypacyjnej oraz edukacji regionalnej krytyczno-hermeneutycznej. Niżej zdefiniuję te dwie odmiany edukacji, bez wchodzenia w zbędne w tym miejscu dyskusje.

Regionalizacja nauczania wymusza zgodę na istniejące nauczanie, a zatem na akceptację interesów przez to nauczanie realizowanych. Interesy owe są odbiciem dążeń grup dominujących, które często występują w imieniu zróżnicowanego społeczeństwa. Regionalizacja nauczania w praktyce realizacyjnej oznacza nasycanie istniejących programów, centralnie zadanych, treściami regionalnymi. Owa aplikacja ma uprawomocnić nauczanie, stworzyć wrażenie, że edukacja jest przychylna kulturze regionu i że zapewnia jego potrzeby. Regionalizacja nauczania to swoisty koń trojański, przy pomocy którego dokonuje się zawłaszczania regionu na rzecz centrum. To przystosowanie, adaptacja do starych schematów, to wykorzystanie regionu przez grupę dominującą do realizacji własnych celów[23].

---

[22] Por. K. Kossak-Główczewski, M. Prusinowska, *Reinhabitacja regionu a wielokulturowość ideologicznie zamglona – krytyczna pedagogika miejsca*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Toruń 2010.

[23] K. Kossak-Główczewski, *Edukacja regionalna i regionalizacja nauczania*, [w:] *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz i K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1997, s. 110.

Obok regionalizacji nauczania, będącej edukacją opartą na racjonalności adaptacyjnej, zachowawczej, czynione są próby edukacji regionalnej. Edukacja regionalna jest przeciwieństwem regionalizacji nauczania, jest edukacją autonomiczną, która wywodzi się z racjonalności emancypacyjnych i hermeneutycznych. Edukacja ta sięga w założeniach do regionu i centralnej kategorii tej edukacji – „regionalności". Region w tym myśleniu nie posiada aspektu li tylko terytorialnego, ekologicznego, w tej perspektywie – zgodnie z ontologią bytu społecznego S. Ossowskiego – ojczyzna lokalna i regionalna jest sensem człowieczeństwa. Przyjmujemy dlatego stwierdzenie, że najbliższe otoczenie człowieka jest jednocześnie światem ogólnoludzkim (globalnym), tzn. światem ludzkim w jego całej rozciągłości. Istotą edukacji regionalnej staje się powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej i regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. W ten sposób poszukujemy źródeł edukacji regionalnej w przedzałożeniach, przedsensach, tak tworzymy warunki do bycia człowieka w edukacji i samostanowienia jej, w tym samostanowienia w zakresie doboru treści etnicznych (regionalnych, lokalnych) i form ich przekazywania jako dziedzictwa kulturowego[24]. Punktem wyjścia filozoficznego tej edukacji jest zatem filozofia hermeneutyczna, głównie Heidegger i Gadamer. Definicja edukacji regionalnej posiada charakter koła hermeneutycznego. Uzasadnienie tego podejścia znajduje się w dziale następnym.

W kierunku rekonstrukcji tożsamości poprzez reinhabitację a krytyczna (hermeneutyczna) pedagogika miejsca

W tekście nawiązuję bezpośrednio do myśli M. Heideggera, do jego opracowania *Budować, mieszkać, myśleć*[25], chcąc przez to podkreślić ontologiczny charakter problemu rekonstruowania tożsamości człowieka „będącego-w-świecie". Idzie tu o proces nieustającego stawania się, którego niezbędnym warunkiem zaistnienia staje się porzucenie myślenia scjentystycznego oraz racjonalności adaptacyjnej; ciągłego rozwiązywania dylematu dualizmów kartezjańskich. K. Rosner tak interpretuje poglądy M. Heideggera: „Przejawem zapomnienia o byciu jest bowiem porzucenie, bezdomność człowieka. To właśnie jego bezdomność przejawia się w fascynacji człowieka rzeczami w nastawieniu uprzedmiotawiającym"[26]. M. Heidegger powiada, że w takiej sytuacji „brak Ojczyzny staje się losem człowieka"[27], gdy – jego zadaniem – etycznym jest „zamieszkiwanie". Bycie dla Heideggera to egzystencja. Bycie-w-świecie.

[24] Tamże, s. 110.
[25] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977.
[26] K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991, s. 101.
[27] M. Heidegger, dz. cyt., s. 121.

