

**Dr hab. prof. UP Marek Pieniążek**

marekpie@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **NAUCZANIE JĘZYKÓW OJCZYSTYCH W EUROPIE ŚRODKOWEJ - PROJEKT TRANSNARODOWYCH WSPÓLNOT INTERPRETACYJNYCH**

Autor przedstawia projekt środkowoeuropejskich wspólnot edukacyjno-interpretacyjnych. Koncepcja jest próbą uruchomienia i sfunkcjonalizowania edukacyjnego dialogu pomiędzy słowiańskimi narodami. Autor proponuje wprowadzenie celowych uzupełnień lekturowych i dokonanie rekonfiguracji metodologicznych w środkowoeuropejskich curriculumach. Prezentuje założenia europejskiej polityki językowej oraz wskazuje na potrzebę pogłębionych komparatystycznych studiów nad obecną pozycją języków słowiańskich w edukacji środkowoeuropejskiej. Autor proponuje też uruchomienie w ramach państwowych systemów edukacji transnarodowych modułów językowo-literacko-kulturowych. Wskazuje, jak w wybranych systemach nauczania otwarcie na region i świat można skuteczniej łączyć z otwarciem na geopolityczne uwarunkowania. Proponowane korekty systemów edukacji mają na celu dbałość o prestiż języków narodowych oraz zapewnienie im istotnego miejsca w wewnątrzkułturowej oraz międzynarodowej komunikacji.

*Słowa kluczowe:* język ojczysty, edukacja, polityka językowa, Słowianie

### **1. Transkulturowe współczesne przenikania a monokultury edukacyjne**

Współczesne diagnozy kultury i dynamiki życia społecznego pełne są wskazań na sieciowość, przenikalność, współzależność grup, społeczeństw, narodów, kontynentów, gospodarek i systemów ekonomicznych (zob. Bauman 2006; Beck 2005; Gergen 2012). Według diagnoz obowiązujących w kulturoznawstwie, pedagogice międzykulturowej i socjologii, ludzie obecnie na co dzień są mieszkańcami globalnych wspólnot, wielu pogranicz zarówno mentalnych, jak i geograficznych (zob. Lewowicki 2011; Nikitorowicz 2014; Rusek 2000). Pogranicza kulturowe stały się dziś częścią każdego z nas. Współcześnie na nasze doświadczenia składa się wiele wpływów, użytkujemy wie-

lojęzyczne aplikacje i rozmaite technologiczne interfejsy (Manovich 2013), oglądamy przekazy i tworzymy teksty oraz obrazy dostępne dla całego świata. Uczymy się wraz z odbiorem przekazów medialnych języka angielskiego i zaczynamy go postrzegać jako najskuteczniejsze narzędzie włączające do powszechnego obiegu informacji, kapitału, produktów i pragnień (Bauman 2006).

Szczególnie bezbronnie wobec wskazanego „procesu fragmentaryzowania tożsamości w społeczeństwie konsumpcyjnym” (Melosik 2007: 51) i bardzo podatne na medialne wpływy są tożsamości młodych ludzi. Nastolatki i studenci projektują biografie za pomocą wzorów i modeli podpowiadanych przez wszechobecną reklamę, filmy i media. Młodzi ludzie szybko stają się bezrefleksyjnym produktem popkulturowych narracji lub przymusowymi użytkownikami najsilniejszych systemów abstrakcyjnych (Giddens 2001), zarządzanych według globalnych celów i bez związku z lokalnymi uwarunkowaniami, pamięcią, regionem. Wytwarzają wspólnoty na zasadach innych niż etniczne, naturalne czy wynikające z dziedziczonych więzi narodowych. Tworzą relacje i grupy, które działają jako wspólnoty służące mobilizacji kolejnych możliwości, jako formy osiągania określonych celów (Dołowy-Rybińska 2015: 123–124). Jednak nie tworzą takich wspólnot w ramach edukacji humanistycznej, we własnych językach, w kontekście lokalności i geograficznego ulokowania, coraz częściej widzą bowiem swoje miejsce i operują w perspektywie zdelokalizowanej.

