

KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA

SZKOŁA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO

TEORETYCZNY STATUS EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Usytuowanie i funkcje dyscypliny

Edukacja międzykulturowa jest jedną z najmłodszych subdyscyplin nauk o wychowaniu, a ramy jej uprawiania określają co najmniej trzy czynniki: specyfika dyscypliny jako nauki (usytuowanie w strukturze nauk, obszar zainteresowania i podejście badawcze), misja, jaką przychodzi jej spełniać w życiu jednostki i społeczeństwa oraz warunki realizacji wiążących się z ową misją zadań. Usytuowanie między naukami humanistycznymi a społecznymi przenosi przy tym na grunt edukacji międzykulturowej dyskurs Diltheya i Windelbanda.

Dziedzictwo diltheyowskiej „nauki o duchu” wzmacnia rolę treści uniwersalnych i sądów wartościujących, kierując uwagę w stronę statycznie ujmowanych i hipostazowanych pojęć ogólnych, jak kultura, wartości, rasa, tożsamość zbiorowa czy sprawiedliwość społeczna. Ujęcie windelbandowskie postuluje empiryzm skoncentrowany na społeczeństwie i prawidłowościach jego rozwoju. Analizowane zjawiska, także kulturowe, ujmowane są procesualnie i rozpatrywane w kontekście specyfiki lokalnej. Obszarem eksploracji jest nie tyle słuszność, co zasadność przyjmowanych twierdzeń oraz przewidywalne konsekwencje planowanych działań. Synteza obu ujęć, konieczna ze względu na intencjonalny charakter procesów kształcenia i wychowania, prowadzi zaś do konstruowania wizji stanów idealnych (jak tolerancyjność czy kultura pokoju i zaufania) zaczerpniętych z nauk o duchu, następnie zaś przekładanych na projekty działań praktycznych odwołujących się do metod i środków wprowadzanych z empirii.

Specyfika misji edukacji międzykulturowej wynika z odczytywania ogólnie sformułowanych celów edukacji w kontekście procesów globalnych i rozwoju zbiorowości wielokulturowych. Podążając za Delorse[m] [1996], możemy

ją opisać w postaci następujących postulatów: 1) uczyć się, aby wiedzieć (opanowywanie umiejętności uczenia się i rozumienia świata w perspektywie współzależności i kulturowej złożoności), 2) uczyć się, aby działać (opanowywanie umiejętności efektywnego działania w warunkach kulturowej niejednorodności), 3) uczyć się, aby żyć razem (opanowywanie umiejętności współżycia w społecznościach wielokulturowych w atmosferze pokoju, zaufania, wzajemnego szacunku, odpowiedzialności i tolerancji) oraz 4) uczyć się, aby być (opanowywanie umiejętności kierowania własnym rozwojem i samorealizacji w świecie kulturowej niejednoznaczności).

Analiza owych postulatów umożliwi wyodrębnienie specyficznych funkcji omawianej dyscypliny, do których zaliczymy: 1) funkcję poznawczą: eksplorację i objaśnianie złożonej kulturowo rzeczywistości pedagogicznej oraz dokonujących się w niej procesów kształcenia, wychowania i socjalizacji, 2) funkcję adaptacyjną: wspomaganie procesów przystosowywania się jednostek i zbiorowości społecznych do funkcjonowania w warunkach kulturowej heterogeniczności, 3) funkcję transformacyjną: wspomaganie harmonijności zmiany społeczno-kulturowej w wymiarze zbiorowym i indywidualnym (w specyficznych sytuacjach, kiedy to celem oddziaływań edukacyjnych jest wzrost podmiotowości i społecznej partycypacji grup społecznie wykluczanych lub marginalizowanych, funkcja transformacyjna nabiera przy tym znaczenia oddziaływań emancypujących).

Wzmiankowane funkcje wyznaczają specyficzne obszary teoretycznych i praktycznych zainteresowań edukacji międzykulturowej stanowiące o jej odrębności i względnej autonomii. Eksploracje, o których mowa, pozostają w dialogu z rzeczywistością otaczającego świata. Rozwój edukacji międzykulturowej w poszczególnych rejonach świata kształtowany jest zarówno przez czynniki natury ogólnej (jak procesy globalizacji, wzrost zainteresowania innymi kulturami, ewoluowanie doktryn pedagogicznych czy rozwój poszanowania praw człowieka), jak i specyfikę lokalną. Przyjmowane perspektywy teoretyczne, obszary zainteresowań, problemy, oraz kierunki rozwoju dyscypliny powiązane są przy tym zarówno z przeszłością, jak i aktualną sytuacją owych państw i narodów.