Powracając do przywołanego problemu, tj. kwestii uwikłania ideologii wielokulturowości w spory „pozornie etniczne", ukrywające fundamenty kryzysu, którego istotą jest zawłaszczanie wielokulturowości przez dominujące dyskursy, stajemy przed pytaniem, co zrobić w takiej sytuacji? Jak odkryć/ujawnić ów kryzys oraz zareagować nań, a jednocześnie uniknąć unifikacji i asymilacji grup mniejszościowych, np. poprzez ideologie konserwatywne i (neo)liberalne? Diagnoza Bourdieu i Wacquanta – co wykazałem za M. Prusinowską w tekście cytowanym w tym opracowaniu – budzi obawy, iż może owa diagnoza skłaniać do radykalnych kroków (nawet do odwrotu od kwestii etniczności – obejmującej choćby zablokowanie polityki małych języków). W takiej sytuacji warto zwrócić się ku krytycznej pedagogice miejsca i regionalności. W jej ramach wielokulturowość nie jest kategorią determinującą działania edukacyjne, jest nią za to „miejsce". Miejsce postrzegane jest jako pewnego rodzaju punkt zbieżny perspektywy zmian kultury, środowiska, polityki i władzy, zaś krajobraz pedagogiczny danego miejsca tworzy historia relacji ludzi z miejscem i asymetryczne relacje między grupami ludzi zamieszkującymi to samo terytorium[28]. M. Mendel powiada: „Związek miejsca z jestestwem można za Heideggerem rozpatrywać w zawężeniu «bycia-w-świecie», kontynuującego jestestwo w określonym miejscu. Przyjmując tę perspektywę, mówić dalej będę o fenomenologii miejsca […]"[29]. Na takiej podstawie można uznać, że dwa najważniejsze wyznaczniki krytycznej pedagogiki miejsca to procesy wyróżnione przez Davida A. Greenwooda (Gruenewald), czyli dekolonizacja i reinhabitacja.

Reinhabitacja oznacza proces głęboko zakorzeniony w ekologii, polegający na uczeniu się życia na nowo (życia „dobrego" ekologicznie i społecznie) w miejscu, które doznało uszczerbku w wyniku wcześniejszej działalności ludzkiej. Zaś dekolonizacja, jako dopełnienie reinhabitacji, zakłada uczenie się identyfikowania dokonanych w danym miejscu „szkód" oraz działania przeciw ujemnym ich skutkom[30]. „Z edukacyjnej perspektywy oznacza to oduczanie większości tego, czego uczy kultura dominująca i szkoła, a uczenie bardziej sprawiedliwych społecznie i zrównoważonych ekologicznie sposobów bycia w świecie"[31].

Wagę emancypacyjną miejsca jako kategorii ważnej edukacyjne dostrzega także Szkudlarek (o czym za chwilę wspomnę, mówiąc o deterytorializacji), podkreślając konieczność uwzględniania „wędrówki" miejsc w czasie i związanym z tym przemieszczaniem znaczeń[32]. Odczytywać można to wskazanie

---

[28] D.A. Greenwood, *Education in a culture of violence: a critical pedagogy of place in wartime*, Baza SpringerLink.

[29] M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M.Mendel, Wrocław 2006, s. 25.

[30] D.A. Gruenewald, *The Best of both worlds: a critical pedagogy of place*, „Educational Researcher" 2003, Vol. 32, No. 4, Baza EBSCO.

[31] D.A. Greenwood, *Education*…, dz. cyt., tłumaczenie własne M. Prusinowskiej.

[32] T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Miejsce, pamięć, obecność*, red. J. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, http://www.tnn.pl/tekst.php?idt=783 [stan z 20.04.2010].

z nadzieją, że wraz z odkryciem „nie niewinnej logiki przejść" staje się także możliwe odczarowanie kategorii wielokulturowości przez krytycznych pedagogów, a więc i odczarowanie edukacji międzykulturowej z jej amerykańskich naleciałości w postaci niedyskursywnych oczywistości.