Dlatego z niepokojem należy zauważyć, że w środkowoeuropejskich systemach edukacji humanistycznej nie mamy równie silnych i angażujących motywacji, jak wspomniane mechanizmy rynkowe, które dla dobra społeczeństw „wciągałyby” i motywowały młodych ludzi do czytania, pisania i mówienia w językach ojczystych. A przecież, biorąc pod uwagę wciąż obniżające się wskaźniki czytelnictwa w szkołach, bardzo potrzebne byłoby wmontowanie nowego, atrakcyjnego, być może właśnie transkulturowego i transmedialnego systemu motywacyjnego w nasze systemy szkolne. Wtedy zapewne moglibyśmy się przekonać, że nie warto podtrzymywać w edukacji dyskursów utrwalających granice kulturowe, które są – jak pisał Anthony Cohen – „maskami wystawianymi światu zewnętrznemu” (Cohen 2003: 195). Lepiej i korzystniej będzie bowiem przyjąć, że otwieranie w kulturach i krajach słowiańskich młodych pokoleń na wzajemny dialog może być

szczególnie ważnym czynnikiem, znoszącym arbitralność dyskursu edukacyjnego separującego narody od siebie, monokulturowo kształtującego ich samoświadomość i wrażliwość. Będzie to też ścieżka poszerzania wspólnot narodowych o nagle odkrytych bardzo podobnych „innych” (Bogdanowska-Jakubowska 2015: 9) i przełamywanie dystansu na korzyść sąsiedzkiej solidarności.

Jedną ze stawek w tej – także i społeczno-politycznej grze – jest ranga słowiańskich języków, kultur i społeczeństw, czyli *de facto* wartość gospodarek słowiańskich oraz społeczna atrakcyjność karier/biografii konstruowanych w naszych językach. Jednakże edukacja humanistyczna w krajach słowiańskich ma w anglojęzycznym Internecie i popkulturze poważnego konkurenta w walce o wpływ, aksjologię, pamięć, tożsamość społeczeństw. Młodzi ludzie żyjąc ze smartfonem w dłoni coraz mniejszą wagę przykładają do tego, co mówi do nich szkoła, dostrzegają też obniżającą się wartość rynkową swoich języków ojczystych, swoje curricula i listy motywacyjne piszą wszakże po angielsku. Dlatego wciąż szukają innych szans i otwierają się na wciąż nowe wrażenia, płynące z ekranów w innych językach.

Jednakże dominacja angielskiego, jako głównego nośnika afektów produkowanych w najsilniejszych wytwórniach i korporacjach technologicznych oraz rozrywkowych, jest obecnie niemożliwa do zakwestionowana. To w globalnym języku angielskim oraz w jego zbiurokratyzowanej odmianie, a nie po polsku czy słoweńsku, mediatyzują się kluczowe współczesne afekty, politycznie i ekonomicznie produkowane treści, by w odpowiedni sposób pojawiać się i trwać w polu uwagi społeczeństw i ich masowej konsumpcji (por. Krutiłek 2011)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por.: „Integracja europejska w najlepszym przypadku od czasów Maastricht (1993 r.) zerwała się bowiem z łańcucha i zaczęła sama siebie pożerać. Wbrew gadaniu o znaczeniu jednolitego rynku wewnętrznego, to swobodny przepływ ludzi, towarów, usług i kapitału w ciągu ostatnich piętnastu lat najbardziej w Unii karłowaciał i nadal karłowacieje. Zamiast tego daje się posłuch wszelkiej maści „harmonizatorom”. Skutki widać tak w rewizjach traktatów założycielskich UE (Amsterdam, Nicea, Lizbona), jak i w codziennym ustawodawstwie wtórnym, które obejmuje już każdą drobnostkę, a więc i jego objętość ciągle rośnie. Ręka w rękę z tym zjawiskiem idzie postępujące wyprowadzanie władzy z państw członkowskich. Zapytajcie złośliwie waszego posła, ile krajowych ustaw ma swoje korzenie w Brukseli i w jakim stopniu miał wpływ na ich przyjęcie. Na pewno się zdziwicie! Najgorsze jest jednak to, że sporo rządów umywa ręce, jakby Unia odkrawała po plasterku ich kompetencje bez ich zgody” (Krutilek 2011).

Zjawiska te zachodzą na poziomie systemowym w polu politycznych translacji, a masowo na rynku wymiany usług, przed ekranami, w miejscach medialnego przenikania wielu kultur. Są tak powszechne, że obecnie ich brak odczulibyśmy jako wyłączenie połowy albo całego świata z dostępu do niego.

