

Tomasz Maliszewski

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA A GRUNDTVIGIAŃSKA KONCEPCJA „SZKOŁY DLA ŻYCIA”

Na początek nieco polemicznie..., odzywa się bowiem w autorze historyk oświaty dorosłych. I tak, ważny na polskim gruncie autor Bogusław Śliwerski stwierdza dość kategorycznie w podręcznikowym ujęciu głównych prądów i kierunków pedagogiki współczesnej dla studentów, że pedagogika międzykulturowa powstała w Niemczech na początku lat siedemdziesiątych [XX wieku], kiedy pojawiła się potrzeba wyjścia w badaniach pedagogicznych [...] [w stronę] szeroko rozumianych procesów i spotkań przedstawicieli różnych kultur i narodowości¹. Tymczasem uniwersytety ludowe od stu kilkudziesięciu lat, a więc od chwili swego powstania, realizują w praktyce główne postulaty edukacji międzykulturowej, miewając w tym zakresie niemałe sukcesy. Te wyprowadzone z koncepcji „szkoły dla życia” Mikołaja Grundtviga placówki edukacyjne często też obudowują praktykę poważnymi uzasadnieniami teoretycznymi, różnorodnie – co należałoby podkreślić – ze względów ideologicznych ujmowanymi². Działania te wyprzedzają zdecydowanie konstytuowanie się pedagogiki międzykulturowej jako autonomicznej subdyscypliny pedagogicznej. Może zatem gwoli tzw. prawdy historycznej czas przypomnieć, że edukacja międzykulturowa – i to skrzętnie obudowana stosownymi teoriami pedagogicznymi – „uprawiana” była w uniwersytetach ludowych (UL) od II połowy XIX wieku. Ba, wydaje się, że w jakimś sensie stanowi o ich istocie.

Przyjęciu powyższej prawdy nie sprzyja zauważalne niedostrzeżenie na polskim gruncie większości skandynawskiego dorobku pedagogicznego – w tym nordyckiej myśli andragogicznej. Jest ono spowodowane z jednej strony na pewno trudnościami z recepcją prac tamtejszych autorów, co jest rezultatem przede wszystkim bariery językowej. Wszak nadal tylko pewien odsetek publikacji szwedzkich czy norweskich naukowców powstaje w dostępnym nam języku angielskim (rzadziej niemieckim), a większość z nich przygotowywana bywa w języku narodowym badacza. Z drugiej

¹ *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, s. 291.

² O. Kylvhammar, J. Norbeck, *Internationalisering inom folkbildningsarbetet*, INFA-Projektet. Universitetet i Linköping, t. 1-4 Linköping 1978, zob. też I. Andersson, *Internationalisering*, [w:] *Pedagogisk Uppslagsbok*, Stockholm 1996, s. 283.

strony – nie ukrywajmy – Skandynawia ciągle jeszcze leży z dala od głównych kierunków międzynarodowych zainteresowań naukowych Polaków. Dodatkowo na polskim gruncie, mimo upływu kilkudziesięciu lat, ciągle aktualne – niestety – pozostaje stwierdzenie Ignacego Solarza z drugiej połowy lat 30. ubiegłego stulecia, że w naszym kraju „rozumienie dla istoty uniwersytetu ludowego jest jeszcze niewielkie”³. Dlatego trudno wymagać, aby polskim oświatowcom czy pedagogom-teoretykom znany był w bardziej pogłębiony sposób dorobek uniwersytetów ludowych spoza Polski.

Na potrzeby naszych rozważań przyjmijmy za Jerzym Nikitorowiczem, że

[...] edukacja międzykulturowa uwzględnia i szanuje różnice etniczne, rasowe i kulturowe społeczeństwa, z którym wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe ich nosicieli. Jest więc procesem dialogu kultur, ochroną z jednej strony przed uniformizacją, homogenizacją, z drugiej zaś lokalnym egocentryzmem,

a samo komunikowanie międzykulturowe oznacza

przekraczanie granic własnej kultury, wychodzenie na pogranicza (styki kulturowe), po to, aby wrócić bogatszym wewnątrznie⁴.

Opierając się na tak sformułowanej definicji, przystąpmy do krótkiej analizy dziejów uniwersytetów ludowych jako podmiotów realizujących postulaty metodologiczne i zadania edukacji międzykulturowej.