Reinhabitacja oznacza więc proces rekonstruowania tożsamości, owo rekonstruowanie rozumiem nie jako przebudowę w ujęciu modernistycznym, jak przebudowa domu, w moim odczuciu idzie tu o otoczenie, przemianę bierności; owym otoczeniem jest zrekonstruowane wszechobecne i całościowe bycie. Pytam więc, co dzieje się pod wpływem niekiedy nagłych, ale też czasami przeczuwanych zdarzeń, które wywierają znaczący wpływ na człowieka jako osobę, człowieka jako grupę? Termin reinhabitacja stosowany jest przez D.A. Gruenewalda to: „Identyfikacja, odzyskiwanie i tworzenie przestrzeni i miejsc, które uczą nas jak żyć w naszych całościowych środowiskach"[33]. Powyższe odniesienia wskazują na wyraźnie krytyczny i dekonstruktywistyczny kontekst edukacji regionalnej, pokazują swoiste przesunięcie myślenia z perspektywy epistemicznej w kierunku szerszej, epistemologicznej i egzystencjalno-ontologicznej, ostrzegając przed odejściem od „bycia" w stronę „bytu", w tym konsumpcji. Owo heideggerowskie ostrzeżenie dotyczy także mniejszości etnicznych.

Pozostaje pytanie, jak „realizować" edukacyjnie „zamieszkiwanie" i jak ma przebiegać owa „realizacja": reinhabitacja, czyli odbudowywanie tożsamości? Jak nie popadać w nowe okowy myślenia adaptacyjnego oraz przemocy symbolicznej, a co – jak zauważa P. Bourdieu w *Reprodukcji…* i *Dystynkcij…* – niewątpliwie czyni szkoła państwowa, gwałcąca wolności człowieka, ten problem jest szczególnie widoczny w przypadku mniejszości etnicznych. Otóż Z. Melosik i T. Szkudlarek proponują w to miejsce trzy rozwiązania: 1) dokonanie dekonstrukcji procesu tworzenia tożsamości, m.in. w kontekstach politycznych, 2) następnie dopiero, po owym krytycznym oglądzie pedagogii, można przystąpić do konstruowania ewentualnych projektów interwencji w nasze umiejscowienie w świecie, 3) w dalszej kolejności należy przystąpić do projektowania wielu rozwiązań i „połączeń" nadających życiu sens „wciąż na nowo określanej tożsamości"[34].

Zadanie karkołomne, tzn. niewykonywalne w oświacie i zamyśle teorii pedagogicznych. Rodzi się więc potrzeba powstania nowych ośrodków reinhabitacji. Kto ma nimi dysponować? Podmiot czy przedmiot? Oto pytania dla pedagogiki. Myślę, że inspiracją mogą być opracowania R. Miller i S. Ossowskiego.

Deterytorializacja a edukacja regionalna i pedagogika miejsca

W związku z procesami społeczno-kulturowymi zachodzącymi współcześnie stwierdzić należy, że skończył się czas tożsamości przypisanej. Zrodziła się

[33] D.A. Gruenewald, *The Best of both worlds….*

[34] Z. Melosik i T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 35.

bowiem nowa tożsamość – wybierana, o przyjęciu której decyduje sam zainteresowany. Efektem nowej świadomości tożsamości stały się m.in. problemy łączące się z deterytorializacją. Jest ona bowiem związana z migracjami, emigracjami (migranci) oraz z mass mediami, wszechobecnym rynkiem, otwartymi przestrzeniami komunikacyjnymi, a to oznacza pojawienie się w skali świata nowej nomadyczności – fizyczno-przestrzennej i elektronicznej. Sytuacja ta stawia pedagogikę miejsca i edukację regionalną i pedagogikę w nowej sytuacji teoretycznej oraz praktycznej (np. rola szkoły instytucjonalnej).

Z. Pucek powiada w sposób następujący: „Pojęcie deterytorializacji odnosi się do coraz powszechniej dostrzeganego procesu odkotwiczania się poszczególnych elementów kulturowych […] od tych geograficznie rozumianych miejsc czy układów miejsc, do których dotychczas wydawały się one w zasadzie przypisane i w konsekwencji swobodne ich dryfowanie w przestrzeni ludzkiego świata”[35]. W ten sposób dochodzi do deterytorializacji kultury, w tym miejsc i regionów. Owe przemieszczenie oznacza jednak przeniesienie miejsc i regionów w nową przestrzeń, przestrzeń bez geografii, przestrzeń hybrydycznej tożsamości i tożsamości heterogenicznej. Co to oznacza dla tematu tu poruszanego? Oznacza, że miejsca i regiony odnajdujemy jedynie w kulturze, w antropologii. Świat bowiem nie posiada granic. Pedagogika akademicka musi to przyjąć to do wiadomości. W przeciwnym razie stanie się narzędziem władzy, a przed taką opcją przestrzegał P. Bauriedu.

