

Ewa Żmijewska

## Tożsamość kulturowa – wizja świata w wybranych elementarzach dla mniejszości

Podręcznikowe narracje są dla ucznia – szczególnie w młodszym wieku szkolnym – jednym z ważniejszych fundamentów budowania własnej tożsamości i kreowania obrazu Ja. Treść i forma, z jakimi obcuje dziecko, stanowią nośnik wartości, zbiór pożądanых postaw oraz swego rodzaju kompendium wiedzy o bliższym i dalszym otoczeniu społecznym. Powinny także być źródłem wyzwajającym emocje oraz pozwalającym emocje te okazywać. Takie postrzeganie podręcznikowej narracji koresponduje z ujmowaniem podręcznika jako komunikatu, co proponuje m.in. Józef Skrzypczak (1996: 46). W ujęciu tym podręcznik jest traktowany jako komunikat (przekaz) między nadawcą – autorem a odbiorcą – uczniem. Zgodnie z teorią Romana Jakobsona każdy komunikat pełni sześć funkcji: poznawczą, emotywną, fatyczną, apelu, metajęzykową, poetycką. Funkcja poznawcza jest podstawą wszelkiego porozumiewania się. Określa ona stosunki zachodzące między komunikatem a przedmiotem (obiekt, fakt, zjawisko, proces). Funkcja emotywna – określa stosunki zachodzące pomiędzy komunikatem, w naszym przypadku podręcznikiem, a nadawcą tego komunikatu, czyli autorem podręcznika. Podręcznik nie tylko dostarcza wiedzy o przedmiocie, lecz także określa postawę autora wobec przedmiotu, czego wyrazem są zwroty oceniające typu: „znakomity”, „wielki”, „słaby”, „udany”. Przejawem stosunku emocjonalnego do przedmiotu jest nawet opracowanie tekstu pod względem graficznym i językowym: taki a nie inny podział treści na rozdziały i podrozdziały, sformułowania tytułów, akapity, wytłuszczenia, podbarwienie tła, ramki sygnalizujące wyrazy, zdania i fragmenty szczególnie ważne, wymagające przyswojenia. Sposoby wyrażania informacji o różnym stopniu ważności (strukturalizacja wiedzy) świadczą o pełnieniu przez podręcznik funkcji ematywnej. Funkcja fatyczna ma na celu nawiązanie, podtrzymanie lub przerwanie komunikacji. Dlatego narracja w podręczniku nie może być sucha, encyklopedyczna, słownikowa. Poza tym prezentacja informacji w formie reprodukcji fotografii, dzieł malarskich, mapek, szkiców, schematów czy diagramów podtrzymuje uwagę ucznia, zaciekawia. Funkcja apelu określa stosunki zachodzące pomiędzy komunikatem a odbiorcą i ma na celu wywołanie u odbiorcy określonej reakcji. Należy przyjrzeć się zadaniom i py-

taniom znajdującym się w podręczniku, ocenić ich związek z treścią, stopień trudności, przydatność do sprawdzania nie tylko wiedzy, lecz także umiejętności i sprawności. Funkcja metajęzykowa odnosi się do sposobu, w jakim kodowany jest określony komunikat. Kod to język komunikatu. Podręcznik redagowany jest w określonym języku. Chodzi tu o komunikatywność języka, jednoznaczność poleceń, unikanie zdań długich i zawiłych, stosowanie zdań oznajmujących, wiążących się logicznie, systematyczne wyjaśnianie pojęć, terminologię „przyjazną” dla ucznia w danym wieku, poprawne wyrażanie słów obcojęzycznych przez umieszczanie ich transkrypcji fonetycznych. Funkcja estetyczna wskazuje, że każdy komunikat, a więc i podręcznik, powinien spełniać wymogi estetyczne. Dlatego oceniamy stronę estetyczną i jakość wydania podręcznika.

Ten sposób analizy wydaje się adekwatny dla rozważań wokół problematyki zasygnalizowanej w tytule niniejszego rozdziału. Pora więc przybliżyć rozumienie pojęć w nim występujących.

## Rozważania terminologiczne

W pierwszej kolejności należy doprecyzować i zdefiniować pojęcie „mniejszość”. W swoich poszukiwaniach badawczych odnoszę je do mniejszości narodowych i etnicznych. Polskie prawodawstwo dodaje również pojęcie grupy posługującej się językiem regionalnym – kaszubskim. Ma to odzwierciedlenie w Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r. (Dz.U. 05.17.141, 2005.05.03):

### Art. 2.1.

1. Mniejszością narodową, w rozumieniu ustawy, jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki:

- 1) jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej;
- 2) w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją;
- 3) dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji;
- 4) ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę;
- 5) jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat;
- 6) utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie.