Jest jeden ważny aspekt działalności, który – w kontekście naszych rozważań – należałoby poruszyć już na wstępie. Źródła sukcesu koncepcji programowo-organizacyjnych uniwersytetów ludowych leżą w dużej mierze w proponowanym przez te instytucje ideale wychowawczym. Prawdopodobnie w sposób unikalny i dziś (a na pewno po raz pierwszy w długich dziejach oświaty) tak wyraźnie zagwarantowały one tym warstwom społecznym, których potrzeby edukacyjno-kulturalne do tej pory marginalizowano, możliwość awansu społecznego poprzez edukację w ramach „własnego środowiska”. W kontekście wspólnotowym uniwersytety ludowe nie były zatem nigdy – a i nadal nie są – drogą wyjścia z „klasy czy wspólnoty pochodzenia” do wyższych czy też innych warstw społeczeństwa. Ich główne zadanie polega(ło) bowiem na takim przygotowaniu członków danej społeczności, aby mogli oni w przyszłości twórczo i skutecznie działać właśnie na rzecz jej rozwoju. W kontekście jednostkowym uniwersytety ludowe stały zaś od zawsze na stanowisku budowania przez podmiot działań edukacyjnych świadomości własnej tożsamości i własnej godności – przy dopełnieniu nierozłącznego z powyższym warunku otwartości na świat, na „tych spoza”, czyli nieco inaczej rzecz ujmując – zrozumienia i poszanowania dla odrębności innych.

³ I. Solarz, *Wiejski Uniwersytet Orkanowy*, Warszawa 1937, s. 7.

⁴ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 49.

Rozwijając te wątki, należałoby dostrzec w kontekście poruszanych w niniejszym szkicu zagadnień, że dzięki takiej konstrukcji teoretycznej uniwersytety ludowe stają się miejscami, w których prowadzi się „dialog”⁵. Z jednej strony stają się bowiem przestrzenią, gdzie prowadzi się „dialog wewnątrz” danej społeczności – pomiędzy upodmiotowionymi członkami, co jest bezsprzecznie genetyczną cechą tej formuły edukacyjnej. Z drugiej zaś – poprzez swoje uniwersytety ludowe poszczególne społeczności mogą też od dziesięcioleci prowadzić „dialog z innymi”. Choć w tym przypadku zapewne można by podjąć dyskusję na temat, czy jest to właściwość wrodzona placówek tego typu, czy też nabyta w procesie historycznego rozwoju koncepcji⁶.

Skąd ta skłonność do dialogu? Tu można by wskazać m.in. na zadziwiająco dla postronnych elastyczność formuły oświatowej, która potrafi przyjąć „sto różnych twarzy” – za każdym razem dostosowując się ideowo, programowo czy/i organizacyjnie do potrzeb wspólnoty, które daną placówkę wykreowało, środowiska pracy oświatowej uniwersytetów ludowych bywały i bywają bowiem bardzo zróżnicowane. W pewnym uproszczeniu można by je najczęściej określić mianem „środowisk mniejszościowych”, które przeważnie stanowią tło dla innych (owego Innego, od którego większość może się czytelnie odróżniać) czy „środowisk stykowych”, gdzie poszczególne „stykające się” grupy stanowią dla siebie nawzajem „kontekst odniesienia”. Wszystko to powoduje, że np. poszanowanie dla odmienności przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości czy otwartość na inne grupy stały się przez dziesięciolecia niemal stygmatami całego projektu oświatowego, który zwykliśmy określać mianem uniwersytetu ludowego.

W tym momencie należałoby zatem przywołać przynajmniej niektóre z poglądów głoszonych przez pewnego duńskiego filozofa(-nacjonalistę?), który stał się z czasem guru niezależnej edukacji dorosłych w dziesiątkach krajów na świecie. Wspominano o nim zresztą już wyżej. Zatrzymamy się więc na dłużej przy Grundtvigu oraz ideach, które legły u źródeł koncepcji uniwersytetu ludowego.

Należałoby jednak zacząć od Gottfrieda Herdera (1744-1803) i Grundtvigiańskich zaczerpnięć z prowadzącej do nieuniknionych (!?) konfliktów – jak to bywa często podnoszone przez różnych autorów – myśli niemieckiego filozofa. Ten wywodzący się z nauczycielskiej rodziny z Morąga koło Olsztyna myśliciel twierdził m.in., że „każdy naród posiada własne nieporównywalne wartości, przejawiające się w jego rozwoju”.

⁵ Por. np. podrozdział *W kręgu rozważań teoretycznych*, [w:] *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla Życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003 (a w szczególności artykuły: Karla Kristiana Æegidiusa [s. 340-342] i Alicji Jurgiel [s. 343-345]).

⁶ Takie dyskusje w środowisku skandynawskich uniwersytetów ludowych są zresztą prowadzone. Por. H. H o v e n b e r g, *Folkhögskolan – centrum för internationalisering*. Fortbildningsavdelningen i Linköpings högskoleregion, Linköping 1983; S. R o s e l i u s, *Folkhögskolan som centrum för internationellt solidaritetsarbete*, Rapport nr 107 från PUFF, Fortbildningsavdelningen i Linköpings högskoleregion, Linköping 1984.

