

Przemysław Paweł Grzybowski

Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego

Przedmiotem artykułu jest edukacja w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W koncepcjach tego rodzaju edukacji za najistotniejsze autor uznaje następujące kategorie pojęciowe: Inni i Obcy, wielokulturowość, międzykulturowość, pogranicze kulturowe oraz, oczywiście, edukacja – wielokulturowa, międzykulturowa, regionalna i obywatelska.

Jednym z edukacyjnych wyzwań współczesności jest zróżnicowanie kulturowe społeczeństw. Opisuąc charakter stosunków społecznych panujących w danym środowisku, wyróżnia się następujące **modele zróżnicowania kulturowego**:

- wielokulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzić ze sobą w relację; jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej przypadkowo i dzięki sprzyjającej koniunkturze; odmiennosc jest tu postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację; mniejszości mogą być ewentualnie biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane; prawo, w którym przewidziano zapisy kładące kres praktykom dyskryminacyjnym, obiektywnie nie jest jednak przestrzegane; mieszkańcy tego rodzaju środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych czy etnicznych, żyją więc na tym samym terytorium, lecz niejako obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie wymagających pozytywnego zaangażowania emocjonalnego; społeczeństwo jest zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i promuje je w różnych instytucjach społecznych; wyraźnie widoczne są tu tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większości–mniejszości, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości; stosunki społeczne ujmowane są przez pryzmat grup i ich statusów – sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędą; skrajnym przykładem tego rodzaju środowiska jest Irlandia Północna czy pogranicze izraelsko-palestyńskie;
- międzykulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium i wchodzić ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji); zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy; zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo,

tj. nie ma osób uprzywilejowanych i ponizonych, lepszych i gorszych ze względu na taką czy inną tożsamość kulturową; mieszkańcy takiego środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych, nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągania kompromisu; w przypadku występowania grup mniejszości i większości, ostatecznym celem w kontekście równowagi społecznej jest ich wzajemna integracja; stosunki społeczne rozpatruje się tu nie tyle z perspektywy grup, co jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle jednak nie naruszały praw innych osób; przykładem tego rodzaju środowiska bywają rodziny, zamieszkujące małe ojczyzny wspólnoty lokalne i regionalne, społeczności etniczne itp.

Przyjęcie określonego modelu zróżnicowania kulturowego wiąże się z odpowiednim podejściem do jednostek i grup, co znajduje wyraz np. w założeniach badań naukowych czy w edukacji. Dyskurs środowisk naukowych o korzeniach anglosaskich (zwłaszcza amerykańskich) sytuuje się głównie w modelu wielokulturowości, międzykulturowość zaś preferuje się w kręgach frankofońskich (głównie we Francji). Fakt ten wynika z przesłanek historycznych, ideologicznych, politycznych i społecznych, znajdujących wyraz w tradycjach refleksji nad człowiekiem i jego sytuacją.

O problemach wielokulturowości (a w kategoriach doktrynalnych – pluralizmu kulturowego, poli- czy multi-kulturalizmu) zaczęto mówić w latach 60. XX wieku, w związku z walką o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych, do czego doprowadziła realizacja polityki emigracyjnej określanej przez ideologię „melting pot”¹ – m.in. na fali wydarzeń z 1968 roku w uniwersytetach amerykańskich i innych, a także w związku z ideologią ruchów młodej lewicy. Oprócz Stanów Zjednoczonych za ojczyznę społecznej doktryny pluralizmu kulturowego uważa się Australię, Kanadę i Nową Zelandię – nie jest to więc doktryna jednorodna i jednoznaczna. W latach 80. XX wieku koncepcję wielokulturowości zastosowano w badaniach społeczeństw Europy Zachodniej, co było następstwem dostrzeżenia ich etnicznego zróżnicowania, mającego dwa odmienne źródła: w istnieniu w państwach europejskich narodów i grup etnicznych podporządkowanych (np. Baskowie, Bretończycy, Walijszczy) oraz w migracjach z byłych kolonii do metropolii i powstaniu w nich społeczności imigranckich (Wojakowski, 2000, s. 118). Spośród krajów europejskich, w których występuje najbardziej radykalna ideologia wielokulturowa, wymienia się Belgię, Holandię, Wielką Brytanię i kraje skandynawskie, co wiąże się m.in. z ich przeszłością kolonialną, stopniem otwarcia granic, polityką wobec mniejszości, sytuacją gospodarczą itp.