Obszary zainteresowania

Edukacja międzykulturowa jest obszarem rozważań teoretycznych i dociekań badawczych skoncentrowanych wokół uwarunkowań procesów rozwoju jednostek, instytucji i zbiorowości społecznych w świecie zróżnicowanym kul-

turowo. Jest ona także programem działań praktycznych rozwijających zdolność rozumienia oraz harmonijnego i efektywnego funkcjonowania w owym świecie, kształtowania postaw zaufania, tolerancji, spójności, poczucia więzi i wzajemnej solidarności oraz umiejętności budowania więzi społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych. Celem makrospołecznym jest transformacja świadomości umożliwiająca rozwój poczucia solidarności ogólnoludzkiej oraz budowę demokratycznego i wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego. Do celów mikrospołecznych zaliczamy natomiast uwrażliwienie uczących się na różnice kulturowe, osłabienie barier kontaktu międzykulturowego (jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne, czy ksenofobia), rozwinięcie predyspozycji do dialogu i pokojowej koegzystencji z osobami odmiennymi religijnie, etnicznie i kulturowo, jak również kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji.

Adresatami podejmowanych działań są wszystkie grupy wiekowe: dzieci, młodzież oraz dorośli reprezentujący zarówno grupę na danym obszarze dominującą czy zasiedziałe mniejszości kulturowe, jak osoby przygotowujące się do migracji oraz napływających migrantów (pracowników okresowych, repatriantów, uchodźców i imigrantów). Każdą ze wspomnianych grup charakteryzują przy tym odmienne potrzeby i warunki nabywania nowych kompetencji.

Imigranci i osoby przygotowujące się do migracji skoncentrowani są na pozyskaniu umiejętności ułatwiających procesy akulturacji i adaptacji do warunków przewidywanego kraju osiedlenia. Przedstawicielom grup dominujących i mniejszościowych niezbędne są umiejętności przewycięzania konfliktów z przeszłości, budowania harmonijnej koegzystencji i współpracy z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych oraz kompetentnego zarządzania własną tożsamością kulturową i etniczną. Możemy także wyodrębnić grupy o specjalnych potrzebach zainteresowane rozwojem specyficznych umiejętności, jak na przykład prowadzeniem mediacji w sporach międzykulturowych, kierowaniem wielokulturowymi zespołami pracowniczymi lub projektowaniem pracy z klasą o określonym składzie etnicznym [Błeszyńska, 2007].

Interdyscyplinarność i struktura

Podobnie, jak inne subdyscypliny nauk o wychowaniu, edukacja międzykulturowa jest dziedziną interdyscyplinarną odwołującą się do dorobku innych nauk humanistycznych i społecznych. Trzon dyscypliny stanowią nauki o edukacji, zwłaszcza polityka oświatowa, dydaktyka, socjologia wychowania i peda-

gogika społeczna. Do dyscyplin wspomagających zaliczamy antropologię kultury, kulturo- i religioznawstwo, nauki polityczne, nauki o pracy socjalnej, socjologię, psychologię (zwłaszcza społeczną i transkulturową), etnologię i etnografię, nauki o prawie, a także dyscypliny zajmujące się poszczególnymi kręgami kulturowymi (jak europeistyka, orientalistyka, slawistyka czy germanistyka).

Interdyscyplinarność, o której mowa, rzutuje na teoretyczne ramy dyscypliny, wprowadzając na jej teren teorie o charakterze lingwistycznym, antropologicznym, politologicznym, socjologicznym i psychologicznym. Wielość i złożoność owych teorii sprawia, iż opracowania pedagogiczne preferują jedynie nieliczne koncepcje umożliwiające tworzenie w miarę uniwersalnych, choć nie zawsze sprawdzających się szablonów (na gruncie socjologii np. są to perspektywy konfliktu i myśli krytycznej, na gruncie psychologii natomiast perspektywa poznawcza).