Tym bardziej może dziwić, że w środkowoeuropejskich systemach edukacji humanistycznej i historycznej trudno znaleźć przeciwwagę dla tych procesów, np. poprzez inspirację do dialogu z językami i kulturami krajów sąsiednich. Ponadto trzeba zauważyć, iż performatywność, atrakcyjność i sprawczość naszych systemów edukacyjnych jest osłabiana oraz strukturalnie uwięziona przez przymus pomiaru dydaktycznego, który silnie determinuje dobór treści nauczania. W Europie Środkowej *curricula* nauczania języków ojczystych realizują bowiem tradycyjnie nowoczesny (por. Nycz, Zeidler-Janiszewska 2006) (skonstruowany w paradygmacie monokulturowym i przez to mało funkcjonalny) modernistyczny model czytania lokalno-narodowego kanonu oraz zaledwie kilku lektur z kanonu europejskiego. Sąsiedzkie przenikanie lekturowe i interpretacyjne w edukacji słowiańskich krajów niemal nie istnieje, mimo iż w księgarniach i bibliotekach mamy setki obustronnych przekładów powieści i antologii<sup>2</sup>.

Zamiast otwierania młodych pokoleń na to, co ich otacza, czyli rozwijanie, uprawianie i praktykowanie bliskiej im kultury w dialogu z narodami sąsiednimi, zamiast projektowania siebie z naciskiem na własny język i kulturę lokalną związaną z otoczeniem, obserwujemy w Środkowej Europie promowanie nauczania determinowanego (tracącym funkcjonalność) tekstologicznym oraz doraźnie politycznie (pod kątem europejskich wymagań) konstruowanym modelem edukacji (Pieniążek, Štěpáník 2016). W nich główną rolę gra pomiar dydaktyczny i wyniki dające podstawy do porównań w światowej skali. Systemy narodowej edukacji są zależne od najbardziej popularnych konceptów i pomiarów edukacyjnych (zwłaszcza wyników PISA, traktowanych przez państwowe rządy jako miernik skuteczności systemów). Ministerstwa edukacji krajów słowiańskich, jak do niedawna polskie mini-

---

<sup>2</sup> W kwietniu 2018 r. porównywałem zawartość biblioteki w Bled w Słowenii i podobnej biblioteki w Olkuszu (powiatowe miasto pod Krakowem). W Bled, w małym miasteczku obok Ljubljany, można znaleźć prawie 200 książek tłumaczonych z polskiego, wiele z nich to powieści i reportaże współczesne.

sterstwo pod rządami neoliberalnego rządu, rzadko umieją zatem docenić swobodę, jaką Unia Europejska daje państwom członkowskim w projektowaniu własnych systemów edukacji. Politycy cenią sobie wyżej wynik z, *nota bene* pozbawionych lokalnych akcentów, testów PISA, nie zaś realny wpływ edukacji humanistycznej na stan kultury i języka ojczystego. Dlatego polityka edukacyjna sterowana według abstrakcyjnych i administracyjnie utrwalonych wzorców nie jest zgodna ani z celami, jakie sobie zakłada, ani nie jest adekwatna do warunków kulturowych, w jakich żyją ponowoczesne społeczeństwa.

## **2. Od celów wewnątrzsystemowych do dialogu spokrewnionych kultur**

Po kilkunastu latach działania w Polsce swoistej monokultury edukacyjnej zarządzanej według standardów najbardziej przydatnych dla pomiarów egzaminów, po latach ustawiania edukacji polonistycznej w swoistej pomiarowej próżni, czyli bez włączania jej w najważniejsze praktyki społeczne, konsumpcyjne (w ujęciu krytycznym), kulturowe i wielokulturowe, sądzę, że już najwyższy czas zaprojektować i wdrożyć system edukacji, który zacznie dialogować zarówno z naszymi współczesnymi transkulturowymi doświadczeniami, jak i z systemami edukacji krajów sąsiednich. Należy opracować system, który przygotuje i będzie uczył Słowian rozmawiać o sobie w ich własnych językach, zachęcać do kontaktu na poziomie gospodarowania wspólnymi obszarami geograficznymi. Potrzebne nam jest połączenie i zdialogizowanie narodowych systemów nauczania, aby można w społecznej skali zacząć rozmawiać o pamięci, o regionalnej i geopolitycznej wrażliwości oraz formułowaniu celów i potrzeb w perspektywie realnych kontaktów naszych społeczeństw