Określenie „międzykulturowy” pojawiło się w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Quebecu, i oznaczało nawiązanie trwałych, dynamicznych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur – przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem (Cohen-Emerique, 2000, s. 171). W Europie termin ten zaistniał po raz pierwszy w 1975 roku we Francji i odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce był już często wykorzystywany do opisu dysfunkcji i kryzysów w obszarze migracji oraz w szeroko pojętej sferze działań socjalnych. W latach 80. przeprowadzono pierwsze badania naukowe i wydano publikacje na ten temat. Na forum międzynarodowym o relacjach międzykulturowych wspomniano po raz pierwszy w 1976 roku, podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi (Kenia) w kontekście konieczności otwarcia się we współczesnym świecie każdej kultury na wszystkie inne. Relacjami międzykulturowymi po raz pierwszy zajęto się oficjalnie w ramach

¹ Melting-pot – (ang.: tygiel) ideologia oparta na koncepcji integracji w jednym społeczeństwie (narodzie) imigrantów bez względu na pochodzenie oraz warunki, w jakich żyją.

odbywającej się równolegle konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych. Początkowo problematykę międzykulturową utożsamiano jednak przede wszystkim ze sprawami dotyczącymi imigrantów (zwłaszcza będących w wieku szkolnym dzieci imigrantów), co zdyskredytowało ją jako kojarzącą się z alarmistycznymi, czy wręcz katastroficznymi, hasłami towarzyszącymi dyskusjom o migracjach (Abdallah-Preteuille, 1999, s. 44-46). Mimo że pojęcie międzykulturowości funkcjonowało początkowo głównie w oświacie, to dziś zaczyna być stosowane m.in. także w dydaktyce języków obcych, handlu czy prawie, ulegając dewaluacji i znaczeniowemu rozproszeniu.

Problemy edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo można rozpatrywać w odniesieniu do sfery grupowej i/lub międzygrupowej (optyka wielokulturowa) oraz osobowej i/lub międzyosobowej (optyka międzykulturowa). Podobnie można mówić o podmiotowości grupy (optyka wielokulturowa) oraz podmiotowości jednostki (optyka międzykulturowa). Oddziaływania edukacyjne dotyczą ostatecznie nie poszczególnych jednostek wyodrębnionych ze środowiska, lecz będących członkami grup społecznych o różnym zasięgu, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Elementy pedagogii, adresowanych do różnych sektorów środowiska edukacji, współtworzą rozległe (zróżnicowane wewnętrznie) modele oddziaływań edukacyjnych i polityki oświatowej, określane jako edukacja (pedagogika, wychowanie) wielokulturowa i międzykulturowa. Wobec jednoczesnego funkcjonowania, i niekiedy zamiennego wykorzystywania tych kategorii, niezbędne jest ich rozgraniczenie i dookreślenie.

Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa to model rozwiązań w sferze edukacji oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowania systemu oświaty do potrzeb różnych grup kulturowych. Wywodząc się z industrialnej fazy kapitalizmu i ideologii modernizmu, uprawomocniającej politykę różnicowania oraz asymilacji jako sposobu wykluczania grup mniejszościowych przez grupę dominującą, edukacja wielokulturowa wzmacnia nadzieje na doprowadzenie do sytuacji kulturowego pluralizmu w społeczeństwie, w którym istnieje wyraźnie określona grupa dominująca. Podstawę takiej polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej stanowi założenie nienaruszalności obowiązujących zasad organizacji istniejącego ładu społecznego oraz utopijna wizja tegoż ładu bez konfliktów między różnymi grupami kulturowymi (Frankiewicz, Kossak-Główczewski, 1996, s. 195). W wielu przypadkach koncepcje edukacji wielokulturowej sięgają ideologii wychowania narodowego (pedagogiki narodowej), którego naczelną zasadą stanowi, będące najwyższym prawem, dobro narodu. Skutkiem radykalnego podejścia do tej zasady w polityce oświatowej mogą być wręcz agresywne działania skierowane na przedstawicieli mniejszości, uznawanych za zagrożenie dla narodu. Odwołując się do ideologii narodowej, usprawiedliwia się dyskryminację i ograniczanie praw mniejszości, które można poświęcić dla dobra ogółu. Ten sposób myślenia bywa charakterystyczny zwłaszcza dla narodów, które walczyły o niepodległość i samodzielność, dopiero je odzyskały lub odczuwają zagrożenie własnej tożsamości. W takich warunkach u podłoża propagowanej przez nie polityki oświatowej spoczywa ideologia integrystyczna, przepojona nacjonalizmem i ksenofobią.

Edukacja wielokulturowa odwołuje się do modernistycznej kategorii „różnorodności” zorientowanej na tworzenie społecznego konsensusu opartego na ochronie interesów grupy dominującej (grup, sfer wpływów i interesów), a więc zawłaszczaniu i kolonizacji mniejszości (Kossak-Główczewski, 1997, s. 59-60). Dąży do objęcia oddziaływaniem zespołu kultur ujmowanych równolegle – podobnie, jak wiodąca do asymilacji polityka wielokulturowości,

realizowana w ujednoczonych strategiach działania skierowanych na każdą z grup (Abdallah-Preteuille, 1996, s. 168). Współcześnie, po okresie doświadczeń w wielu krajach, założenia i skutki realizacji edukacji wielokulturowej stanowią przedmiot konstruktywnej krytyki. Zwykle też ten model rozpatrywany jest w **czasie przeszłym**, choć jego założenia wykorzystuje się nadal w licznych środowiskach (niekiedy tylko w niektórych sferach systemu oświaty), nawet w sposób nieuświadomiany (Bartz, 1997, s. 16-24).