2. Za mniejszości narodowe uznaje się następujące mniejszości:

- 1) białoruską;
- 2) czeską;
- 3) litewską;
- 4) niemiecką;
- 5) ormiańską;
- 6) rosyjską;
- 7) słowacką;
- 8) ukraińską;
- 9) żydowską.

3. Mniejszością etniczną, w rozumieniu ustawy, jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki:

- 1) jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej;
- 2) w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją;
- 3) dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji;
- 4) ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę;
- 5) jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat;
- 6) nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie.

4. Za mniejszości etniczne uznaje się następujące mniejszości:

- 1) karaïmską;
- 2) łemkowską;
- 3) romską;
- 4) tatarską.

Art. 19.

1. Za język regionalny w rozumieniu ustawy, zgodnie z Europejską Kartą Języków Regionalnych lub Mniejszościowych, uważa się język, który:

- 1) jest tradycyjnie używany na terytorium danego państwa przez jego obywateli, którzy stanowią grupę liczebnie mniejszą od reszty ludności tego państwa;
- 2) różni się od oficjalnego języka tego państwa; nie obejmuje to ani dialektów oficjalnego języka państwa, ani języków migrantów.

2. Językiem regionalnym w rozumieniu ustawy jest język kaszubski.

Kolejnym pojęciem ważnym dla niniejszego tekstu jest „tożsamość kulturowa”. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2009: 58) twierdzą: „moja aktualna tożsamość jest wynikiem splotu nieskończonej liczby okoliczności, wydarzeń, spotkań z ludźmi, cytatów i książek, wyjazdów do różnych krajów i «krytycznych incydentów», które przerywały dotychczasowy rytm mojego istnienia”. Tożsamość więc, ich zdaniem, to konstrukcja społeczna zależna od czasu i miejsca. Wydawać by się więc mogło, iż jest to kategoria „dziewiąca się”, ulegająca przeobrażeniom i zmianom. Niewątpliwie jest to w pewnym zakresie słuszna intuicja, niemniej jednak musimy przyjąć tezę o niezbywalnych, nienaruszalnych elementach tożsamości, które budują obraz naszego ja zarówno jako auto-, jak i hetero-spostrzeganie. Stąd już tylko krok do przyjęcia proponowanej przez Jerzego Nikitorowicza (2008: 16–17) trójkonstrukcji tożsamości: tożsamości przypisanej, dziedziczonej, która wiąże się z określonym kontekstem familijno-środowiskowym; tożsamości nabywanej, kształtowanej (zmiennej i dynamicznej) w wyniku socjalizacji i członkostwa w określonych grupach oraz tożsamości świadomie wybieranej (odczuwanej) w efekcie mediacji między naturalnym dziedziczeniem kultury a jej nabywaniem społecznym. Kontekst ten warunkuje rozumienie pojęcia tożsamości kulturowej, które „jest o tyle istotne, że pozwala lepiej zrozumieć dokonywane przez współczesnych Polaków wartościowania w sferze wyborów różnych treści kultury. Ostatnie dwadzieścia lat pokazuje bowiem, jak różnicuje się sposób korzystania z kapitału kulturowego w zależności od tego, który wymiar tożsamości jest istotniejszy: czy ten tradycyjny, lokalnie zakorze-

niony, „przenikający”, czy ten bardziej otwarty, kosmopolityczny, wynikający z próby identyfikacji ze „wspólnotą wyobraźni” budowaną ponad granicami lokalnymi i narodowymi. Kapitał kulturowy traktujemy przy tym jako wiedzę i kompetencje pozwalające odwoływać się do wartości kultury symbolicznej. Może się on przejawiać w trojakiej postaci: „1. w formie zinstytucjonalizowanej pod postacią dyplomów i innych dokumentów zaświadczających o posiadanym wykształceniu; 2. w formie ucieleśnionej, wyrażającej się znajomością konwencji i form kulturowych (w tym także gustem estetycznym), znajomością języka, wzorców uprzejmości i innych nieformalnych kompetencji kulturowych (głównie w ramach socjalizacji dokonującej się w rodzinie); 3. w formie zmateralizowanej pod postacią posiadania przez daną osobę konkretnych obiektów o wartości kulturowej”. Tak o tożsamości kulturowej mówi Wojciech Burszta (2009) na Kongresie Kultury Polskiej w 2009 roku, a ja przywołałam tę myśl, aby wskazać interesujący mnie obszar „formy ucieleśnionej”, który rozszerzam także o socjalizację dokonującą się w szkole, oraz nawiązać do rozstrzygnięć Nikitorowicza (2008: 24–25). Tożsamość kulturową rozumiem jako „świadomość ponadplemienną, identyfikację ze wspólnym dobrem kulturowym określonej zbiorowości społecznej, z którą jesteśmy związani historią, przeżyciami, wspólnym losem, językiem, religią, obyczajowością, określonymi tradycjami, stylem życia, zachowaniami itp.” Wyróżnia przy tym następujące jej rodzaje:

identyfikacja z dwiema i więcej kulturami (bikulturalizm, człowiek pogranicza); identyfikacja z dominującą kulturą (asymilacja, tożsamość obojętna lub negatywna do socjalizacji rodzimej, przeciwstawienie się podstawowym wartościom i dziedzictwu przodków); identyfikacja z własną grupą mniejszościową (separacja, etnocentryzm, odnalezienie i zrozumienie siebie i swojej kultury – nie łączę tego z nacjonalizmem, który nie integruje grupy, ale działa niszcząco); brak identyfikacji z którąkolwiek grupą reprezentującą określoną kulturę (marginalizacja, człowiek marginesu).

## Wizja świata w elementarzach śląskim i kaszubskim

Moje zainteresowanie elementarzami (i innymi podręcznikami) dla mniejszości, warunkowane przede wszystkim bardzo osobistym poczuciem wielokulturowych korzeni oraz wieloletnimi poszukiwaniami badawczymi na gruncie pedagogiki międzykulturowej, skłoniły mnie do skupienia uwagi na dwu wydawnictwach. Są to: *Gõrnoślõnski slabikõrz* autorstwa Rafała Adamusa, Małgorzaty Dylus, Barbary Grządziel, Bogdana Kallusa, Józefa Kulisza, Marka Nowaka, Anieli Solawy, Mirosława Syniawy i Grzegorza Wieczorka (oparty na zasadach ortograficznych opracowanych pod kierownictwem Jolanty Tambor, ilustrowany przez Małgorzatę Poraj i Weronikę Klama, wydany staraniem Stowarzyszenia Pro Loquela Silesiana w Chorzowie w 2010 roku) oraz *Kaszëbscë abecadło – twój pierszi elementõrz*, którego autorami są Witołd Bòbrowsczi i Katarzëna Kwiatkòwskò (ilustrowane przez Jolantę Mąkosę i Joannę Kołyszko, wydane nakładem fundacji „Dar Gdańska” w Gdańsku w 2007 roku).

Zdecydowanie odmienny jest status tych podręczników w świetle obowiązujących przepisów oświatowych. Elementarz kaszubski został wpisany na listę pod-

ręczników dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku (pod numerem 261/00) jako książka pomocnicza, ale w wykazie z 2014 roku już nie figuruje; zaś status społeczno-prawny grupy etnicznej Ślązaków, którzy (w myśl Ustawy o mniejszościach) nie są ani mniejszością etniczną, ani grupą posługującą się językiem regionalnym, powoduje, iż wszystkie wydawane przez nich podręczniki mogą stanowić jedynie źródło pomocnicze, uzupełniające. Jednakże kontekst teoretyczny moich rozważań – próba określenia wizji świata przedstawianej w wybranych elementarzach – pozwala na ich porównawczą analizę. Zanim jednakże przejdę do prezentacji i omówienia uzyskanego przeze mnie materiału, kilka słów ogólnej charakterystyki.

Autorzy *Ślabikōrza* w słowie wstępnym przypominają kontekst jego powstania:

Kilka lat temu grono osób, które założyły później towarzystwo Pro Loquela Silesiana, rozpoczęło na internetowym forum dyskusję o śląskim elementarzu. Po latach udało się wreszcie ten pomysł urzeczywistnić. „Wstępne zasady pisowni śląskiej” zostały przyjęte na spotkaniu roboczym w Cieszynie w dniu 10 sierpnia 2009 roku. Najważniejsze było zgrupowanie jak największej liczby tekstów, o jak najbardziej zróżnicowanej tematyce i wybrać z nich najciekawsze, najbardziej pasujące do koncepcji całości. Dyskusje dotyczyły nie tylko tekstów, słownictwa i form gramatycznych, ale też w dalszym ciągu ortografii, gdyż wspomniane wyżej „Wstępne zasady pisowni śląskiej” w wielu kwestiach pozostają zasadami otwartymi i dopuszczają różne warianty zapisu. Ponieważ elementarz jest podręcznikiem nie tyle do nauki języka, co do nauki czytania i pisania, w każdym przypadku, w którym „Wstępne zasady” dopuszczają kilka wariantów zapisu, zdecydowano się na przyjęcie jednego z nich. Ponadto w kilku kwestiach – np. w kwestii konsekwentnego stosowania w zapisie liter *ã* i *ö* – zdecydowano się na odejście od reguł przyjętych we „Wstępnych zasadach” (Adamus i in. 2010: 3).