Co zatem należy zrobić, aby systemy nauczania języków narodowych słowiańskich, tak do siebie podobnych, tak wiele mających geopolitycznie wspólnego, nie działały w odosobnieniu? Jakie reformy należy przeprowadzić, aby nasze systemy edukacyjne nie podlegały wsobnym, nacjonalistycznym, izolacyjnym, albo administracyjnym i silnie zekonomizowanym monokulturom podporządkowanym procedurom zarządzania edukacją? Czego i jak należy nauczać, aby sąsiednie narody zaczęły działać w edukacyjnym i transkulturowym dialogu, przekraczając wzajemne stereotypy, dowartościowując lokalność

i zarazem dynamikę wzajemnych wpływów? Jak uruchomić w spokrewnionych językach ojczystych podobną kreatywną siłę wspólnego krajobrazu, „antropologicznych miejsc”, wspólnie zamieszkiwanych i kochanych krain, przyrody, klimatu (Mitchell 2002: 5)?

Z całą pewnością można stwierdzić, iż nie dając np. Polakom i Czechom, Słowakom i Polakom, Serbom i Polakom okazji i szans na jakąkolwiek wymianę poglądów poprzez wspólnie przeczytaną powieść, poprzez uświadamianą wspólnie historię, wymianę emocji w przeżywaniu filmowych eposów o lokalnych bohaterach, wizje świata oraz sposoby działania słowiańskich społeczeństw w procesie współkształtowania Europy będą zupełnie osobne i pozbawione jakichkolwiek bezpośrednich relacji. Co więcej, będą się tworzyły poza obszarem sąsiedzkiego dialogu.

Edukacja językowa i literacka może być natomiast środkiem na rzecz integracji narodów i państw, prowadzić do poprawy relacji regionalnych, podniesienia poziomu życia i wzajemnego dobrosąsiedztwa. Nie chodzi tu oczywiście o próby powrotu do mitologii słowiańskich i panslawistycznych koncepcji historiozoficznych. Raczej postulowałbym oddanie głosu doświadczeniom artykułowanym przez nas w naszych językach, abyśmy w naszych językach i krajach stali się podmiotami dziejów, także historii najnowszej, a nie trzeciorzędnymi obiektami zarządzanymi za pomocą innych języków z innych centrów decyzyjnych (Skórczewski 2013: 460).

Mówię to wszystko po kilkunastu latach obserwacji polskiego systemu edukacyjnego podporządkowanego normom unijnym, po wykonaniu szeregu komparatystycznych badań nad systemami w Europie Środkowej (*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 2017). Z perspektywy tych analiz widać wyraźnie, że język polski, po piętnastu latach nauczania w toku neoliberalnych reform edukacji, utracił wysoką funkcję formacyjną w szkole. Nielicząca się w żadnych rankingach uniwersyteckich matura ustna zredukowała znacznie polskiego języka mówionego. Natomiast warto podkreślić, że nie wszystkie kraje Grupy Wyszehradzkiej uległy presji unijnych zasad, nie wszystkie równie daleko jak Polska dokonały deregulacji swoich systemów nauczania<sup>3</sup>. W Polsce maturę z polskiego zdaje prawie

---

<sup>3</sup> W kontekście nieodległej perspektywy przystąpienia Serbii do Unii Europejskiej ciekawym przykładem jest tutaj dostosowywanie systemu edukacji do ogólnych standar-

99 procent młodzieży, na Słowacji „tylko” ok. 80%. Choćby ten jeden wskaźnik pokazuje, jak odpowiednio dobrana trudność egzaminu jest składnikiem odpowiedzialnej lub nieodpowiedzialnej polityki edukacyjnej, językowej i międzynarodowej kraju.

Gdy ponadto zauważmy, iż polityki społeczne i międzynarodowe poszczególnych sąsiednich krajów są mało spójne a często rozbieżne, można także powiedzieć, że ludność zamieszkująca w tym samym regionie często ukierunkowuje się ku zupełnie rozbieżnym aksjologiom, perspektywom, modelom życia. Swoista sztuczność i mechaniczność tych manipulacji nie byłaby możliwa i tak arbitralna, gdyby społeczeństwa centralnej Europy miały narzędzia w postaci wspólnej, regularnie transmitowanej i podtrzymywanej samowiedzy o sobie wyniesionej ze szkół. A że takiej wiedzy nie mają, żyją w środowisku popkulturowych afektów, podlegają rynkowym manipulacjom i efektom doraźnych polityk kulturowych zmieniających się rządów. Te z kolei do niedawna nie doceniały roli dialogu i współpracy słowiańskich krajów. Obecnie promowana przez Warszawę koncepcja wspólnoty państw *Trójmorza* oraz budowa drogi *Via Carpatia* być może wkrótce doprowadzą do większego sąsiedzkiego zainteresowania naszych społeczeństw.