Kompletną wykładnię kształtowanego od początku lat 70. XX wieku amerykańskiego modelu edukacji wielokulturowej (z którego nadal czerpie się także poza Stanami Zjednoczonymi) stanowi **program wychowania wielokulturowego**, opracowany w 1976 roku przez zespół pod kierunkiem Jamesa Banksa, uaktualniony w 1991 roku i przyjęty przez Narodową Radę Studiów Społecznych. Jego podstawowe założenia są następujące:

1) Zróżnicowanie etniczne i kulturowe powinno przejawiać się w środowisku szkolnym na wszystkich poziomach i we wszelkich aspektach.

2) Polityka i metody skolaryzacji powinny skłaniać do pozytywnych interakcji wielokulturowych oraz sprzyjać porozumieniu pomiędzy uczniami, wykładowcami i personelem pomocniczym.

3) Skład personelu szkoły powinien odzwierciedlać zróżnicowanie etniczne i kulturowe kraju.

4) Szkoły powinny dysponować metodycznymi, wyczerpującymi i obowiązkowymi programami ustawicznego dokształcania personelu.

5) Programy nauczania powinny odpowiadać duchowi i stylowi uczenia się, kulturowo właściwym dla uczniów współtworzących wspólnotę szkolną.

6) Program nauczania wielokulturowego powinien stale dostarczać uczniom okazji do nieustannego rozwijania jak najlepszej samoświadomości.

7) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu zespołu doświadczeń związanych z istnieniem grup etnicznych i kulturowych w danym kraju – tj. zarówno problemów napotykanym przez owe grupy, problemów sprawianych przez nie danemu społeczeństwu, jak i doświadczeń pozytywnych.

8) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu, że konflikt pomiędzy ideałami a rzeczywistością jest nierozzerwalnie związany z istnieniem ludzkich społeczeństw.

9) Program powinien zgłębiać oraz tłumaczyć możliwe w danym kraju alternatywy oraz wybory kulturowe i etniczne.

10) Program powinien promować wartości, postawy i sposoby zachowania wspierające pluralizm etniczny i wielokulturowość, jak również te z nich, które podtrzymują i tworzą Państwo-Naród oraz wspólną kulturę narodową. Idea „Z wielu jedność” powinna być celem szkół i narodu.

11) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności podejmowania decyzji, postaw uczestnictwa w życiu społecznym oraz ich poczucia skuteczności politycznej, jako niezbędnych podstaw realizacji owocnego obywatelstwa w łonie demokratycznego i pluralistycznego narodu.

12) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności niezbędnych w interakcjach grupowych między jednostkami, grupami etnicznymi i kulturami.

13) Program powinien być dostosowany i realizowany w odniesieniu do całościowo ujmowanego zespołu grup kulturowych i etnicznych oraz stanowić integralną część ogólnego programu szkoły.

14) Program powinien obejmować studia nad kulturami, doświadczeniami historycznymi, rzeczywistością społeczną i warunkami bytowymi grup etnicznych i kulturowych, jak również pewnymi sprawami rasowymi.

15) W koncepcji i realizacji programu powinny przeważać podejścia międzydyscyplinarne i wielodyscyplinarne.

16) W celu studiowania grup etnicznych i kulturowych program powinien posługiwać się podejściami porównawczymi.

17) Program powinien pomagać uczniom w postrzeganiu i interpretowaniu zjawisk, sytuacji i konfliktów z perspektyw i punktów widzenia różnych środowisk etnicznych.

18) Program powinien konceptualizować i opisywać rozwój danego kraju jako społeczeństwa wielowymiarowego.

19) Program powinien dawać uczniom możliwość uczestnictwa w doświadczeniach estetycznych wielu grup etnicznych i kulturowych.

20) Szkoły powinny dostarczać uczniom środków do nauki języków grup etnicznych oraz uprawnionych systemów komunikacji, a także pomagać im w opanowaniu przynajmniej dwóch języków.

21) Program powinien w maksymalnym stopniu wykorzystywać kształcenie eksperymentalne, szczególnie zaś zasoby wspólnot lokalnych.

22) Metody ewaluacji uczniów powinny odzwierciedlać ich doświadczenia etniczne i kulturowe.

23) Szkoły powinny nieprzerwanie i systematycznie dokonywać ewaluacji celów, metod i pomocy naukowych wykorzystywanych do nauczania o zróżnicowaniu etnicznym i kulturowym.