Podjąć jednakże należy polemikę z samym przyporządkowaniem omawianego podręcznika do kategorii „elementarz” i rozumienia tego pojęcia przez cytowanych autorów. Odwołując się do źródłosłowa (*elementarius* [łac.] – początkowy; książka wprowadzająca w najbardziej podstawowe zagadnienia jakiejś dziedziny, zbiór elementarnej wiedzy w danym zagadnieniu) faktycznie można uznać *ślabikōrz* za elementarz. Istotne jednak jest to, że nie można traktować go w kategoriach podręcznika do nauki czytania i pisania (jedynie z zastrzeżeniem: do nauki czytania i pisania po śląsku), a właściwie powinien być traktowany jako podręcznik do nauki języka. Uczniowie sięgający po niego – zgodnie z założeniami Autorów – przystępują bowiem do nauki, umiejąc już czytać i pisać w języku polskim (są uczniami trzeciej klasy szkoły podstawowej).

Z kolei istotność i ważność *Kaszëbszcégò abecadła we* wspieraniu etnicznej i kulturowej tożsamości Kaszubów może być rozpatrywana w kontekście obaw artykułowanych m.in. przez Kuniewskiego (2012: 139):

przyszłość języka kaszubskiego jako powszechnie używanego na Kaszubach nie wydaje się pewna. Wpływ na to mają przede wszystkim procesy globalizacyjne. [...] najważniejszy problem dla zachowania etnolektu, czy też języka kaszubskiego – przekonanie o jego użyteczności w życiu codziennym. Brak tej wiary może być jedną z najpoważniejszych przeszkód dla jego zachowania.

Co prawda nie jest to zależność wprost i nawet najlepsze elementarze nie spowodują przekonania o użyteczności języka, jednakże można przypuszczać, że coraz lepsza znajomość języka rdzennego, matczynego, wpłynie na liczbę jego użytkowników, a tym samym stanie się katalizatorem jego użyteczności w sytuacjach codziennych – nie tylko zaś odświętnych, niejako na pokaz.

Do odpowiedzi na pytanie: „Jaki obraz świata kreują i są jego nośnikiem elementarzewe narracje?” przybliżyć może ich analiza dokonana w kontekście typów tożsamości kulturowej w nich zaprezentowanych.

Na jej podstawie dokonałam podziału podręcznikowych narracji na trzy kategorie: informacje, deklaracje oraz pytania i polecenia.

1. W zakresie identyfikacji z dwiema i więcej kulturami (bikulturalizm, człowiek pogranicza) w *Görnösłönskim slabikörzu* żadnej narracji nie udało mi się przyporządkować kategoriom „informacje” oraz „pytania i polecenia”, zaś jedna narracja odpowiada kategorii „deklaracje”. Jest to tekst: *Przaje nyy jyno swoim ludziöm, ale i cudzym. Zawdy na Ślönsk przijyždźali ludzie z roztomajtych stron i poradziyli sam, miyndzy nami, znojs se kont do žyciö. Natomiast w Kaszëbsczëm abecadle* w tym zakresie można postrzeżać 8 narracji. Są to: w kategorii „informacje” trzy narracje: [...] *pòlsczim nôrodnym himnã. Mějã též w naszi szkole spiëwómë òb czas òbchòdzeniö wszëtczëch krajowëch sviät razã z naszym szkòlowim himnã, czele piesniã „Zemia rodno”*. [...] *Wszãdze wiszą kaszëbsczë i pòlsczé stanice. Dzysö je roczëzna zdënkù Pòlsczi z mòrzã. ...Le më sã ùdzrzmë na „Feriyny Öjropsczi Szkòle”, na chëtrną mają przëjachac naszi drësë z etnicznych miészëzn z cafi Öjropë* [...]; w kategorii „deklaracje” – dwa teksty: *Ni ma Kaszub bez Pòlnii, a bez Kaszub Pòlsczi*, [...] *Kaszëbskò – pòlsko najö piäknò morwa* oraz trzy pytania i polecenia: *Wiészëtë: jakò je kaszëbskò stanica; jakò je pòlskò stanica; Ca sã wëdarżëło w Pùckù 10 gromicznika 1920 roku? Jaczi etniczne miészëznë të znajesz?*