Złożoność treści przekazywanych w ramach edukacji międzykulturowej wykracza poza obszar studiów podejmowanych w obrębie każdego z wymienionych obszarów. Prowadzenie omawianego przedmiotu stawia przy tym wysokie wymagania merytoryczne i skłania do podejmowania studiów uzupełniających zakres wiedzy i kompetencji o obszary wykraczające poza pierwotną specjalizację nauczyciela czy trenera. Model kompetencji zawodowych nauczyciela/trenera edukacji międzykulturowej obejmuje kompetencje merytoryczne, metodyczne i wychowawcze. Na kompetencje merytoryczne składają się znajomość problematyki oświaty, wychowania, socjalizacji i animacji społeczno-kulturowej, wiedza o zjawisku i politykach wielokulturowości, społeczeństwie wielokulturowym, jego problemach i potrzebach, wiedza o kulturze i kulturach oraz kulturowym i religijnym różnicowaniu świata, znajomość procesów akulturacji, kontaktu międzykulturowego i nabywania kompetencji międzykulturowych, wiedza o funkcjonowaniu instytucji oświatowych, wychowawczych i socjalizujących w przestrzeni wielokulturowej, a także wiedza o problemach i potrzebach osób uczących się. Kompetencje metodyczne obejmują umiejętności projektowania edukacyjnego, prowadzenia zajęć dydaktycznych i animacyjnych z wykorzystaniem różnicowanych metod i środków. Na kompetencje wychowawcze składają się natomiast otwartość, empatia, tolerancyjność, umiejętności pracy z osobami różnicowanymi kulturowo, otwierania w świadomości uczących się pogranicza kulturowego i pobudzania procesów indywiduacji, kształtowania postaw szacunku wobec kultury własnej oraz kultur innych grup, postaw tolerancji i otwartości na innych, radzenia sobie z psychologicznymi barierami i problemami rozwoju kompetencji międzykulturowych (etnocentryzm, ksenofobia, rasizm, uprzedzenia etniczne) [Bleszyńska, 2008].

Złożoność kontekstu, treści nauczania, potrzeb i specyfiki osób uczących się sprawiają, iż edukacja międzykulturowa jest dyscypliną o dość skomplikowanej strukturze, a zakres jej zainteresowań i oddziaływań niejednokrotnie krzyżuje się z innymi subdyscyplinami nauk o wychowaniu (jak pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna czy glottodydaktyka). Na szczególną uwagę zasługują przy tym jej powiązania z tak znaczącymi obszarami zainteresowań edukacyjnych, jak edukacja globalna, edukacja europejska, edukacja regionalna i wychowanie dla pokoju.

Edukacja międzykulturowa a edukacja wielokulturowa, edukacja globalna, edukacja europejska i regionalna oraz wychowanie dla pokoju

Edukacja międzykulturowa jest pedagogiką pogranicza kulturowego i jedną z gałęzi oddziaływań oświatowych i wychowawczych wykraczających perspektywą poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw i narodów i zmierzającą do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych. Zróżnicowany charakter owych problemów sprawia, iż w ramach omawianej dyscypliny można przy tym umieścić specyficzne obszary zainteresowań, do których należą:

Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa jest prototypem i uzupełnieniem nadrzędnej wobec niej edukacji międzykulturowej. Jej zadaniem jest rozwój wiedzy o kulturze jako tworze człowieka oraz czynnika wyznaczającym funkcjonowanie jednostek i zbiorowości społecznych, w poszczególnych kręgach kulturowych oraz uwrażliwienie uczącego się na kulturę własną i zjawisko etnocentryzmu. W ramach prowadzonych zajęć przekazywane są podstawy ogólnej wiedzy o zjawisku kultury, kulturowym zróżnicowaniu współczesnego świata, specyfice poszczególnych kultur, a także podobieństwach i różnicach owych kultur w stosunku do jego własnej kultury. Poza obszarem zainteresowań pozostają zazwyczaj kwestie pogranicza kulturowego, procesów tożsamościowych, akulturacji, relacji międzykulturowych oraz zbiorowości kulturowo heterogenicznych.

Edukacja globalna

Zakresy zainteresowań edukacji międzykulturowej i edukacji globalnej nakładają się na siebie, a obszarem wspólnym są działania rozwijające świadomość

mość religijnego i kulturowego zróżnicowania świata, współzależności i solidarności w skali globalnej, podejmujące kwestie organizacji transnarodowych, globalnych migracji i konfliktów międzykulturowych, jak również akcji stabilizacyjnych i humanitarnych. Początki edukacji globalnej datują się na lata sześćdziesiąte XX wieku. Celem podejmowanych w tym obszarze oddziaływań jest przy tym inicjowanie zmian w skali globalnej poprzez kształtowanie u uczących się krytycznej refleksji nad światem oraz świadomości globalnej wyrażającej się zrozumieniem wzajemnych zależności, problemów i procesów (jak naruszanie praw człowieka, skażenie środowiska naturalnego, głód, AIDS) zachodzących w skali ogólnoswiatowej, poczuciem odpowiedzialności i gotowością podejmowania działań na rzecz rozwiązywania owych problemów, a także poczuciem solidarności z innymi ludźmi, zwłaszcza mieszkańcami krajów rozwijających się [Melosik, 1998].