Ale bez wzajemności budowanej na wiedzy o sobie, na humanistycznej edukacji mówiącej o losach naszych narodów i języków, ich wspólnocie, korzeniach, bez szkolnych rozmów o aktualnie zanikającym dialogu Słowian (coraz bardziej wyciszczanym przez język angielski brzmiący na każdej ulicy Pragi, Bratysławy, Warszawy czy Krakowa), nie uruchomimy innej wymiany niż np. wyjazdy na wczasy do Chorwacji albo mikroturystyczne wypadki po chwilowo tańsze za granicą usługi medyczne czy handlowe.

### **3. Wnioski: ku transkulturowemu „czytaniu siebie” w poszerzonych krajobrazach**

Dlatego w miejsce wzajemnie odizolowanych, zdeterminowanych tekstologicznie i pomiarowo systemów nauczania, chciałbym

---

dów, które w Europie narzuca dbałość o wyniki PISA. Tak motywowane aspiracje pozabawiają system edukacji podmiotowości i związku z lokalnością, ten proces (trwający w Polsce od pierwszych reform w 1999 r.) zwolna jest obecnie odwracany, a przynajmniej korygowany.

zapropnować performatywny model dydaktyki języków narodowych w naszych krajach. Byłaby to dydaktyka o charakterze relacyjnym, sprawczym, w którym czytanie i interpretacja zmierzałyby do refleksyjnego wyrazu bycia u siebie, do aktywacji wspomnień, badania związków kulturowych, wytwarzania i podtrzymywania wspólnot. Byłaby to metodyka performatywna (Pieniążek 2018), interwencyjna, angażująca, odpowiedzialna, związana z afektywnym oddziaływaniem lokalności oraz tej bardziej odległej, ale istotnej dla nas słowiańskiej okolicy. Byłaby więc to dydaktyka krajobrazu kulturowego pojmowanego także czynnie, jako element sprawczy, oddziałujący poprzez pamięć, pragnienia, związki emocjonalne i biograficzne plany (Rybicka 2015: 65). Praktykowanie takiego nauczania wymaga oczywiście umiejętnego transdyscyplinarnego sfunkcjonalizowania elementów współczesnej antropologii, etnografii, filologii, performatyki i konstruktywizmu (Prokop-Janiec 2012: 221).

Projektowany model edukacji humanistycznej pozwoli ponownie „odkryć” i silniej wyeksponować nieredukowalność języków ojczystych w procesie rozwoju młodych pokoleń. Performatywnie angażujące odsłanianie krajobrazów kulturowych, wzbogacone o interpretację tekstów czytanych w językach spokrewnionych (*nota bene* fascynujące perspektywy odsłaniają się tutaj przed zastosowaniem interkomprehensji), pomoże w toku lekcyjnych dyskusji kreować podstawy dla nowych transnarodowych więzi. Lektura słowiańskich tekstów nabierze siły formacyjnej, stanie się społeczną formą sprawczą, będzie realnym i otwartym polem projektowania indywidualnych aspiracji i potrzeb (por. Cieszyńska 2006)<sup>4</sup>. Szkoła może stać się dzięki temu przestrzenią dialogu dla wielojęzycznych *aktorów kulturowych* (Pieniążek 2013), miejscem projektowania siebie w granicach i tuż poza granicami narodowych wspólnot. Uczniowie zobaczą wówczas granice zarówno jako część swego dziedzictwa, ale także jako element społecznej konstrukcji, czyli **potraktują granice jako coś do obu-**

---

<sup>4</sup> Jadwiga Cieszyńska wskazuje na tożsamość emigrantów, „definiowalną poprzez wspólnotowość i zarazem różnorodność, odmiennność, indywidualność. Chodzi wszak także i o to, by wspólnota nie dążyła do zawłaszczenia a odmiennostć nie stawiała się ponad racjami wspólnoty. W tak uformowanej strukturze tożsamości mamy wszystko to, co obserwowalne i ujęte racjonalnie (podobieństwa) jak i to, co odczuwane, emocjonalnie odbierane dzięki intuicji (różnice)” (Cieszyńska 2006).



**stronnego, pełnego przygód i fascynacji, mentalnego i realnego przekraczania** (por. Melosik 2007: 389–391; Gadamer 1993: 407)<sup>5</sup>.