2. Drugi zakres analizowanym narracjom wyznacza typ tożsamości polegający na identyfikacji z własną grupą mniejszościową (separacja, etnocentryzm, odnalezienie i zrozumienie siebie i swojej kultury, ale nie nacjonalizm). Do tego kręgu zaliczyłam: w *Görnösłönskim slabikörzu* 40 narracji, w *Kaszëbsczëm abecadle* 48 tekstów.

Śląskie narracje obejmują: 8 informacji: [...] *nasz Gõrny Ślönsk ciõngnie się òd Frydka i Cieszyna aże pod Lublyniec i Óleszno. To je napròwdã kans ziemie. I wszyjskich, co sam žyjöm, jednoczy tyn złoty òrzoł, kerego mõmy w naszym herbie*. [...] *Na Ślönsku gołymbie chowało sie już we XIX stoleciu*. [...] *cudownö figura świyntyj Anny, do keryj pòntuje mocka Ślönzokõw i prosi ò potrzebne łaski dlõ siebie i dlõ swojyj familije* [...] *Gõra Świyntyj Anny to je jedno z nojważnijszych miejsc świyntych dlõ ludu ślönkigo*. [...] *Òd dõwna pobożne Ślönzoki pòntujõm na Piekarskõ Kalwaryjõ* [...] *Wiyicie, kogo mõ Ślönsk za patrona? Toć, że wiyicie. Kery by to Ślönzok nyy styszõł ò świyntyj fadwidze Ślönkij, pra?* [...] *Przõdzij jy się siymiyniotkã, potym grzibionkã, smażonego kapra, kapustã z grochym, kõmpot ze suszkõw i moc inkszych szpëcyjałõw. Na òstatku moczka, makówki i kolõcz*. [...] *Sõm roztomajte odmiany tradycyjnego ślönkigo òbleczyniõ*; 7 deklaracji: *Koždy z wõs pokõzoł, że mõ staraniyõ naszã gõdkã i chce jak nojlepiej rzõndzić põnaszymu. Jak bydziecie bez lato wandrowali po Ślönsku, to dejcie pozõr na to, jak kaj ludzie gõdajõm, jakich słõw używajõm – tak tyż idzie sie naszjy gõdki uczyc. ...Kaj się człowiek ulõngnie, tam go dycki ciõngnie* [...] *Poradzicie gõ-*



dać po ślōnsku? Miyniã, że poradzicie i że niy ma wõs gańba gõdać, bo przecã nasza ślōnskõ mowã dlõ každego Ślōnzõka je jak nojpiykniyszõ muzyka.

Ryc. 1. Tradycyjne ślōnske õbleczyniy



Źródło: Gõrnoślõnski ślabikõrz, s. 60

[...] Drab na plac polecã wszyjskim siepochwõlic,  
Ize jõ chodzujã do blank ślõnskiej szkoły.  
Dycniych se õbejzdrzõm mõj szkolny wykõzek,  
A niych mi zõwiszczõm, izech je szkolõrzym  
W do kna ślõnskiej szkole! Tam po ślõnsku czytõm,  
Tam mie rechtõr dziynnie põ naszymu wito.  
Tam mie uczy rzõndzić, pisać i rachować,  
Tam skirz naszymy mowy siã niy muszã chować.

[...] dlõ Ślõnzõkõw nojważniyszõ je familijõ; majom w zõcy starszych; Pamiyntõ õ swojyż ziy-  
mii przaje tyż ziymi, jak zõdnyj inkszyj; trza mieć robotã w zõcy; robotne, sõm tyż uparte i majom hart  
ducha; pamiyntõ õ uczciwõści, skromnõści i umiarkowaniu; wszyjskimu przaje: Põnbõczkorwi, familiji,  
robocie, przyrodzie, ludziom; radzi gõdajõm po swojemu; prawego Ślõnzõka niy ma gańba gõdać.