Edukacja europejska

Edukacja międzykulturowa posiada obszary wspólne także z edukacją europejską pojmowaną jako obszar oddziaływań wspomagających procesy integracji europejskiej poprzez wyposażenie uczących się w wiedzę o Unii Europejskiej, jej organizacji, strukturach i zasadach funkcjonowania, ukształtowanie umiejętności funkcjonowania obywatela UE, współpracy z innymi mieszkańcami Europy oraz rozwój tożsamości europejskiej. Podejmowanie działań o wspomnianym charakterze jest dyrektywą Komisji Europejskiej dla systemów oświatowych krajów członkowskich [Bednarek, 2000]. Kwestie wspólne dla edukacji między- i wielokulturowej oraz edukacji europejskiej mieszczą się w nurcie programów wspomagających identyfikację emocjonalną z Europą i jej dziedzictwem kulturowym (tożsamość europejska) oraz promujących kultury i języki lokalne oraz rozwijających umiejętności współpracy w obrębie Unii Europejskiej [Rabczuk, 2002]. Kwestią otwartą pozostaje natomiast podejście do kultury europejskiej. Edukacja międzykulturowa wykracza mianowicie poza obręb kultur lokalnych, spostrzegając kulturę europejską w ujęciu procesualnym i akceptując pojawianie się w niej elementów kultur poeuropejskich. Nurt edukacji europejskiej koncentruje się natomiast na kwestiach tradycyjnych kultur lokalnych oraz europejskiego kanonu kulturowego (podejście tradycyjne koncentrowało się na basenie Morza Śródziemnego, pomijając kultury Słowian, Celtów czy Germanów oraz ignorując problematykę narastającego w Europie zróżnicowania etnicznego i kulturowego.

Edukacja regionalna

Edukacja regionalna jest koncepcją, a zarazem programem oddziaływań edukacyjnych skoncentrowanych wokół kwestii regionów zamieszkałych przez osoby uczące się. Celem konstruowanych programów jest budowa Europy „małych ojczyzn” poprzez rozpoznanie i rekultywację kultur lokalnych sytuowanych w kontekście kultur europejskich, wspomaganie procesów emocjonalnej identyfikacji uczących się ze środowiskiem lokalnym i otaczającym regionem, wspomaganie poczucia tożsamości narodowej, upowszechnianie wiedzy o specyficznych problemach i potrzebach danego regionu, pobudzanie samorządności, aktywności społecznej, kulturalnej i obywatelskiej jego mieszkańców. Ideologiczne podstawy edukacji regionalnej wywodzą się z założeń dwojakiego rodzaju. Jednym z nich jest realizacja zaleceń Komisji Europejskiej: potrzeba wspomaganie procesów integracji europejskiej na różnych poziomach oraz wydobywanie i rozwój kultur lokalnych krajów członkowskich. Drugim – potrzeba różnicowania kulturowego wynikająca z przeciwdziałania procesom kulturowej globalizacji [Bednarek, 1999; Petrykowski, 2003]. Podobnie, jak w odniesieniu do edukacji europejskiej, obszarem wspólnym dla edukacji regionalnej oraz edukacji między- i wielokulturowej są kwestie kulturowego zróżnicowania regionów, rewitalizacji dziedzictwa i pejzażu kulturowego, budowy poczucia regionalnej wspólnoty i tożsamości, społeczności obywatelskich i współwzajemności przedstawicieli poszczególnych kultur. Podobnie też obszarem różniącym są kwestie zmian kulturowych zachodzących w środowisku lokalnym pod wpływem migracji międzykulturowych [Nikitorowicz, 2009].

Wychowanie dla pokoju

Idea wychowania dla pokoju nie jest koncepcją nową i pojawiała się już w pracach Deweya, Montessori, Freire’a, Galtunga, spośród polskich autorów artykułowali ją zaś Wojnar i Suchodolski. Prawne i ideologiczne umocowanie uzyskała ona w roku 1945 jako program rodzącej się Organizacji Narodów Zjednoczonych, na której forum została zaprezentowana i przyjęta jako program ochrony przyszłych pokoleń przed doświadczeniami wojny. (Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych, San Francisco, 26 czerwca 1945), program promowania działań na rzecz wzajemnego zrozumienia i tolerancji, zapobieganie wojnie (artykuł 26, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 10 grudnia 1948) oraz integralny składnik wszelkich innych programów podejmowanych dla dobra ludzkości (Konwencja o Zwalczaniu Dyskryminacji Kobiet, Konwencja Praw Dziecka, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich i in). Promocję edukacji dla pokoju powierzono przy tym przede wszystkim UNICEF