Przypomnijmy też jego opinie o tym, że „na ciągłość historii składa się tradycja, czyli kontynuacja zastanych wzorców wsparta skłonnością ludzi do zadowalania się tym, co zastali i odziedziczyli”. Gdy tradycję wzbogacimy wynalazkami (wzorcami, opiniami, instytucjami, nowymi urządzeniami itp.) „przyswojonymi sobie przez zbiorowość”, a wprowadzonymi przez nowatorów, którzy zresztą – w opinii Herdera – niemal na pewno nie będą zdawać sobie sprawy z długofalowych skutków własnych nowości, będziemy mieli do czynienia z rozwojem. W taki sposób bowiem „ze splotu tradycji i nowatorstwa żywiołowo i nieświadomie, na mocy własnych sił rozwija się historia narodów”⁷. Jak zauważa współcześnie Karl Kristian Aegidius:

była to reakcja przeciwko kosmopolityczno-internacjonalistycznej tradycji odziedziczonej po uczonych wieku Oświecenia i wierze w koncepcję uniwersalnej jednorodnej cywilizacji czy kultury europejskich erudytów⁸.

Dzięki Herderowi dostrzeżono zatem występowanie różnych kultur – nie tylko narodowych, ale też regionalnych czy lokalnych. To pierwszy element Herderowskiej filozofii, który został wykorzystany przez twórcę idei uniwersytetów ludowych.

Ale jest i drugi – dążenie do człowieczeństwa rozumianego przez filozofa jako

zespół duchowych wartości, których załóżek tkwi w każdym człowieku, a których ujawnienie wymaga złożonych zabiegów przewycięzania zwierzęcych instynktów, wielorakich wysiłków i starań⁹.

To właśnie osiągnięcie człowieczeństwa stanowi cel zarówno dla jednostki, jak i całej ludzkości, wyznaczając perspektywę rozwoju historii i pewien utopijny, idealny model relacji społecznych. A droga do osiągnięcia Herderowskiego człowieczeństwa nie jest łatwa, co podkreśla Zbigniew Kuderowicz, albowiem

wymaga uszlachetnienia ludzkich popędów zmysłowych i naturalnych potrzeb oraz rozwinięcia całej gamy narodowych charakterów, języków i kultur. W drodze do człowieczeństwa nie chodzi o upodobnienie ludzi ani unifikację kulturową narodów, lecz o ich pełne rozwinięcie i uszlachetnienie przez wydobycie wartości duchowych i ich dominację w każdej kulturze narodowej¹⁰.

Istnieje więc wielość dróg do osiągnięcia celu, aczkolwiek cel ten jest wyraźnie wspólny. To kolejny element systemu filozoficznego Herdera wykorzystany następnie w koncepcji uniwersytetów ludowych, które w przyszłości będą szczególnie mocno akcentować konieczność równouprawnienia wielu dróg w osiągnięciu wspólnego celu.

⁷ Z. K u d e r o w i c z, *Filozofia nowożytnej Europy*, Warszawa 1989, s. 487.

⁸ K.K. A e g i d i u s, *Zasady edukacji dorosłych w uniwersytetach ludowych w Danii – z dziejów idei i metod nauczania*, [w:] *Uniwersytet...*, s. 36.

⁹ Z. K u d e r o w i c z, *dz. cyt.*, s. 487.

¹⁰ *Tamże*, s. 488.

Niemniej droga od myśli Herdera do powstania pierwszych placówek wymagała jeszcze kilkudziesięciu lat i wyłowienia oraz rozwinięcia tych z jego poglądów, które podkreślają istnienie różnorodnych kultur, a przez to wielość dróg ku człowieczeństwu.

I tu właśnie czas na przywołanie M.F.S. Grundtviga. Jego fascynacje ideami niemieckiej filozofii oświeceniowej wydają się gruntownie zbadane i udowodnione¹¹. Podkreślmy, że Grundtvig,

rozwijając i artykułując swoje poglądy w latach 30. i 40. XX stulecia, stawał się stopniowo najbardziej znanym i najbardziej wpływowym w Skandynawii rzecznikiem idei wywodzących się od filozofów niemieckiego Oświecenia, idei przekształconych i rozwiniętych bardzo niezależnie, w wyniku czego powstał jego własny produkt, wywołujący odrazę pośród jego kolegów akademików, ale stopniowo zyskujący poparcie u stale rosnącej części duńskiego społeczeństwa¹².

W świetle przytoczonej opinii wydaje się zatem, że duński filozof w swoich przemyśleniach poszedł wyraźnie w innym kierunku niżli inni, którzy z myśli Herdera czerpali, a jego sposób interpretacji przynajmniej niektórych wątków z pism Niemca wydawał się nie do przyjęcia dla większości przedstawicieli ówczesnego europejskiego świata nauki, momentami wywołując wśród nich zgrozę i zdziwienie. U Grundtviga nie widać bowiem owej „nieuniknioności konfliktu” między kulturami, do której – zdaniem wielu – powinno doprowadzić czerpanie z Herderowskich teorii. Owszem,

każdy człowiek czuje się zmuszony do walki o własne istnienie, do utrzymywania i konsolidowania swego istnienia, do wzmacniania i rozwijania swojej osobistej wolności i swobody działania, prawości i szacunku dla samego siebie,

ale także

każdy ma w sobie równie nieodparty impuls czy chęć jednoczenia się z innymi ludźmi, bywa członkiem społeczności, życia i pracy razem z innymi, zabawy i wymiany, wspierania i pomocy innym ludziom¹³.