### LITERATURA CYTOWANA

*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae*, Vol 8, No 227 (2017): Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka.

Bauman Z. *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.

Beck U. *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.

Bogdanowska-Jakubowska E. „Inny1” i „Inny2” – znaczenie potoczne kontra znaczenie akademickie. W: taż (red.). *Inność/różnorodność w języku i kulturze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

Cieszyńska J. *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.

Cohen A.P. *Wspólnoty znaczeń*. Przeł. K. Warmińska. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.). *Badanie Kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Dołowy-Rybińska N. *Europa mniejszości. Obrazy kulturowe i granice etniczne*. W: E. Wilk, A. Nacher i in. (red.). *Więcej niż obraz*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2015.

Gadamer H.-G. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993.

Gergen K.J. *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przeł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Giddens A. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

---

<sup>5</sup> „Ustalamy więc, że językowe uwarunkowania naszego doświadczenia świata nie oznacza żadnej wyłączności perspektywy; jeśli przez wkraczanie w obce światy językowe przewyżczamy uprzedzenia i ograniczenia naszego wcześniejszego doświadczenia świata, to nie oznacza to wcale, że opuszczamy i negujemy własny świat. Jako podróżnicy wracamy do domu z nowymi doświadczeniami. Jako emigranci wszelako, którzy już nie wracają, nie możemy zupełnie zapomnieć” (Gadamer 1993: 407).

Krutilek O. „Kraje, które zdecydowały, by nie przystępować do gry zaproponowanej przez duet Merkozy, błędu na pewno nie popełniły”. w *Polityce.pl* 17.12.2011 <<https://wpolityce.pl/polityka/123878-ondrej-krutilek-kraje-ktore-zdecydowaly-by-nie-przystepowac-do-gry-zaproponowanej-przez-duet-merkozy-bledu-na-pewno-nie-popolnily>> 31.07.2018.

Latour B. *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*. Przeł. K. Abriszewski i in. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.

Lewowicki T. „Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową”. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII cz. 1 (2011): s. 28–38.

Manovich L. *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Melosik Z. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.

Mitchell W.J.T. (ed.). *Landscape and Power*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

Nikitorowicz J. „Wielokulturowość – Pogranicze – Człowiek pogranicza. Ku paradygmatowi współistnienia, zachowania i kreowania pokoju”. *Drohiczyński Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego*, nr 6 (2014): s. 171–189.

Nycz R., Zeidler-Janiszewska A. (red.). *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas, 2006.

Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2013

Pieniążek M., Štěpáník S. (eds.). *Teaching of national languages in V4 countries*. Prague: Charles University. Faculty of education, 2016.

Pieniążek M. *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Kraków: Universitas, 2018.

Prokop-Janiec E. *Etnopoetyka*. W: T. Walas, R. Nycz (red.). *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas 2012.

Rybicka E. *Krajobraz kulturowy. Między ideologiami a działaniami*. W: E. Wilk, A. Nacher i in. (red.). *Więcej niż obraz*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2015.

Rusek H. „Pogranicze etniczne – wielokulturowa przestrzeń”. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, nr 4 (2000): s. 145-154.

Skórczewski D. *Między pedagogiką uniwersytecką a pedagogiką narodową, czyli teoria postkolonialna w „narzędziowni” polonisty*. W: A. Dziadek, K. Kłosiński i in. (red.). *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

## **ОБУЧЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЕВРОПЕ – ПРОЕКТ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ ТОЛКОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ**

Автор представляет проект среднеевропейских образовательно-интерпретативных сообществ. Концепция представляет собой попытку начать образовательный диалог между славянскими народами. Автор предлагает внести изменения в обязательные наборы для чтения и предлагает методологическую реконфигурацию в центральноевропейских учебных планах. В тексте изложены предположения о европейской языковой политике и показана необходимость углубленного сравнительного анализа современного положения славянских языков в образовании в Центральной Европе. Автор также предлагает запустить транснациональные языково-литературно-культурные модули в рамках государственных систем образования. Это указывает на то, как в отдельных системах обучения открытость региону и миру может более эффективно и плодотворно сочетаться с открытостью геополитическим условиям. Предлагаемые изменения в системах образования направлены на обеспечение престижа национальных языков и обеспечение им важного места во внутрикультурном и международном общении.

*Ключевые слова:* родной язык, образование, языковая политика, славяне