i UNESCO jako wyspecjalizowanym w kwestiach oświaty i wychowania agendum Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Wychowanie dla pokoju jest „działalnością edukacyjną, która: tworzy strefę pokoju, gdzie dzieci są wolne od wszelkich form przemocy, stwarza klimat kształtujący pokojowe i pełne wzajemnego szacunku relacje pomiędzy członkami społeczności uczących się, eksponuje podstawowe zasady równości i zwalcza wszelkie formy dyskryminacji w rozporządzeniach prawnych i praktyce placówek edukacyjnych, promuje społeczne umiejętności pokojowej koegzystencji, wykorzystując środki skutecznego, pokojowego i zakorzenionego w lokalnej kulturze rozwiązywania pojawiających się konfliktów, promuje rozwiązania szanujące prawa do godności wszystkich stron ewentualnego konfliktu, integruje i włącza w programy kształcenia treści pogłębiające zrozumienie kwestii pokoju, praw człowieka, sprawiedliwości społecznej i zagadnień globalnych, stwarza forum dla dyskusji eksponujących wartość pokoju i sprawiedliwości społecznej, promuje metody nauczania rozwijające zdolności uczestniczenia, współpracy, rozwiązywania problemów i szacunku dla odmienności, zachęca uczniów do praktycznego wdrażania zasad i umiejętności pokojowej koegzystencji i rozwiązywania konfliktów w otaczającym środowisku, stwarza możliwości refleksji i doskonalenia kompetencji związanych z promocją pokoju, sprawiedliwości i praw ludzkich wszystkim uczestnikom procesu wychowawczego”¹.

Efektom owej działalności jest tworzenie na terenie placówek oświatowych i wychowawczych obszarów kultury pokoju² mającej oddziaływać na środowisko lokalne i relacje ponadnarodowe poprzez „tworzenie i rozwój kultury opartej na uniwersalnych wartościach szacunku dla życia, wolności, sprawiedliwości, solidarności, tolerancji, praw człowieka oraz równości mężczyzn i kobiet, promowanie edukacji i badań służących wdrażaniu tej wizji w praktykę” (Deklaracja Międzynarodowego Kongresu Pokoju w Świadomości Ludzi, 1989, Yamoussoukro, Wybrzeże Kości Słoniowej). Haska Agenda Wdrażania Pokoju i Sprawiedliwości dla Wieku XXI podkreśla przy tym potrzebę instytucjonalizacji systematycznie prowadzonego wychowania dla pokoju oraz wdrażania akcji „Globalna Kampania na rzecz Wychowania dla Pokoju” wspierającej ONZ-towską dekadę kultury pokoju i braku przemocy wobec dzieci świata i promującej edukację upowszechniającą pokój i prawa człowieka we wszystkich placówkach oświatowych³. Obszarem wspólnym dla nurtu wychowania

¹ UNICEF, Working Paper Series, July 1999, 16.

² *Culture of Peace*, UNESCO, 1995.

³ UN Document: Ref A/54/98.

dla pokoju i edukacji między- i wielokulturowej są przy tym kwestie poszanowania praw człowieka, tolerancji, zwalczania uprzedzeń i dyskryminacji na tle odmienności etnicznych, rasowych i religijnych, a także promowanie działań służących zapobieganiu i pokojowemu rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych.

Uwarunkowania rozwoju dyscypliny w poszczególnych rejonach świata

Historyczne zróżnicowanie potrzeb i polityki prowadzonej w poszczególnych krajach ukształtowały odmienne perspektywy i drogi ewoluowania samej dyscypliny. Początki współczesnego podejścia do edukacji międzykulturowej należałoby wiązać z polityką oświatową klasycznych krajów imigranckich, jak Australia, Kanada czy Stany Zjednoczone. Pierwsze oddziaływania edukacyjne uwzględniające różnice kulturowe (tzw. pedagogika dla cudzoziemców) podjęto jednak w Niemczech w roku 1901 i wynikały one z dążenia do asymilacji dzieci obcojęzycznych poprzez kształcenie i wychowanie [Szymański, 2000]. Podejście rozwijające specjalne programy kształcenia dla osiedlających się w Niemczech cudzoziemców i ich dzieci zachowano przy tym w Niemczech prawie do chwili obecnej, eksponując w podejmowanych dyskusjach oświatowych dwa konkurencyjne wątki: potrzebę przysposobiania cudzoziemców do życia i pracy w Niemczech oraz potrzebę przygotowywania ich do powrotu do kraju ojczystego. W ostatnim dziesięcioleciu wspomniane podejście uległo przy tym znaczącym zmianom, uwzględniając także potrzebę rozwijania programów edukacyjnych adresowanych do Niemców w celu zwiększenia ich zdolności rozumienia i współpracy z osobami odmiennymi kulturowo.