Determinuje powyższe dwoistość natury ludzkiej. Natomiast jednym z najważniejszych zadań edukacji jest równoważenie tych przeciwstawnych, ale jednakowo ważnych potrzeb, gdyż stanowi *conditio sine qua non* rozwoju jednostki w kierunku pełnego człowieczeństwa. Szczególnie mocno akcentuje Grundtvig kwestie wolności – zarówno jednostek, jak i całych społeczności. Przy czym nie jest to jedynie jednostronne koncentrowanie się na własnej wolności osobistej czy wolności własnej wspólnoty, ale też uznanie prawa do wolności dla

¹¹ S.M. B o r i s h, *The Land of the Living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*, Grass Valley 1991; *Fundamental Ideas and Teaching Methods – Principles in the Folk High School – Adult Education in Denmark*, [w:] *Folk High School – School for Life*, Wieżycza 2003; E. S i m o n, *Réveil national et culture populaire en Scandinavie. La genèse de la højskole nordique 1844-1878*, Copenhagen 1960.

¹² K.K. A e g i d i u s, *dz. cyt.*, s. 38.

¹³ *Tamże*, s. 39.

innych jednostek i społeczeństw¹⁴. Reprezentatywne dla jego sposobu argumentacji w tym zakresie jest znane stwierdzenie: „wolność i dla Loke’a i dla Thora”¹⁵, podkreślające, że prawo do naszego szacunku oraz możliwość prezentowania własnych opinii i stanowisk, jeżeli traktujemy wolność poważnie, mają także ci, których uznajemy za „złych” i „obcych”. Tak więc wielokrotnie myśliciel wyraźnie sugeruje, że innych trzeba poznać i zrozumieć – bez uprzedzeń – używając i serca, i rozumu¹⁶. W poprawionej wersji jego *Mitologii Północy* z 1832 roku znajdziemy m.in. ważną tezę, że „najpierw się jest człowiekiem a dopiero potem chrześcijaninem”, wyraźnie wskazującą – jak podkreśla to Knud Eyvin Bugge – że dla Grundtviga „[...] nie to, co chrześcijańskie, lecz to co ludzkie, »wspólne i ogólne« powinno stanowić podstawę dla [współ-]pracy kulturalnej”. Tak więc po takich rozstrzygnięciach on sam „mógł z czystym sumieniem współpracować z inaczej myślącymi”¹⁷. A do takiej współpracy namawiał również innych. Czyż nie można by takich myśli uznać za wprowadzenie do idei edukacji międzykulturowej? Oczywiście, że można by, mimo stu kilkudziesięciu lat pomiędzy ogłoszeniem przez Mikołaja Grundtviga własnych poglądów w tej kwestii a latami 70. XX wieku, kiedy pojawiają się koncepcje pedagogiki międzykulturowej wśród niemieckich pedagogów.

Sam duński myśliciel – nadmienimy przy okazji – czasami przypominał, że i jego przodkowie osadzeni byli pomiędzy różnymi kulturami. Przypomnijmy np. jedną z jego uwag zawartych w *Szkole dla Życia i Akademii w Soer* z 1838 roku: „Gdybym nawet był najprawdziwszym Dunem z zamierzchłych czasów, a nie, co prawdopodobniejsze, w miarę zduńszczonym Fryzyczykiem czy Anglosasem...”¹⁸.

Podkreślmy teraz, że sama edukacja międzykulturowa ma w ujęciu Grundtviga przynajmniej kilka planów. Wyraźnie widoczne w jego poglądach w tym zakresie są trzy różne płaszczyzny, na których wyobraża on sobie prowadzenie dialogu między kulturami:

- 1) plan wewnętrzny (duński),
- 2) plan nordycki (skandynawski),
- 3) plan ogólny (międzynarodowy)¹⁹.

¹⁴ N.F.S. Grundtvig, *School for life*, [w:] *A Grundtvig Anthology. Selections from the writings N.F.S. Grundtvig (1783-1872)*, red. N.L. Jensen, Cambridge 1984, s. 66-83.

¹⁵ Przypomnijmy, że w mitologii nordyckiej Loke symbolizuje „zło”, natomiast Thor uważany jest za synonim dobra K.K. A e g i d i u s, *dz. cyt.*, s. 44.

¹⁶ Por. M.F.S. Grundtvig, *Wybór pism* (tłum. F. Jaszuński), [w:] A. Bron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Warszawa 1986, s. 131-213 (*passim*).

¹⁷ K.E. Bugge, *Grundtvig Nicolai Frederik Severin (1783-1872)*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II (G-Ł), Warszawa 2003, s. 118.