Rola szkoły w powyższym programie nauczania i wychowania wiąże się z uznawaniem i poszanowaniem zróżnicowania etnicznego i kulturowego; upowszechnianiem więzi społecznej opartej na zasadach uczestnictwa grup etnicznych i kulturowych w życiu społecznym; sprzyjaniem równości szans wszystkich jednostek i grup; rozwijaniem i tworzeniem społeczeństwa opartego na godności wszystkich jednostek i ideale demokratycznym (Abdallah-Preteuille, 1999, s. 30-33)². Na uwagę zasługuje fakt, że grupa etniczna jest tu ujmowana jako szczególna forma grupy kulturowej, którą charakteryzują następujące cechy:

- jej pochodzenie poprzedza powstanie danego kraju, a przynajmniej doszło do niego poza nim;
- jest „niedobrowolna” – przy założeniu, że jednostka może identyfikować się z grupą dobrowolnie;
- posiada odziedziczoną po przodkach tradycję, a jej członków charakteryzuje wspólnota przekonania o przynależności do tej samej społeczności (tego samego ludu) i w związku z tym o dzieleniu tego samego losu;
- charakteryzowana jest ze względu na właściwy jej system wartości, wzorów zachowania i ośrodków zainteresowań;
- jej istnienie ma wpływ na życie jej członków;
- o przynależności do niej świadczy zarówno sposób, w jaki jej członkowie sami to określają, jak i sposób określania ich przez innych.

„Grupy kulturowe” definiowane są w każdym przypadku w kategoriach operacyjnych, w odniesieniu do schematów zachowania, symboli, wartości – tj. na podstawie niepostrzegalnych na pierwszy rzut oka aspektów życia codziennego, mogących stanowić przedmiot różnicowania i interpretacji jednej grupy na tle innych. Takie podejście do szkoły i edukacji wynika z tradycji historycznej, politycznej i oświatowej Stanów Zjednoczonych – różni się więc

² Prezentowany program przeznaczony jest dla Stanów Zjednoczonych. Por. założenia podobnego programu w Australii: Knight, Smith, Sachs, 1994, s. 163-186.

od realiów europejskich oraz uniemożliwia ich bezpośrednie przenoszenie poza Amerykę, bez ryzyka wystąpienia patologii. Z powyższego programu wynikają następujące **zadania edukacji wielokulturowej**:

- asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem, zaznajamianie ich z kulturą dominującą, a przez to wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;
- przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej mniejszościom, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganie rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- uwrażliwianie na problem naznaczania grup etnicznych (zwłaszcza nowo przybyłych imigrantów), w tym nawet — jeśli sytuacja tego wymaga — w ukrytej formie;
- zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie u nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturowych;
- przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym (Bartz, 1997, s. 13; Wojakowski, 2000, s. 123).

Według T. Lewowickiego jedną z najbardziej charakterystycznych (być może najważniejszą) cech edukacji wielokulturowej, wynikającą z jej podstaw społecznych, jest „(...) »bycie obok siebie« grup ludzi i ich kultur. To »bycie obok siebie« odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące (w imieniu tych grup — elity władzy) wyznaczały zakres swobód dla grup mniejszościowych. Działania kojarzone z edukacją wielokulturową często nosiły i noszą piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego. Bardziej lub mniej ukrytym celem była asymilacja i utrzymanie społecznego spokoju. Edukacyjna ideologia »bycia obok« akceptowana była (i nadal jest) przez wiele grup mniejszościowych. Te ostatnie — skoncentrowane na zachowaniu własnej kultury i podtrzymywaniu grupowej tożsamości — widziały w edukacji wielokulturowej szansę na przetrwanie. Często rzeczywiście była to jedyna szansa. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, »minisystemu« własnej oświaty), ale jednocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą. Rodziło to problemy społeczne, różnicowało statusy społeczne, różnicowało szanse życiowe. Zjawiska te występują także współcześnie” (Lewowicki, 2000, s. 25). U podstaw upowszechnianego modelu edukacji wielokulturowej spoczywa idea zasymilowania zróżnicowanych podmiotów na tych samych prawach, regułach organizacyjnych, dzięki tym samym programom nauczania i wychowania. Okazało się jednak, że efektem tego procesu jest zatracenie lub rozproszenie ich tożsamości i swego rodzaju „rozpłynięcie się” w szerszych organizmach społecznych, z zachowaniem stratyfikacji ograniczającej szanse życiowe grup mniejszościowych. Dominująca większość niekoniecznie musi tu być rozpatrywana jako ściśle wyodrębniona grupa narodowa, kulturowa czy etniczna. Edukacja wielokulturowa może bowiem sprzyjać np. grupom uprzywilejowanym życiowo, elitom, które oferując wyrównawcze programy nauczania, z założenia mające niwelować tzw. deficyty w rozwoju społeczno-kulturowym, niejednokrotnie stanowią w rzeczywistości działania pozorowane, które można określić jako „ślepe ułiczki edukacyjne” (Lewowicki, 2000, s. 33). Zasięg opartej na tej zasadzie polityki oświatowej może być nie tylko ogólnokrajowy, ale również regionalny, lokalny lub ograniczać się tylko do wybranej placówki.