[...] I bych zõdyn rõznyi pociep gõdki, kerõ w sercu mõm,  
Bo to tak, jak by zech pociep Familijõ, õjcõw, dõm.  
[...] Zaglõndõm ku Ślõnsku.  
Kaj stoi õjcõw dõmek,  
Kaj żyjõm przõciele,  
Kajch sienarodziõl i bõlech szczysliwy;  
Tam chciõlbych tyż umrzyć.

oraz 25 pytań i poleceń: *Narysuj ström gynealogiczny ôd swojyj familije; Na mapie pokôzane sôm herby roztômajtych slōnskich miast. Poradzisz pedzieć, co to za miasta? Jaki je herb miyjscowości, we keryj miyszkošz? Poradziôłbyś go narysować? Jakô inkszô srogo rzyka krom Ôdry płynie bez Gõrny Slōnsk?; Po jakymu Slōnzôki chodzôm na pōńc do Piekôr?; Co sklôdô sie na tradycyjny niedzielny slōnski ôbiôd?; Jak wyglôndô tradycyjne ôbleczyniwyw twoich strônach?; Poradzisz pedzieć, jake je pochodzyniy herbu twojyj miyjscowości?; Co, krôm bazyliki i klôstoru, idzie jeszcze ôbejzdrzec na Gõrze Świyntyj Anny?; Wiyisz, jakô je nojwyszszô slōnskô (niy gõrnoślōnskô) gõra?; Jake rasy gołymbi wyhodowane sôm na Slōnsku?; Kaj jeszcze pōntujôm Slōnzôki?; Jacy inksi świynici, krom świyntyj Jaddwigi, sôm waźni dlô Slōnzôkôw?; Jakô podug ciebie je nojwaźniyszô cycha Slōnzôka? Je ôna wymianowanô w rozprôwce? Po jakymu narrator wiersza żôdyn rôz by niy pociep mamulczyniy gôdki?; Co jednoczy wszyjskich, kerzi miyszkejôm w Gõrnym Slōnsku?; Jak akuratnie po slōnsku trza pedzieć twoje miano i nazwisko? Jak akuratnie po slōnsku gôdô sie nazwiska ôd dziouchy i ôd synka?; Jaki je prawy Slōnzôk? Co ô tym gôdajôm mama, tata, starka i starzi kôd Paulka?; czym się ôdrôżniô strôj bytônski ôd stroju gorôlôw slōnskich?*

Ryc. 2. Wésziczi cotczy Mariczi (najpopularniejsze odmiany kaszubskiego haftu)



Źródło: Kaszëbszczë abecadlo, s. 118

Narracje kaszubskie zawierają: 16 informacji: *Gùlgòwscë mają wiôldzé zastëdži dlô rozwicô kaszëbszczégò nôrodnégò kùnsztu. Tëdora wiele zrobia dlô ôdrodë kaszëbszczégò wészivkù, chtëren we Wdzydzach mô swôjã apartnosc. [...] Florianie Cenôwie, chtëren bëł pierszim, wiôldżim kaszëbszczim pisarzã [...]; [...] na całëch Kaszëbach powstale nowe ôdmianë wészëwù: we Wdzydzach, Wejrowie, Pùckù, Bëtowie i w Żukôwi w Slëpskù më zazdrzimë do zómkù pòmòrszczëch ksyżãt, dze je terôzkù muzeùm [...]; [...] kònkùrs na kaszëbszczi lëteracczi dokôz [...]; [...] jakno na całëch Kaszëbach ôb môj, wieczora, je majewé. Lëdze schôdajã sã, żebë uczczëc Bôżã Matkã. [...] Lëdze ju ponad trzësta lat chôdzã na ôdpùst do Wejrowa [...] W straszny czas wôjnë herwô mielë swôj bunker partizanë Grifa Pòmòrszczégò. Fich komendanta bëł Józef Dambek. Na całëchnëch Kaszëbach sã grobë tëch,*



co za Kaszëbską żécé delë [...] [...] Taką sobie do dóm kùp, Czej chcesz chëcz kaszëbską miec, Czej chcesz, żebë twoje dzecë Bùszne bëłë z Kaszub w swiece [...] [...] Kùnszt robiëniò grónków z glënë je na Kaszëbach znóny òd dówna. [...] O la la! Zdrzëta, wiele wszelejaczich warków. A przódë gòdalë, że Kaszëbi to blós gbùrzë i rëbòcë. [...] Miòł pròwdã Karnowsczi, czej pisòł: Dokòła Brusów w cati ti strónie kaszëbskò mowa eszczë je dóna... Scynanié kani to stòri zwiëk, chtëren zachòwòtsã u nordowëch Kaszëbów [...] [...] Chòc le na Kaszëbach strona ma rozmajice sã gòdò, to wszëtkò je jedna naj u kaszëbskò rodnò mowa [...] [...] Kaszëbi sã wiedzno żëczlëwi i sã za tim, żebë pòtrzebujacégò w biédze zretac. [...] Kòzdegò rokù w Chmielnie òdbiwò sã „Kònkùrs rodný mòwë”. Dzecë i młòdzëzna zjéżdżò z calëcznëch Kaszëbów [...] 5 deklaracji:

[...] Swiònowskò nasza Matinkò,  
 Na starzë stoi më kòl Ce,  
 Weż prowadzë kaszëbsczë lud,  
 Gdze skrzis ã nieba wieczni wid!  
 Nigdë do zgùbë nie przinãd Kaszubë.  
 [...] Kaszëba bëł mój òjc i stark  
 I jò jem téż Kaszëba,  
 Wiém, co to mòrze, wiatrë sztorm [...]  
 I jak sã jim nie pòddac.  
 Tak jak Kaszëbã bëł mój tatk,  
 Chcã nim bëc pò òstatk!  
 Kaszëba, co bëzapiarł sã  
 Kaszëbsczego jimienia,  
 Nie bëlbë gòdny, żebë gò  
 Kaszëbskò niosla zemia.  
 [...] Zemìa Rodnò, pëszny kaszëbsczë kraju,  
 Òd Gduńska tu, jaz do Roztoczi bróm!  
 Të jes snòżò, jak kwiat rozkwitłi w maju.  
 Ce, Tarczëznã, jò lubòtnã tu móm.  
 [...] Florianie Cenòwa!  
 Mërow nak òd dzysò chcemë ni mòznobù,  
 Twòjã miec dejãw sercach, bënëse!

oraz 27 pytań i poleceń: Jaczë kaszëbsczë òblék ce sã nôbarzi widzy? Òpiszë, jakno wëzdrzã jinszë stroje; Zrobi malënk: herb twojego mòlu, gardu abo wsë; Wiészëtë: co ò Piòsznicë; jaczë instrumentë sã w kaszëbsczë kapelë; chto to je Żëtnò Mac; dze je wejrowskò kalwarëjò; do cze bûdowelë blizë; cëż to je za zwiëk scynanié kanie; Bëltë: w Swiònowie; Jak rozmiejeszò statnã gòdkã Remùska: Chòc le na Kaszëbach [...]?; Znòszëtë: jakã pòwiòstkã ò Pùrtkù; jaczich kaszëbszczich runitów; jakã jinã bójkã ò Gduńskù; Jaczìò tmianë wëszëwù të znajesz?; Przeczëtòj pòdóné nazwë kaszëbszczëch dëchów. Czùł të cos ò nich?; Jak rozmiejesz: trzecã sztrofkã wiérztë; słowa piesni „Zemìa rodnò”; wiérzta „Do Floriana Cenòwë”; Jaczë farwë mają nitczë w kaszëbsczim wëszëwie?; Chto mieszkòł przódë na stëpszczim zómkù? Co je dzysë bene stëpszczégò zómkù? Jakno nazëwò sã swiàtò góra dównëch Kaszëbów? Jaczë miono mò kaszëbskò kapela abò tuńcowné karno?;

*Jacze wiksze rzeczi znajesz na Kaszëbach?; Chto to bëł Jakùb Wejer? Co je w wejrowsczim muzeum kaszëbsczi lëteraturë?*

Zebrane przeze mnie narracje dają świadectwo tożsamości kulturowej Ślązaków i Kaszubów. Zdając sobie sprawę z faktu, iż uogólnienia odnoszą się tylko i wyłącznie do zgromadzonego materiału, mogę pokusić się o następujące stwierdzenie: *Gõrnoślõnski slabikõrz* stanowi raczej instrument sprzyjający identyfikacji ze swoją grupą etniczną, silnie podkreślający i uwypuklający charakterystyczne cechy jej członków, kształtujący więc postawę ekskluzywnego etnika; *Kaszëbsczë abecadło – twój pierszi elementõrz* zaś – dając także niezwykle mocne podstawy świadomości etnicznej własnej grupy – w większym stopniu stanowi instrument kształtowania postawy zintegrowanego pluralisty, a więc identyfikacji z dwiema (lub więcej) kulturami.