¹⁸ M.F.S. Grundtvig, *Wybór...*, s. 173.

¹⁹ Por. też T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe – u źródeł edukacji międzykulturowej*, [w:] *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie*, Gdańsk 2007, s. 106-109.

W planie wewnątrzduńskim chodzi o to, żeby jego „szkoła dla życia” spowodowała większe otwarcie się na siebie kultur miejskiej i wiejskiej (ludowej). Choć i tu wskazówki bywają nader nowoczesne. Sam, reprezentując tę pierwszą, pisze bowiem np.

[...] by [ludowi] trafić do przekonania i serca, musimy we własnym sercu mieć dla niego miejsce. Winniśmy przyswoić sobie jego język – [...] to, co w nim żywe i bogate, a nie to, co płaskie i wulgarnie.

Pamiętać też przy tym należy, że we wzajemnych relacjach przeszkadza również „obce i nienaturalne wrażenie, jakie uczoność robi na ludzie”. Z kolei po stronie warstw chłopskich nadzieję stwarza leżący w mieszkańcach wsi potencjał. Ważną przeszkodą natomiast jawi się, zbyt często jeszcze niestety widoczna, „ciemnota samego ludu”. Te i inne przeszkody w dialogu między obiema kulturami „powoli musimy nauczyć się przezwyciężać”. Podkreśla też Grundtvig i drugie wyzwanie w interesującym nas w niniejszym szkicu zakresie wewnątrz Danii. Nowy typ proponowanej przez niego edukacji uwzględnia bowiem, że występują „istotne różnice między Zelandczykami a Jutlandczykami, toteż szkoła nie może w istocie ograniczyć się do żadnych określonych przedmiotów [treści]”. Konieczne jest zatem między poszczególnymi społecznościami duńskimi pielęgnowanie i tego co odrębne, ale też i tego, „co z pożytkiem może być czymś wspólnym wynikającym z tej wiedzy”²⁰. Każdy zatem Duńczyk powinien wiedzieć, jakie są podstawowe zwyczaje i zajęcia ludności na Zelandii, w Jutlandii, na Bornholmie i Møn, albowiem „wystarczy pokierować wymianą myśli, by samemu wiele skorzystać i dać możliwość chętnym do poznania nie tylko krajobrazów, ale także życia i działalności w całym kraju”²¹.

Drugiej płaszczyzny edukacji międzykulturowej u Grundtviga należałoby się dozukiwać w jego poglądach na współpracę „ludów Północy”. Poznanie i zrozumienie innych kultur należałoby rozpocząć od państw nordyckich. Albowiem

ludy Północy stanowią duchową jedność i winny złączyć swe siły do tworzenia wielkich dzieł [i] dla wspólnego dobra, muszą zniszczyć bariery hamujące zdrową wymianę sił.

Ale podkreśla też, że Skandynawowie

[...] sercem stanowią trzy narody, które dla zadowolenia i swobody obywateli winny wystrzegać się wszelkiego połączenia. Wówczas bowiem albo dwa państwa zostałyby niewolnikami trzeciego, albo też wszystkie trzy marnowałyby siły na wewnętrzne spory i niesnaski, tracąc wszelkie korzyści płynące z bycia wspólnotą²².

Tak więc widać wyraźnie, że również w koncepcjach tej współpracy duński filozof stawia na wzajemne poznanie, równouprawnienie wszystkich partnerów tego skan-

²⁰ M.F.S. Grundtvig, *Wybór...*, s. 181-183.

²¹ *Tamże*, s. 201.

²² *Tamże*, s. 192.

dynawskiego dialogu, jak też – przy zachowaniu pełnej podmiotowości i odrębności Duńczyków, Szwedów i Norwegów – poszukiwanie tego, co może być uznane za wspólne, nordyckie (skandynawskie).

Niejako na marginesie wspomnijmy, że obrazu drugiego planu Grundtvigiańskiego dialogu kultur nie będzie do końca czytelny bez przywołania koncepcji skandynawizmu, którego właśnie M. Grundtvig jest jednym z głównych twórców. Sam skandynawizm pojawił się w XIX stuleciu jako nośna społecznie – a z czasem również politycznie – idea jedności całej Skandynawii wyrażana poprzez wspólnotę terytorium zamieszkania i wspólnotę etniczną ludów skandynawskich²³. Ten wyrosły z romantyzmu ruch społeczny miał oblicze liberalno-demokratyczne (z wyraźnie widocznym – co należy przyznać i co zapewne nieco zakłóca obraz zarysowany powyżej w tekście zasadniczym, mimo że nie dotyczy zbyt mocno samego Grundtviga – antyrosyjskim i antyniemieckim zabarwieniem). Ruch ten doprowadził m.in. do zbliżenia elit duńskich, szwedzkich i norweskich²⁴.