Podobną ewolucję przechodziła polityka oświatowa krajów Nowego Świata. W początkach procesów narodotwórczych akceptowały one współistnienie szkół głównego nurtu oraz odrębnych placówek oświaty etnicznej. W okresie międzywojennym pojawiła się jednak tendencja do traktowania edukacji i placówek oświatowych jako środka asymilacji imigrantów i budowy poczucia jedności narodowej. Tendencja, o której mowa, została odwrócona w latach sześćdziesiątych XX wieku w efekcie rozwoju kulturowo heterogenicznych struktur społecznych, budzenia się tożsamości etnicznej oraz postępów demokracji i liberalizacji. W odpowiedzi na dokonujące się w owym okresie zmiany społeczno-kulturowe pojawia się przy tym model edukacji uwzględniającej (szanującej) etniczne i rasowe zróżnicowanie zbiorowości oraz rozwijającej umiejętności rozumienia i współpracy z przedstawicielami różnych grup kulturowych.

Odmienne kształtowało się podejście do edukacji międzykulturowej w krajach europejskich. Jedne z nich, jak Wielka Brytania czy Holandia po latach dominacji kulturowej rozwinęły pełnię oświatowej wielokulturowości na wzór Nowego Świata. Inne, jak Francja, marginalizowały kwestie kulturowego zróżnicowania swoich mieszkańców, koncentrując się na budowie jednoczącej całą zbiorowość świadomości obywatelskiej. Jeszcze inne, jak Polska, przeszły od polityki dominacji kulturowej i asymilacji grup mniejszościowych do oddziaływań oświatowych uwzględniających przede wszystkim zróżnicowanie regionalne w kontekście zasiedlanych grup mniejszościowych i dopiero niedawno podjęły wyzwania płynące z globalnych migracji [Lewowicki, 2002].

Podążając za Portero [2005] i Szymańskim [2000], możemy wyodrębnić w historii edukacji międzykulturowej trzy główne okresy: 1) asymilacyjny, gdzie oddziaływania edukacyjne adresowane były do cudzoziemców, wspomagając procesy ich asymilacji; 2) wielokulturowości, skoncentrowany na statycznie ujmowanych różnicach kulturowych, oraz 3) międzykulturowości, zwracający się w stronę dynamicznie postrzeganych relacji międzygrupowych i kompetencji funkcjonowania w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo. Poszczególne etapy pojawiały się i przekształcały w poszczególnych rejonach według odmiennych wzorów wyznaczanych specyfiką ich tradycji, potrzeb i bieżącej polityki społecznej. Sposób uprawiania edukacji międzykulturowej w określonym środowisku akademickim powiązany jest przy tym ze specyfiką projektu, jakim jest dane państwo. Odrębności historii, tradycji kulturalnej, kompozycji społecznej czy prowadzonej polityki przekładają się na odmienność optyki, perspektyw teoretycznych oraz postulowanych rozwiązań praktycznych. Bezzasadnymi, a nawet potencjalnie niebezpiecznymi, są przy tym zapożyczone z nauk ścisłych i przyrodniczych próby bezkrytycznego uogólniania i przenoszenia ujęć charakterystycznych dla pewnych zbiorowości społecznych (np. państw imigranckich) na inne, o odmiennej specyfice (np. państwa narodowe).

Odmienne kwestie eksponowane są w cieszących się długotrwałym pokojem krajach o ustabilizowanej sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej (jak USA czy Wielka Brytania), w zbiorowościach o (w miarę) łagodnie ewoluujących zmianach społecznych (jak Polska) oraz społeczeństwach pokonfliktowych cechujących się silnymi napięciami politycznymi i etnicznymi jak Bośnia czy Rwanda. Specyfikę rozwoju dyscypliny wyznaczają także doświadczenia imigracyjne i kolonialne poszczególnych społeczeństw. Różnice podejścia cechują tradycyjne kraje imigranckie (jak USA, Kanada, Australia czy Nowa Zelandia), oraz te, z których wypływały i wypływają kolejne fale emigracji (Polska lub Irlandia). Inne problemy i perspektywy absorbują uwagę badaczy w państwach będących w przeszłości centrami kolonialnymi (Wielka Bryta-

nia, Francja, Holandia), w krajach niekolonialnych (Polska, Austria czy Szwecja) oraz krajach postkolonialnych (Indie, Algeria czy Republika Południowej Afryki). Odmienne doświadczenia kształtują wreszcie podejście do edukacji międzykulturowej w szanujących prawa człowieka państwach demokracji zachodnich, krajach poddanych reżimom autorytarnym (Iran, Korea czy Chiny) oraz w doświadczających napięć transformacji krajach postkomunistycznych [Cushner, 1998; Grant, Portero, 2010; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2000].