Słowo na zakończenie

Okazuje się, że egzystujemy w nowych przestrzeniach kulturowych i tożsamościowych, niespotykanych do tej pory. Przestrzenie te można opisywać i wyjaśniać za pomocą takich pojęć, jak edukacja regionalna, pedagogika miejsca, wielokulturowość, deterytorializacja oraz reinhabitacja. Jak zatem inkorporować te nowe odkrycia do pedagogiki? Pytanie zostawiam otwarte.

Bibliografia

Aleksander Z. *Język wspólnoty etnicznej jako źródło tożsamości kulturowej dziecka*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995.

Aleksander Z., *Problemy językowe i edukacyjne na Kaszubach w świetle socjolingwistyki*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*, red. E. Breza, Gdańsk 1992.

[35] Z. Pucek, *Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni*, „Euro-limes” 2005, nr 1(5), Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie, www.euro-limes.ae.krakow.pl [stan z 12.05.2015].

Bauman Z., *Ziemia, krew i tożsamość*, „Przegląd Polonijny" 1993, nr 4.
Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy. Teorie. Interpretacje*, Poznań.
Clary-Lemon J., *Critical multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory: a negotiation of recognition*, Baza EBSCO.
Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.
Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993.
Giroux H.A., *Channel surfing: racism, the media, and the destruction of today's youth*, St. Martin's Griffin, New York 1998.
Greenwood D.A., *Education in a culture of violence: a critical pedagogy of place in wartime*, Baza SpringerLink.
Gruenewald D.A., *The Best of both worlds: a critical pedagogy of place*, „Educational Researcher" 2003, Vol. 32, No. 4, Baza EBSCO.
Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977.
Joppke C., Lukes S., *Introduction: Multicultural questions*, [w:] *Multicultural questions*, red. C. Joppke, S. Lukes, Oxford 1999, Baza Jstor.
Kossak-Główczewski K., *Edukacja regionalna i regionalizacja nauczania*, [w:] *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz i K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1997.
Kossak-Główczewski K., *Etniczność i regionalność jako wyłanianie „pustych znaczących" a problem tożsamości. Wokół książki Ernesto Laclaua Emancypacje*, [w:] *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, red. Z. Jasiński i T. Lewowicki, Opole 2007.
Kossak-Główczewski K., Prusinowska M., *Reinhabitacja regionu a wielokulturowość ideologicznie zamglona – krytyczna pedagogika miejsca*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
Pucek Z., *Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni*, „Euro-limes" 2005, nr 1(5), Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie, www.euro-limes.ae.krakow.pl.
Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991.
Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995.

Szkudlarek T., *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Miejsce, pamięć, obecność*, red. J. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, http://www.tnn.pl/tekst.php?idt=783.

Szkudlarek T., *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.

Wexler P., *Agonies of self criticism in critical education*, „Studies in Philosophy and Education" 2008, Vol. 27, No. 5, Baza Springerlink.

Streszczenie

Artykuł przedstawia nowe pytania odnośnie do pedagogiki, związane z wielokulturowością, edukacją regionalną, pedagogiką miejsca, kategorią reinhabitacji i deterytorializacji. Autor sięgając do pedagogiki krytycznej i filozofii Heideggera, wykazuje, że istnieje szansa odbudowy tożsamości w świecie uprzedmiotawiającym. Owej odbudowy może dokonać pedagogika i praktyka społeczno-edukacyjna nastawiona na bycie człowieka w świecie. Pedagogika owa powinna uwzględnić w swojej teoretyczności kategorie zaprezentowane w opracowaniu.

Summary

New questions in pedagogy – multiculturalism, regional education, pedagogy of place, reinhabitation and deterritorialisation

The article presents new questions concerning pedagogy related to multiculturalism, regional education, pedagogy of place, the categories of reinhabitation and deterritorialisation. Reaching for critical pedagogy and Heidegger's philosophy, the authors shows that there is a chance of reconstruction in the depersonalising world. The task of that reconstruction can be carried out by pedagogy and social–educational practice oriented towards the being of the human in the world. This pedagogy needs to take into account on the theoretical stratum the categories presented in this text.