Trzecim planem Grundtvigiańskiego dialogu kultur są koncepcje kontaktów krajów Północy z pozostałymi państwami Europy i świata. Choć dwa pierwsze obszary wydają się w jego poglądach ważniejsze, myśliciel nie unika w swej twórczości szerszych wątków. Nie należy się ograniczać, twierdzi, jedynie do wzajemnego poznania oraz wymiany myśli pomiędzy Duńczykami, Szwedami i Norwegami. Ważne są także kontakty międzykulturowe, z innymi. W tym zakresie zgłosił m.in. projekt powołania „wielkiego uniwersytetu nordyckiego”, z pomocą którego „uczeni Północy [...] jak prawdziwa zorza polarna, mogliby rzucać promienie na wsze strony”, ukazując światu to, co w zakresie „życia naukowego, poglądów i umiejętności” kultura skandynawska ma najcenniejszego. Ale też poprzez tę placówkę – „umiejscowioną gdzieś w centrum, na przykład w Göteborgu” – Skandynawowie mogliby uczyć się od innych. „Wówczas i tylko wówczas stałoby się też jasne, co »obcego« może być Północy przydatne”²⁵. Tę utopijną wizję nordyckiej akademii Grundtvig zwykł określać mianem „nowożytnej Islandii”, której przeszłość zresztą wielokrotnie przywoływał w swoich pismach jako egzemplifikację tego, „na co stać połączoną Północ przy swobodnym i naturalnym rozwoju sił”. Pisał:

[...] byłaby to „nowożytna Islandia”, mająca w polu widzenia cały świat, ale zachowująca przy tym własne, nordyckie spojrzenie i rozwijająca nordycką naukę. Mogłaby ona z pewnością przynieść wielką korzyść całej Północy,

²³ *Pan-scandinavism*, [w:] L.L. S n y d e r, *Encyclopedia of Nationalism*, New York 1990, s. 307-309.

²⁴ A. K e r s t e n, *Historia Szwecji*, Wrocław 1973, s. 317.

²⁵ *Handbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter*, København 1929, s. 144-145, [za:] A. B r o n - W o j c i e - c h o w s k a, dz. cyt., s. 192.

a i świat – co dla Grundtviga oczywiste – na takim dialogu niewątpliwie by skorzystał²⁶.

Dodajmy jeszcze, że nawet w kwestiach tak drażliwych wówczas dla Duńczyków, jak relacje z południowym sąsiadem, Grundtvig wydaje się dużo bardziej rozważny od zdecydowanej większości swoich rodaków. Przytoczmy choćby jedną z jego myśli:

Po pierwsze, to nie jest kwestia mojej nienawiści do Niemców jako ludzi, a jedynie niezgoda na sposób myślenia, który najwyraźniej ze względu na własne doświadczenia przychodzi Niemcom najbardziej naturalnie.

Po wtóre wierzę, że wśród Niemców bywają i bywali ludzie o wiele lepsi niż ja sam.

A po trzecie sądzę, iż Niemcom należne są szacunek i zaszczyty za wkład w rozumienie wolności i w oświecenie Europy²⁷.

Znamienna wydaje się również odnotowana przez niego poniżej tych myśli konkluzja: „Tak więc biorąc wszystko razem – Niemcy mało gdzie znajdują poza Niemcami czy w Danii kogokolwiek, kto byłby mniej antyniemiecki niżli ja”²⁸.

Kontynuując rozważania nad poglądami M. Grundtviga, przypomnijmy, że jest on twórcą idei *folkelighed*, niezwykle ważnej i nośnej do dnia dzisiejszego w całej Skandynawii. Samo określenie, mające w zasadzie charakter idiomatyczny, składa się z dwóch elementów („folke” - „lighed”), które dosłownie przetłumaczone oznaczają odpowiednio „lud/naród” i „równość”²⁹. Idea ta odnosi się do zakresu stosunków pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Przy ich analizie myśliciel podkreśla konieczność „szacunku, wzajemnej miłości i utożsamiania się” po obu stronach oraz to, że „zarówno jednostki, jak i społeczeństwo powinny nie ustawać w wysiłkach na rzecz oświecenia i dobra wspólnego”³⁰. Zwalcza zatem ekstremalny indywidualizm, podkreślając konieczność związków jednostki ze społecznością – z jednej strony, z drugiej zaś – podkreślając wolną wolę jednostki, jej odpowiedzialność i niezależność; deprecjonuje tym samym wszelkie koncepcje centralistycznego konstruktów społeczeństwa.

Wskazanych powyżej – ale też i wszystkich innych – zasad odnoszących się do *folkelighed*, należy się nauczyć, gdyż nie są one właściwością wrodzoną człowieka. Potrzebne są więc instytucje edukacyjne nowego typu, do których powinni uczęszczać dorośli na zasadzie dobrowolności, a nie przymusu. To właśnie je Grundtvig nazwał „szkołami dla życia”. Wskazał też optymalne metody uczenia się, które powinny być stosowane w tworzonych w przyszłości nowych instytucjach edukacyjnych. Podkreślał potrzebę posiadania przez uczestników zajęć w takich zakładach edukacyjnych odpo-

²⁶ Tamże, s. 192.