W wielonarodowych krajach imigranckich o utrwalonej kulturze obywatelskiej (jak Stany Zjednoczone, Kanada lub Australia) edukacja międzykulturowa stanowi przede wszystkim narzędzie transformacji służące rozwojowi społeczeństwa otwartego, ograniczaniu dominacji kulturowej oraz zwalczaniu nierówności wynikłych z różnic rasowych i etnicznych. Centralnymi kategoriami podejmowanych rozważań są „rasa”, „sprawiedliwość społeczna” i „prawa człowieka” będące odpowiedzią na doświadczane w przeszłości problemy rasizmu i dyskryminacji. Znaczna heterogeniczność kulturowa społeczeństwa sprawia, iż edukacja międzykulturowa, mimo mocnej pozycji zajmowanej w programach kształcenia ogólnego i zawodowego, w zasadzie przestaje na etapie wielokulturowości. Jej zainteresowania skupiają się przy tym na problematyce wychowania obywatelskiego, pluralizmu oraz różnorodności społecznej stowarzyszonych z próbami zwięzłego kreślenia specyfiki najważniejszych kategorii różnicujących (jak rasa, płeć i religia), prezentacji wybranych mniejszości kulturowych, kwestii rasizmu i jego zwalczania oraz problematyki nauczania wielokulturowego [Golnick, Chinn, 2008; Wayne, 2009; Banks, McGee Banks, 2010].

Odmienne kształtują się preferencje przyjmowane w demokratycznych państwach narodowych z silnym poczuciem wspólnoty kulturowej, do których zaliczają się państwa europejskie [Grant, Lei, 2001]. Społeczeństwa owe na ogół muszą rozwiązać dwa rodzaje problemów: pełne społecznych napięć procesy emancypacji autochtonicznych mniejszości kulturowych (Baskowie, Szkoci, Sycylijczycy czy Korsykanie) oraz kwestie społecznej integracji napływających uchodźców i imigrantów [Rabczuk, 2007]. Prowadzona przez nie polityka wielokulturowości jest przy tym zróżnicowana i wyraża się jednym z trzech trendów: poszanowaniem odrębności kulturowej w ramach kultury dominującej (Niemcy, Hiszpania, Włochy), prywatyzacją różnic kulturowych na rzecz scalającej siły wartości obywatelskich (Francja) bądź dążeniem do uwzględnienia kulturowej różnorodności w rekonstrukcji projektu państwa i życia społecznym (Wielka Brytania). Mimo owych różnic, podstawowe znaczenie przypisywane jest kategoriom „wspólnoty”, „różnicy”, „społ-

czeństwa obywatelskiego” i „integracji społecznej” (w Wielkiej Brytanii także „sprawiedliwości społecznej”).

Odmienne podejście cechuje zbiorowości przekształcające się w ponowoczesne i demokratyczne społeczeństwa wielokulturowe (jak postkomunistyczna Polska, Czechy czy Węgry). Społeczności owe doświadczają kolejnych wstrząsów wynikających zarówno z przemian gospodarczych, jak i społeczno-politycznych. Rewitalizacji ulegają historyczne resentymenty etniczne, miłość elit politycznych i problemy dnia codziennego pobudzają napięcia społeczne oraz kolejne fale emigracji, a napływające grupy imigrantów i uchodźców wzbudzają w mieszkańcach owych krajów niepokój oraz poczucie bezradności motywujące do podejmowania działań przystosowawczych. Czynnikiem rozbudzającym zainteresowania edukacją międzykulturową stają się także inicjatywy instytucji międzynarodowych (np. agencji ONZ), dyrektwy struktur nadrzędnych (np. Unii Europejskiej) czy dramatycznie przebiegające konflikty międzykulturowe (jak rozruchy, starcia zbrojne, inne akty przemocy). Specyfika wzmiankowanych krajów sprawia, iż centralnymi kategoriami edukacji międzykulturowej czynione są takie pojęcia, jak „pogranicze”, „etniczność”, „zróżnicowanie religijne”, „dwukulturowość” i „tożsamość narodowa”. Coraz wyraźniej zarysowująca się problematyka migracyjna rozbudowuje przy tym wymieniony katalog o „tolerancję”, „kompetencje międzykulturowe” i „integrację społeczną migrantów” [Błęszyńska, 2010].

W trudniejszej sytuacji znajdują się wieloetniczne społeczeństwa skonfliktowane lub pokonfliktowe (Liban, Bośnia-Hercegowina czy Izrael). Historycznie uwarunkowane, przewlekłe konflikty, świeża pamięć wzajemnych krzywd i przemocy, jak również negatywne aspekty socjalizacji etnicznej sprawiają, iż w państwach tych programy edukacji międzykulturowej mają charakter sporadycznych i koncentrują się przede wszystkim na trudnych kwestiach przezwyciężenia przeszłości i pojednania między skonfliktowanymi grupami. Brak powszechnej zgody na pojednanie utrudnia przy tym realizację owych programów, pobudzając postawy antagonistyczne i rewindykacyjne.