Stanowiącą pierwotnie podstawę modelu edukacji wielokulturowej walka o powszechną wolność i równość, obróciła się więc przeciwko tym, którym pierwotnie miała zapewnić lepszą przyszłość. Edukacja wielokulturowa stała

się w rzeczywistości **edukacją jednokulturową**, której przesłanki znalazły uzasadnienie w polityce oświatowej i społecznej – zwłaszcza adresowanej do wywodzących się z mniejszości robotników, czyli do niezbędnej gospodarce, taniej siły roboczej: „Okazało się zatem, że procesy inkorporacji do starej struktury monokulturowej w praktyce edukacyjnej są tak silne, że doprowadzają do utajonego monokulturalizmu lub do polityki walki o reprezentację grup mniejszościowych” (Kossak-Główniczewski, 1997, s. 57). Efektem edukacji wielokulturowej miała być poprawa sytuacji edukacyjnej grup mniejszości etnicznych i kulturowych, dlatego też promowano ją jako edukację antyrasistowską, zmierzającą ku społecznej sprawiedliwości. Teoretycznie walcząc z monokulturalizmem, edukacja ta próbowała wprowadzić do szkół kulturowy pluralizm, co miało zrekompensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Osiągnięcie tego celu (zwłaszcza na szerszą skalę) okazało się jednak zbyt trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe. Początkowy entuzjazm i wiarę w możliwość zreformowania szkoły zastąpiła więc krytyka. Okazało się bowiem, że nie sposób poruszać się wśród złożonych, dynamicznych problemów zróżnicowania kulturowego – zwłaszcza że (z różnych przyczyn) niemożliwe stało się docieranie do strukturalnych nierówności ograniczających szanse życiowe uczniów wywodzących się z mniejszości. Nadmiernie koncentrując się na zachowaniu kulturowej tożsamości, przeoczono problemy wynikające z wzajemnych stosunków grup mniejszościowych ze środowiskiem dominującym. Włączenie upowszechniających kulturowy pluralizm programów nauczania i wychowania do utrwalonego i funkcjonującego monokulturowego programu szkoły nie sprawdziło się, bo nie zdołało zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie (Nikitorowicz, 2003, s. 13-14). Jak zauważa T. Lewowicki: „(...) działania, które kojarzyć możemy z edukacją wielokulturową, nacechowane były zazwyczaj podejściem hegemonistycznym i instrumentalnym. Elity władzy, grupy większościowe, instytucje państwowe wyznaczały pewien zakres swobód. Czyniły to pod wpływem rozmaitych okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, z mniejszą lub większą niechęcią, nieufnością. Niekiedy działania te miały charakter paternalistyczny – »dobra« władza (tak miała być postrzegana przez grupy mniejszościowe i/lub przez społeczność międzynarodową) udzielała pozwolenia na pewne formy aktywności służące podtrzymywaniu tożsamości grup mniejszościowych. Wszędzie jednak nadrzędnym celem była asymilacja albo przynajmniej utrzymanie spokoju społecznego. Trudno wskazać elity władzy i grupy większościowe, które z całym przekonaniem i bez ograniczeń prowadziły politykę społeczną wyrównywania szans życiowych różnych grup mniejszościowych i zmierzały do pełnoprawnej i równoprawnej edukacji wielokulturowej. Prawo zazwyczaj chroniło przede wszystkim interesy grup większościowych i – w różny sposób oraz z różnym uzasadnieniem – wyznaczało pola działań grup mniejszościowych. Te ostatnie z kolei w różny sposób zabiegały o poszerzenie zakresu swobód, dążyły do osiągnięcia własnych celów grupowych i zaspokojenia potrzeb szczególnie ważnych dla określonej grupy” (Lewowicki, 2000, s. 25-26).

Atrakcyjność edukacji wielokulturowej, o której świadczy fakt wykorzystywania jej założeń mimo stwierdzenia jej fiaska, polega dziś na jej skuteczności w utrzymywaniu statycznego stanu środowisk. Dzieje się tak mimo deklarowania woli sprawowania opieki nad mniejszościami kulturowymi. Poza tym, polityka asymilacji mniejszości pozwala wyłutniać – przynajmniej czasowo – napięcia oraz konflikty, zapobiegając napływowi do danego środowiska Obcych bójących się o swoją tożsamość, a w związku z tym wolaących trzymać się z dala od miejsc, w których musieliby bezwarunkowo poddawać się dominacji i w rezultacie z czasem ulec asymilacji. Mimo że o atrakcyjności tego rodzaju polityki w wielu sferach nie mówi się z uwagi na poprawność polityczną, to jednak znajduje ona uznanie i przejawia się także w praktyce edukacyjnej.