²⁷ M.E.S. Grundtvig, *On Germany and the German Spirit*, [w:] *A Grundtvig Anthology...*, s. 100.

²⁸ Tamże.

²⁹ S.M. Borish, *dz. cyt.*, s. 307.

³⁰ K.K. Aegidius, *dz. cyt.*, s. 41-42.

wiedniego doświadczenia życiowego. Zalecał, aby stosować w nich „dialog z wymianą opinii i doświadczeń życiowych obywateli ze wszystkich warstw społecznych”, kreować „niekonkurencyjne otoczenie współpracy”, podejmować „wysiłek wspólnego rzucania światła na wspólne kwestie”. A wszystko najpierw w celu samodzielnego odkrycia przez słuchaczy mechanizmów równowagi i jej osiągnięcia przez każdego z nich w relacjach pomiędzy jednostką a własnym społeczeństwem, a następnie także w relacjach pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, jak też pomiędzy różnymi społecznościami etnicznymi i narodowościowymi. Dróg wiele..., cel jeden – człowieczeństwo...³¹

Wkrótce edukacyjne idee M.F.S. Grundtviga znajdą swoich naśladowców i kontynuatorów, którzy przejmą je, rozwiną, a także przełożą na język praktyki oświatowej. Przyjmuje się, że impuls do myślenia o zadaniach tych placówek i ich odmiennej od innych instytucji oświatowych formule programowo-organizacyjnej dały właśnie pisma przywołanego przed momentem duńskiego filozofa³². Tak więc już w latach 40. XIX stulecia pojawiają się realnie istniejące w przestrzeni społecznej „szkoły dla życia”, czyli pierwsze uniwersytety ludowe.

Podkreślić przy tym należy, że dochodzenie uniwersytetów ludowych do realizacji zadań międzykulturowych miało interesujący charakter. Nie od razu bowiem edukacja międzykulturowa – mimo że stale widoczna – była jedną z najważniejszych form aktywności tych zakładów. W początkowym okresie funkcjonowania główne zadania duńskiej *folkehøjskole* czy szwedzkiej *folkhögskola* określane były zazwyczaj przez ich twórców nieco odmiennie. W czasie dyskusji nad ustanowieniem uniwersytetów ludowych wskazywano na duże niedostatki oświaty dla warstwy chłopskiej i liczne potrzeby w tym zakresie – a zwłaszcza nie najlepszy stan szkolnictwa publicznego dla ludności wiejskiej. W Szwecji wskazywano dodatkowo na konieczność przygotowania mieszkańców wsi do korzystania z praw obywatelskich. W Danii i nieco później w Finlandii podkreślano szczególnie mocno sprawy edukacji patriotycznej i budzenia świadomości narodowej. Wszędzie pojawiały się w dysputach zagadnienia upowszechniania nowoczesnych form gospodarowania, propagowania idei ruchu abstynenckiego

³¹ M.F.S. Grundtvig, *School for life*, s. 66-83; K.K. Aegidius, *dz. cyt.*, s. 42. Zob. też M.F.S. Grundtvig, *Szkoła dla życia i akademii w Soer*, s. 163-176.

³² Autor ma świadomość, że i tu ze strony niektórych niemieckich oświatowców mogą zostać zgłoszone zastrzeżenia, że „w niemieckiej przestrzeni oświatowej nie odnajdziemy konkretnych przykładów rozwiązań” zaczerpniętych z M. Grundtviga, czy też „w widoczny sposób wyprowadzonych z rywalizacji z jego koncepcjami”. Choć wydaje się, że zorganizowany w 1983 roku w Kolonii w 200. rocznicę urodzin duńskiego myśliciela Grundtvig Congress rozstrzygnął tę kwestię, wskazując, iż pewne „podstawowe idee i elementy jego [Grundtviga] filozofii kultury oraz koncepcji pedagogicznych” będą niezwykle wyraźnie widoczne także w działaniach oświatowych na terenie Niemiec ([za:] *Heimvolkshochschule in Germany – heritage and mission*, [w:] '93 – *Is there a future for folk high school work in Europe?*, red. C. Sapel, Amersfoort (NL) 1993, s. 19).

i przeciwdziałania masowej wówczas emigracji do Ameryki. Sprzyjało to krzepnięciu programowemu nowo powstałych placówek edukacyjnych, jak też regularnemu pojawianiu się kolejnych wiejskich uniwersytetów. W rozważaniach nad genezą uniwersytetów ludowych widać zatem, że wśród głównych jego zadań nie wskazuje się działań na rzecz edukacji międzykulturowej. U historycznego prognozy praktyki uniwersytetów ludowych nie stanowiła ona jeszcze jednego z głównych zadań stawianych przed nowo kreowanymi uniwersytetami ludowymi.

