

Przemysław Paweł Grzybowski



# Educação międzykulturowa – konteksty

Od tożsamości po język międzynarodowy

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

*Prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz*  
(Uniwersytet w Białymstoku)

Adiustacja:

*Grzegorz Bogdał*

Korekta:

*Aleksandra Bylica*

Projekt okładki:

*Andrzej Augustyński*

Na okładce wykorzystano zdjęcie ze zbiorów autora

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*  
*Andrzej Augustyński*

ISBN 978-83-7587-847-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5  
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47  
[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)  
Wydanie I, Kraków 2011

## Spis treści

---

Wstęp .....	7
-------------	---

### Część pierwsza Wybór artykułów

Kontekst historyczny, teoretyczny i metodologiczny – pedagogika międzykulturowa .....	13
Od pedagogii do pedagogiki międzykulturowej .....	13
Wspólny obszar pedagogów i filozofów .....	22
Metodologia badań edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego .....	31
Konteksty klasyczne – tożsamość, migracje, pogranicze .....	41
Edukacyjne implikacje efektu pogranicza .....	41
Tożsamościowe punkty oparcia .....	56
Edukacja międzykulturowa a migracje zarobkowe i kontakty biznesowe .....	65
Dylematy identyfikacyjne polskich emigrantów .....	75
Konteksty pograniczne – wykluczenie, choroba i śmierć, wspólny język, Internet .....	85
Obcy przeciw wykluczeniu .....	85
Chorzy i umierający jako Obcy .....	95
Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki .....	105
Esperanto jako język edukacji międzykulturowej .....	115
Edukacja międzykulturowa a Internet .....	127
Bibliografia .....	137
Strony internetowe, fora, blogi .....	151

## Część druga

### Przewodnik bibliograficzny

Metodologia badań różnicowania kulturowego .....	157
Zróżnicowanie kulturowe, wielokulturowość, międzykulturowość – pojęcia, teorie, problemy w różnych ujęciach .....	158
Komunikacja i kompetencja międzykulturowa – problemy, techniki, pomoce naukowe .....	165
Edukacja międzykulturowa i wielokulturowa – podstawy teoretyczne i ideologiczne, praktyka, projekty .....	169
Wielokulturowość i międzykulturowość w szkolnictwie i oświacie .....	183
Nauczyciel a zróżnicowanie kulturowe – kształcenie, problemy społeczne i pomoce naukowe .....	190
Swoi, Inni, Obcy – tożsamość, konflikty, edukacja .....	192
Języki obce, dwu- i wielojęzyczność – problemy społeczne, nauczanie, pomoce naukowe .....	196
Etniczność – status, problemy, edukacja mniejszości etnicznych i rasowych .....	201
Dzieci wobec zróżnicowania kulturowego – migracje, uchodźstwo, edukacja .....	205
Migracje i migranci – integracja oraz edukacja imigrantów, uchodźców, instytucje .....	207
Postawy, uprzedzenia, dyskryminacja – rasizm, ksenofobia, antysemityzm z różnych perspektyw .....	210
Zróżnicowanie kulturowe w Europie, europejski wymiar edukacji .....	214
Regiony a zróżnicowanie kulturowe – analizy lokalne, perspektywa porównawcza .....	220
Kulturowe granice i pogranicza – problemy, socjopatologia, edukacja .....	227
Obywatelskość a zróżnicowanie kulturowe – problemy, edukacja obywatelska .....	228
Psychologia a zróżnicowanie kulturowe – problemy, badania, dyscypliny pokrewne .....	230
Praca socjalna a zróżnicowanie kulturowe – wsparcie, mediacje, instytucje .....	232
Zorganizowane kontakty międzykulturowe – wymiany i spotkania międzynarodowe ....	233
Ochrona zdrowia i opieka a zróżnicowanie kulturowe .....	234
Biznes, doradztwo zawodowe, zarządzanie zespołami zróżnicowanymi kulturowo .....	235
Czytanie i pisanie w perspektywie zróżnicowania kulturowego .....	237
Literatura wielokulturowa – treści, interpretacje, tłumaczenia i instytucje .....	237
Religie i Kościoły – konflikty, dialog, edukacja .....	240
Matematyka i nauki ścisłe a zróżnicowanie kulturowe.....	241
Multimedia a zróżnicowanie kulturowe – Internet, telewizja, video, film .....	242
Sztuki piękne, teatr, folklor, muzyka i taniec .....	242
Encyklopedie, leksykony i słowniki .....	243
Czytanki dla dzieci i młodzieży o problemach zróżnicowania kulturowego .....	244
Niecodzienne konteksty zróżnicowania kulturowego – gry, sport, poradniki .....	245