Edukacja międzykulturowa

Charakteryzujące ostatnie dekady XX wieku i początek XXI stulecia nowe spojrzenie na edukację w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo wiąże się z ewolucją modelu edukacji wielokulturowej i próbami zastępowania go nowym, opartym na odmiennej aksjologii wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. U korzeni edukacji międzykulturowej (bo tak się ów model nazywa) spoczywają więc zwłaszcza negatywne, niespełniające oczekiwań doświadczenia z edukacją wielokulturową oraz jej skutki w praktyce społecznej.

Edukacja międzykulturowa stanowi model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących. Jej cechą jest otwarcie na Innych/Obcych i ich problemy. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków. Przy czym, u podstaw koncepcji integracji nie spoczywa tu jawny czy ukryty program dominacji którejkolwiek z grup. W takich okolicznościach, dzięki dialogowi, wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu, mają powstawać warunki do przekazywania oraz akceptacji i przejmowania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się jednostek i grup, co sprzyja ich współpracy w różnych dziedzinach życia, przy jednoczesnym prawie do zachowania odrębności (Lewowicki, 2000, s. 26). W edukacji międzykulturowej uwzględnia się bowiem i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i wzory zachowań.

Podstawową kategorię operacyjną edukacji międzykulturowej stanowi właściwa postmodernizmowi „nieredukowalna różnica”, dotycząca odmienności istniejących między ludźmi różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń, poglądów, preferencji, cech osobowych itp. Różnicę traktuje się tu nie jako wartość samą w sobie, lecz jako cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik, którego różnicujące działanie wiedzie do złożonych dla bytu następstw. Nie chodzi tu już (jak w edukacji wielokulturowej) o zacieranie różnic po ich uprzednim wypukleniu i — często także — napiętnowaniu, lecz o uświadamianie sobie i innym ich istnienia, istoty oraz realnej wartości. Umożliwia to przygotowanie jednostki do życia w świecie, którego stanem naturalnym jest zróżnicowanie. Takie podejście do rzeczywistości wiąże się z rezygnacją z narzucania innym jakiegokolwiek (np. własnej) kultury i kolonizowania świadomości innych osób, co świadczy o tendencji do traktowania wszystkich kultur i etnosów na zasadach równości oraz dążeniu do uniezależnienia od polityki (Lewowicki, 2000, s. 31).

J. Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej — planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9). Procesowi temu podlegają w danym środowisku dzieci, młodzież i dorośli, postrzegani jednostkowo, uczestniczący zarówno w edukacji formalnej (szkolnej), ustawicznej, jak i nieformalnej (Nikitorowicz, 1995, s. 116-117). Mimo że dotyczy całego społeczeństwa, edukacja taka zorientowana jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży. Priorytet ten uzasadnia fakt, że to właśnie one będą w ogromnej większości członkami przyszłych społeczeństw międzykulturowych. Poza tym, dzieci i młodzież współtworzą potężną sieć źródeł komunikatów kierowanych

do dorosłych i mogą ich wspomagać, np. poprzez uświadamianie im potrzeby zmian (Taylor, 1995, s. 46). Edukacja międzykulturowa – przynajmniej z założenia – czyni przez to krok ku integracji i wzajemnej tolerancji, już od najmłodszych lat przygotowując ludzi różnych kategorii do współpracy oraz korzystania z powszechnego dorobku, służąc podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych jednostek i zbiorowości (Lewowicki, 2000, s. 17).

Cele edukacji międzykulturowej dotyczą jednostek i grup zróżnicowanych według wszelkich możliwych kryteriów. Wiąże się z ich stosunkiem do Innych/Obcych – począwszy od przedstawicieli podkultur we własnej społeczności po społeczeństwa odległe w czasie i przestrzeni. Cele te wyprowadzone są z ogólnego zadania budowania społeczeństwa międzykulturowego oraz kultury międzykulturowej poprzez dostarczanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Proces ten ma przebiegać na zasadach uwrażliwiania, pobudzania, zachęcania, nauczania i kształtowania odpowiednich postaw, umiejętności, potrzeb i świadomości, wiążących się z postrzeganiem różnicy i społecznych skutków tego faktu. Aby dane społeczeństwo stało się naprawdę międzykulturowe, każda grupa społeczna (a w ich łonie także jednostka) powinna mieć możliwość życia w warunkach równości – bez względu na to, jaka byłaby jej kultura, styl życia czy pochodzenie. Wiąże się to nie tylko z rewizją sposobu odnoszenia się do kultur wydających się obcymi w porównaniu z własną, lecz również sposobu postępowania z mniejszościami, takimi jak np. inwalidzi, homoseksualiści, narkomani, bezdomni itp., doświadczającymi różnych form nietolerancji i dyskryminacji. Warunkiem powstania takiego społeczeństwa jest mobilizacja sił społecznych, ekonomicznych, politycznych i przede wszystkim przemiana mentalności. **Szczegółowe cele edukacji międzykulturowej** dotyczą następujących spraw:

- w sferze postaw:
 - rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
 - budzenie tolerancji i opanowanie w reakcjach na różnicę, poszanowanie jej pod każdym względem – mimo zdziwienia; budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
 - wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etniczizmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyizmu i ksenofilii;
 - przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Innych/Obcych;
 - empatia; otwartość wobec świata; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wyzysku, ucisku i głodu;
- w sferze umiejętności:
 - dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi; samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych/Obcych jako nieuniknionych sąsiadów;
 - opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic, świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
 - rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Innych/Obcych;

- poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Innymi/Obcymi;
- sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami – zwłaszcza pomiędzy grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współzycie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów;
- w sferze świadomości:
 - obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
 - własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
 - więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
 - ekolizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa).

Wyznaczanie edukacji międzykulturowej tak rozlicznych celów świadczy o świadomości rozbudowanych oczekiwań społecznych względem odpowiedzialnych za jej realizowanie (lub za takie uważanych) podmiotów. Cele te odpowiadają edukacyjnej teleologii i aksjologii właściwej społeczeństwom demokratycznym. Pobrzmiwają w nich echa wizji świata pełnego ideałów dobra, piękna i sprawiedliwości społecznej, w którym bierze się pod uwagę interesy wszystkich jednostek i grup. I choć wizja ta jest niewątpliwie utopijna, naiwna czy sentymentalna, wydaje się potrzebna w dobie dehumanizacji życia, przemocy i wyobcowania – odczuwanych zwłaszcza w środowiskach mniejszości. Edukacja międzykulturowa może stanowić szansę stworzenia demokratycznej oświaty, która zapewniłaby pomyślny rozwój wszystkim grupom – choć realizacji takich celów nie sprzyja stratyfikacja społeczna i konflikty interesów. Edukację taką można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także – w określonych warunkach środowiska, w którym jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur (Lewowicki, 2000, s. 27-33). Paradoksalnie więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła konfliktowi i represjom, które mobilizują wszak do działania i powodują powstanie nowych wartości. Rozumiejące doświadczanie konfliktu i represji uruchamia bowiem dialog będący podstawą porozumienia i kompromisu. Ważną rolę w kształtowaniu wizji i praktyki społecznej w edukacji międzykulturowej odgrywa państwo i istniejąca w nim struktura władzy: „To właśnie elity rządzące – pisze T. Lewowicki – w imieniu grupy dominującej wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych czy słabszych (politycznie, ekonomicznie, kulturowo itd.). Polityka większości państw – niezależnie od oficjalnych deklaracji – preferuje procesy asymilacji. Stanowi to jedną z najpoważniejszych przeszkód współcześnie pojmowanej edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2000, s. 33). Oprócz polityki rządów podstawowym warunkiem powodzenia programów edukacji międzykulturowej jest **przyzwolenie społeczne** na dokonywanie się tego procesu. Edukacja międzykulturowa na siłę byłaby przejawem jednoczesnej rezygnacji z modernistycznej idei całościowej emancypacji i pomocy, realizacji utopii sprawiedliwości, równości i racjonalności – na rzecz równie przymusowego postmodernistycznego nastawienia na różnicę, przypadkowość, dyskursywność itp. (Golka, 2001, s. 140). Edukacja międzykulturowa pomaga wychodzić poza kanon własnej kultury, przekraczać granice, normy i wzorce kulturowe. Jej sukces uzależniony jest jednak od nadania znaczenia wartościom rdzennym, aprobaty i zrozumienia „świata za-korzenia” oraz odczuwania i wyrażania szacunku do niego (Nikitorowicz, 2003, s. 8).

Wobec powyższego, edukacja międzykulturowa **nie jest idealnym modelem**, łatwym do zaakceptowania przez wszystkich i do zrealizowania gdziekolwiek. Towarzyszy jej refleksja nad okolicznościami, możliwościami, perspektywami i potencjalnymi zagrożeniami wiążącymi się z taką praktyką edukacyjną – co dla osób ją projektujących, realizujących, a także świadomie w niej uczestniczących, wiąże się z dylematami i koniecznością wyboru. Model edukacji międzykulturowej charakteryzuje się zróżnicowaniem wewnętrznym, tj. wielością nurtów, odmian uzależnionych od tradycji edukacyjnej i warunków danych środowisk. Treści, cele, założenia i reguły postępowania, które można identyfikować z edukacją międzykulturową, występują np. w koncepcjach edukacji na rzecz praw człowieka, edukacji antyrasistowskiej, edukacji dla rozwoju, wychowania (edukacji, pedagogiki) międzynarodowego, planetarnego czy globalnego. Podobnie jak w przypadku edukacji wielokulturowej, także tu dokonywanie sztywnych podziałów i rozgraniczeń jest niemożliwe oraz bezcelowe.