Ale przyznać też trzeba, że elementy refleksji międzykulturowej są w tych placówkach widoczne od samego początku. Już historycznie pierwszy uniwersytet ludowy, a więc otwarta 7 listopada 1844 roku *Rødding Højskole*, będzie realizował w czasie zajęć także wybrane aspekty edukacji międzykulturowej tj. elementy kultury sąsiada z południa czy obowiązkowe lekcje języka niemieckiego. I to pomimo tego, że przez wielu stereotypowo obwołany został antyniemieckim ze względu na środowisko działania czyli skonfliktowane prusko-duńskie pogranicze Północnego Szlezewiku. Jego założycielem był, przypomnijmy, Christian Flor (1792-1875) – Duńczyk, ale też przecież profesor niemieckiego Uniwersytetu Kilońskiego³³.

Z czasem konieczność refleksji i aktywności międzykulturowej zaczęła być coraz wyraźniej wpisywana w założenia programowe poszczególnych nowych placówek. Przyczyn – co oczywiste – należy upatrywać głównie w koncepcjach wychowawczych nowych placówek, wyprowadzanych z transformacji zarysowanych powyżej poglądów Grundtviga oraz analizy realnie istniejących w danym środowisku potrzeb edukacyjnych. Nie dało się bowiem realizować głównych zadań oświatowych uniwersytetów ludowych podejmowanych w poszczególnych miejscach bez odwoływania się do innych społeczności lokalnych, warstw społecznych czy grup etnicznych lub narodowościowych. Stopniowo więc kwestie międzykulturowości zaczęły zajmować w działalności uniwersytetów ludowych coraz więcej miejsca. Z dzisiejszej perspektywy można by dość odpowiedzialnie stwierdzić, że przy tak „ustawionej” koncepcji tej instytucji oświatowej – było to niejako naturalną konsekwencją teoretycznych założeń dlań przyjętych.

Nie wdając się w dalsze szczegóły, można by cały ten proces skonkludować stwierdzeniem, że uniwersytety ludowe bardzo szybko stały się pojemną i uniwersalną formułą oświatową oraz niezwykle skutecznym instrumentem „edukacji w dialogu” – także tym międzykulturowym. Wkrótce po swoim powstaniu rozpoczęły również swój międzynarodowy żywot, swoją wędrówkę poprzez różne kultury, która trwa do dnia dzisiejszego, stanowiąc kolejną „międzykulturową” cechę charakterystyczną tych placówek. Dzisiaj zatem uniwersytety ludowe są jednymi z ważnych w świecie podmio-

³³ S.M. B o r i s h, *dz. cyt.*, s. 182-183.

tów oświaty dorosłych, realizujących postulaty metodologiczne i zadania pedagogiki międzykulturowej³⁴.

INTERCULTURAL EDUCATION AND THE GRUNDTVIGIAN CONCEPT OF *SCHOOL FOR LIFE*

S u m m a r y

Contemporary folk high schools are places where local communities can maintain a *dialogue* – both within itself a *dialogue* well as *with others*. Folk high schools are thus not only important centers of civic education but also institutions in which intercultural education has been taking place for decades. The understating of the genesis of the *dialogue of cultures* in folk high schools seems to be difficult to comprehend without resorting to the roots of the educational ideas of Nicolas F.S. Grundtvig (1783-1872) and his concept of *schools for life* in particular. The author analyses the views of this Danish philosopher and educator related to the concepts expressed in the title of this paper. The author admits to draw from Gottfried Herder (1744-1803) the ideas related to the concept of cultural diversity and hence a multiplicity of paths leading to humanity, on the basis of which Grundtvig puts forward a hypothesis on the necessity of dialogue between representatives of different cultures. At the same time the author points out that Grundtvig does not recognize the 'inevitability of culture clash' to which, according to many researchers, drawing from Herder's theories should lead. The author indicates that Grundtvig's ideas can be analyzed into several planes on which intercultural dialogue can be led: internal Danish, Scandinavian and international and simultaneously calls upon and comments the Grundtvig's idea of *folkelighed* which in order to be implemented, requires adult educational institutions of the new type – *schools for life*, a theoretical prototype of high folk schools. The paper is concluded by the considerations concerning the history of the intercultural character of adult education institutions which are similar to high folk schools and an observation that for over one hundred years high folk schools have been implementing, at the practical level, the major theoretical concepts of intercultural education, and supporting their practice with sound theoretical justification. Hence their activity definitely anticipated the process of the establishment of intercultural pedagogy as an autonomous area of educational studies. So perhaps the major thesis presented by the author of the paper is worth remembering.

³⁴ Wystarczy przejrzeć np. sprawozdania roczne Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy/Starbieniu na Pomorzu Gdańskim czy internatowego Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach w Puszczy Białowieskiej, aby stwierdzić prawdziwość tej konkluzji na polskim gruncie.