Istnieją wreszcie społeczeństwa niedemokratyczne, zamknięte na imigrantów i kontakty międzykulturowe, bądź takie, w których wciąż jeszcze realizowana jest zasada dominacji kulturowej jednej grupy i asymilacji lub marginalizacji grup innych. W krajach tego rodzaju (jak np. Rosja czy Chiny) na ogół nie realizuje się programów edukacji międzykulturowej (za wyjątkiem treningów kompetencji międzykulturowych dla profesjonalistów), a oświata oferowana przedstawicielom grup mniejszościowych zmierza do ich wynarodowienia [Grant, Lei, 2001].

Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, iż edukacja międzykulturowa jest młodą i dynamicznie rozwijającą się dyscypliną docenianą jako niezbędny komponent kształcenia ogólnego w licznych krajach świata. Jej sytuacja w Polsce jest jednak słabsza, niż w krajach Nowego Świata czy Europy Zachodniej. Jako dyscyplina akademicka, nie mieści się ona w programach studiów pedagogicznych. Przypisany jej status zajęć fakultatywnych, jak również stosunkowo niewielka grupa osób uprawiających tę dziedzinę sprawiają, iż jest ona prowadzona jedynie w niektórych ośrodkach. Do chwili obecnej przedmiot ten nie jest przy tym wprowadzony do programów kształcenia przyszłych nauczycieli i osób zarządzających placówkami oświatowo-wychowawczymi, co przekłada się m.in. na dramatyczną sytuację uczniów cudzoziemskich pobierających naukę w polskich szkołach [Błęszyńska, 2009].

Obszary zainteresowań środowisk zajmujących się edukacją międzykulturową cechuje regionalizacja wyrażająca się eksponowaniem problematyki zasiedlonych w danym rejonie mniejszości etnicznych i narodowych, pograniczny kulturowych, rekonstrukcji wielokulturowej tradycji przeszłości oraz budowy przyjaznych i pokojowych relacji międzygrupowych. Konsekwencją powyższego jest skupianie się programów i grup badawczych w ośrodkach zlokalizowanych na terenach pogranicza kulturowego, spośród których szczególnie wyróżniają się ośrodki warszawski (skoncentrowany na pograniczu miasta globalnego), cieszyński (pogranicze polsko-czesko-słowackie) i białostocki (pogranicze białorusko-litewsko-ukraińskie).

Bibliografia

- Banis J., McGee Banks Ch. (eds.) (2010), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Wiley&Sons, Inc.
- Bednarek S. (red.) (1999), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wrocław.
- Bednarek S. (red.) (2000), *Edukacja europejska w zreformowanej szkole*, Wrocław.
- Błęszyńska K. (2010), *Intercultural Education in Post-Communist Countries*, (in:) C.A. Grant, A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectivness*, New York.
- Błęszyńska K. (2009), *Sytuacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach*, niepublikowany raport z badań, Warszawa.
- Błęszyńska K. (2008), *Constructing Intercultural Education*, "Intercultural Education", Vol. 19, No. 6.

- Bleszyńska K. (2007), *Edukacja międzykulturowa jako obszar refleksji andragogicznej*, (w:) T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Radom.
- Burszta W. (1998), *Antropologia kultury*, Poznań.
- Culture of Peace* (1995), UNESCO.
- Cushner K. (ed.), (1998), *International Perspectives on Intercultural Education*, London.
- Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa.
- Golnick D., Chinn Ph. (2008), *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, New York.
- Grant C., Lei J.L. (eds.) (2001), *Global Constructions of Multicultural Education*, London.
- Lewowicki T. (2002), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, (w:) T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa.
- Lewowicki T., Grodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice.
- Luttwak E. (1998), *Turbo Capitalism*, London.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Petrykowski P. (2003), *Edukacja Regionalna*, Toruń.
- Portera A. (2005), *Diversity in education in an international context*, International Conference, Università di Verona.
- Rabczuk W. (2007), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa.
- Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych etnicznych*, Warszawa.
- Szymański M.S. (2000), *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej*, (w:) J. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków.
- UN Document: Ref A/54/98.
- UNICEF, Working Paper Series, July 1999.
- Wayne A. (2009), *Rethinking Multicultural Education: Teaching for racial and cultural justice*, New York.

SUMMARY**Theoretical status of intercultural education**

The presented text considers a theoretical status of Intercultural Education, areas of its interests and studies as well as theoretical perspectives, basic categories and notions highlighting the interdisciplinary nature of Intercultural Education, its location within Studies on Education, and courses and determinants of its development in particular regions of the world. The undertaken analysis aims also to explain and discuss relations of Intercultural Education with other areas of educational studies such as European Education, Regional Education, Global Education and Education for Peace.