\* \* \*

Kończąc niniejsze rozważania, raz jeszcze pragnę odnieść się do tytułowej wizji świata. Oczywiście jest bowiem, iż podręcznik (także ten o charakterze materiałów uzupełniających) stanowi zaledwie część źródeł, na fundamencie których dziecko buduje swoją tożsamość. Pisze o tym Zalewska (2009: 523):

Socjalizacja młodych pokoleń przebiega dziś w kulturowej i społecznej przestrzeni zróżnicowanych znaczeń, postaw, symboli i wartości. Współczesne dziecko posługujące się komputerem i oglądające telewizję dysponuje nieomal nieograniczonymi możliwościami dostępu do informacji – wnosi w szkolne mury własny obraz świata. To przez pryzmat tego obrazu ocenia i odczytuje treści podręcznika, odrzuca lub akceptuje wzorce postaw i wartości prezentowane w czytankach. Teksty podręcznikowe powinny zatem stać się nośnikiem aksjologicznej i poznawczej różnorodności, a polecenia i zadania muszą pobudzać ucznia do samodzielnej i krytycznej refleksji, i co szczególnie istotne, zawierać odniesienia do jego osobistych doświadczeń.

Kolejnym więc etapem moich poszukiwań badawczych będzie diagnoza użyteczności przedstawionych elementarzy w procesie kształtowania tożsamości kulturowej – w opinii zainteresowanych uczniów.

## Bibliografia

- Burszta W.J. (2009), *Tożsamość kulturowa*. W: W.J. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, A. Hupa, P. Majewski, *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej*, Kongres Kultury Polskiej, www.kongreskultury.pl.
- Kuniewski J. (2012), *Co z tożsamością w dobie globalizacji?* W: D. Czakon, M. Boruta, R. Hołda, R. Kantor (red.), *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 132–144.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Nikitorowicz J. (2008), *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 15–30.

- Skrzypczak J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań–Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. O mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 05.17.141, 2005.05.03.
- Zalewska E. (2009), *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: WSiP, s. 505–529.

### Omawiane podręczniki:

- Adamus R., Dylus M., Grządziel B., Kallus B., Kulisz J., Nowak M., Solawa A., Syniawa M. i Wieczorek G. (2010), *Görnoslōnski ślabikōrz*. Chorzów: Stowarzyszenie Pro Loquela Silesiana.
- Bōbrowsci W., Kwiatkōwskō K. (2007), *Kaszēbszczē abecadło – twōj pierszi elementōrz*. Gdańsk: Fundacja „Dar Gdańska”.

### Streszczenie

W artykule przedstawiono analizę dwóch elementarzy przeznaczonych dla mniejszości etnicznych. Były to: *Görnoslōnski ślabikōrz* i *Kaszēbszczē abecadło – twōj pierszi elementōrz*. Analiza dokonana w kontekście typów tożsamości kulturowej w nich zaprezentowanych warunkowana była poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Jaki obraz świata kreują i są jego nośnikiem elementarzowe narracje? Pamiętać bowiem należy, że są one dla ucznia – szczególnie w młodszym wieku szkolnym – jednym z ważniejszych fundamentów budowania własnej tożsamości i kreowania obrazu Ja.

Na podstawie analizy dokonano podziału podręcznikowych narracji na trzy kategorie: informacje, deklaracje, pytania i polecenia, odpowiadające kreowaniu tożsamości dziecka w zakresie identyfikacji z dwiema i więcej kulturami (bikulturalizm, człowiek pogranicza) oraz identyfikacji z własną grupą mniejszościową (separacja, etnocentryzm, odnalezienie i zrozumienie siebie i swojej kultury, ale nie nacjonalizm).

**Słowa kluczowe:** elementarze dla mniejszości etnicznych; tożsamość regionalna; narracja

### Cultural identity – vision of the world in the selected textbooks for ethnic minorities

#### Abstract

The article aims to analyze two basal readers designed for ethnic minorities, namely *Görnoslōnski ślabikōrz* and *Kaszēbszczē abecadło – twōj pierszi elementōrz*. The analysis, which was carried out in the context of identity types inherent in these readers, aims to explore the following question: What world view is created and transmitted by narratives included in these two basal readers? It is worth noting that for pupils, especially those in early school education, the narratives presented serve as one of the foundations of their identity and self-perception. The analysis allows for distinguishing of three separate narrative categories: information-focused, declarations and instructions, which all shape children's identity and help them identify with two or more cultures (biculturalism, transborder people), or identify with their ethnic minority (separation, ethnocentrism, discovering and understanding oneself and one's culture without resorting to nationalism).

**Key words:** basal readers for ethnic minorities, regional identity, narrative