Edukacja międzykulturowa, mimo swej aktualności, również jest przedmiotem krytyki. Oto bowiem w dobie globalizacji zbytne skupienie się na jednostce i jej problemach, mimo szczytnych założeń, może doprowadzić do patologii edukacyjnych wynikających z egoizmu, wsłuchiwanie się w siebie i domaganie się w związku z tym uznania oraz szacunku za wszelką cenę – przy jednoczesnym zapomnieniu o tradycyjnych wartościach wspólnot, w których ma miejsce socjalizacja. Edukacja międzykulturowa nie stanowi gwarantującego sukces środka zaradczego na takie czy inne problemy poszczególnych społeczeństw lub systemów oświaty, lecz ułatwia godzenie nauczania z wychowaniem poprzez dostarczanie dzieciom i dorosłym wiedzy o tym, jak mają sobie uświadamiać, kim są, w jaki sposób należy zachowywać się wobec innych oraz odgrywać w życiu wyznaczoną rolę (Abdallah-Preteille, 1996, s. 160-161). Nie jest to więc jakaś pedagogia specjalna, przeznaczona wyłącznie dla nosicieli różnicy, np. imigrantów lub niepełnosprawnych umysłowo. Odnosi się do wszystkich uczestników edukacji, solidarnie (choć mniej lub bardziej świadomie) uczestniczących w interakcjach wymagających poszanowania odmienności. Edukacja taka ma umożliwiać jednostkom budowanie własnej tożsamości w miarę przechodzenia i poznawania kolejnych obszarów życia społecznego, przy otwarciu na różnorodność kulturową otoczenia oraz maksymalne wykorzystanie możliwości każdego z uczestników tego procesu w codziennych czynnościach. Pozwala to im wzrastać w poczuciu własnej wartości, odrębności i niepowtarzalności, unikać stereotypowego sytuowania się w kulturze pochodzenia oraz podchodzić do Innych/Obcych z uznaniem ich praw (Bekemans, Ortiz de Urbina, 1997, s. 33-34). Atrakcyjność edukacji międzykulturowej polega na przywracaniu wiary w człowieka, jego moc wewnętrzną i wrażliwość na potrzeby innych. U jej podstaw spoczywa pełna humanistycznej głębi idea współistnienia, zakładająca możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i współpracy. Podstawowe pytania twórców współczesnych pedagogii międzykulturowych brzmią: w jaki sposób edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami, jednocześnie aktywnie uczestnicząc w integracji i globalizacji? (Nikitorowicz, 2003, s. 45), w jaki sposób zaprosić do udziału w tej edukacji dorosłych, sprzyjających niekiedy negatywnym postawom i stereotypom?, co zrobić, aby edukacja międzykulturowa nie była wyłącznie przedmiotem refleksji elit? Dlatego też naturalne dopełnienie edukacji międzykulturowej lub jej integralne nurty stanowi edukacja regionalna i edukacja obywatelska³.

³ W niniejszym artykule wykorzystano fragmenty rozprawy doktorskiej: *Europejskie koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem kręgu kultury francuskiej*, powstałej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza w Zakładzie Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Zob.: P. Grzybowski (2007), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.

Bibliografia

- Abdallah-Preteuille M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France: Paris.
- Abdallah-Preteuille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos: Paris.
- Bartz B. (1997), *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji: Duisburg—Radom.
- Bekemans L., Ortiz de Urbina Y. (1997), *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*. Parlement européen: Luxembourg.
- Cohen-Emerique M. (2000), *L'approche interculturelle auprès des migrants*. W: G. Legault (red.), *L'intervention interculturelle*. Gaëtan Morin Editeur: Montréal—Paris.
- Frankiewicz W., Kossak-Głównzewski K. (1996), *Edukacja regionalna i alternatywna. Założenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Spójności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie: Cieszyn.
- Golka M. (2001), *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeci, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjnie a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1. Transhumana: Białystok.
- Grzybowski P. (2007), *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Knight J., Smith R., Sachs J. (1994), *Dekonstrukcja hegemonii. Polityka wielokulturowości i populistyczna reakcja*. W: S. J. Ball, Foucault i edukacja. *Dyscypliny i wiedza*. Impuls: Kraków.
- Kossak-Głównzewski K. (1997), *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” — zarys problemu*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Transhumana: Białystok.
- Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Lewowicki T. (2000), *Wprowadzenie*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Transhumana: Białystok.
- Nikitorowicz J. (2003), *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie: Cieszyn—Warszawa.
- Taylor M. (1995), *Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle*. W: P. Brander i in., *Kit pédagogique — Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Centre Européen de la Jeunesse: Strasbourg.
- Wojakowski D. (2000), *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

Summary

Education in cultural differentiated environment

The subject of article is education in cultural differentiated environment. These conceptions were placed in the models of multicultural or intercultural education. For undertaken subject the most important are following notion categories: Others and Foreigners, multiculturality, interculturality, borderland, and also multicultural and intercultural education, regional and civil education.