## Wstęp

---

Ideą przewodnią niniejszej publikacji jest ukazanie rozległości i atrakcyjności problematyki różnicowania kulturowego w różnych kontekstach – zwłaszcza edukacyjnym, na podstawie dostępnej literatury przedmiotu. Książka ta może służyć jako skromna, ale praktyczna pomoc naukowa uczestnikom wykładów fakultatywnych i innych zajęć na temat edukacji międzykulturowej oraz problemów pokrewnych. Może być źródłem inspiracji dla studentów, nauczycieli, specjalistów w dziedzinie nauk społecznych. Składają się na nią dwie komplementarne części.

Pierwsza część zawiera wybór artykułów wcześniej opublikowanych w opracowaniach pokonferencyjnych. Są one pokłosiem przede wszystkim refleksji towarzyszącej spotkaniom członków Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, głównie w ramach międzynarodowych konferencji naukowych organizowanych w Białymstoku i Cieszynie. Uczestnicząc w nich regularnie od 2000 roku, miałem jedyną w swoim rodzaju szansę słuchania, obserwowania i uczenia się od Mistrzów, którzy – żyjąc, prowadząc badania naukowe oraz tworząc na kulturowych pograniczach – udowadniają, że wolne od stereotypów i uprzedzeń spotkania Innych i Obcych są nie tylko możliwe, ale wręcz niezbędne do świadomego kształtowania bogatej tożsamości i dobrego samopoczucia w różnych środowiskach.

Publikacje pokonferencyjne najczęściej ukazują się w niewielkich nakładach, więc zebranie wielu pochodzących z nich tekstów w jednym opracowaniu ułatwia dostęp do nich głównie studentom, którzy zmuszeni są do korzystania z bibliotek publicznych. W niniejszym wyborze znalazły się artykuły z kilkunastu różnych źródeł tego rodzaju, przeredagowane, uaktualnione oraz uzupełnione odsyłaczami do literatury obcojęzycznej i stron internetowych.

Moim celem jest ukazanie edukacji międzykulturowej nie tyle jako idei, hasła czy ideologii popularnej w programach szkolnych i dokumentach instytucji europejskich (taką przedstawiłem ją już w książce *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* będącej owocem pracy w ramach seminarium doktoranckiego pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku), co jako elementu refleksji i praktyki społecznej w sferach rzeczywistości kojarzonych nie tylko z systemem oświaty publicznej.

Dlatego też w kolejnych artykułach pogrupowanych w blokach tematycznych na zasadzie od ogółu do szczegółu – a raczej: od tego, co powszechnie znane, do tego,

co nietypowe i wręcz kontrowersyjne – Czytelnik ma możliwość zgłębiania różnych kontekstów różnicowania kulturowego i problemów edukacji w tych obszarach.

Na kontekst najbardziej ogólny składają się teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki międzykulturowej, przedstawione tu w perspektywie historycznej od praktyki edukacyjnej po zręby subdyscypliny naukowej. Do kontekstów klasycznych, najczęściej rozpatrywanych w literaturze przedmiotu nawiązują artykuły na temat Innych i Obcych żyjących na kulturowym pograniczu, jego socjopatologii, tożsamości i związanych z nią dylematów współczesnych emigrantów.

Rzadziej podejmowane konteksty – tu ze względu na interdyscyplinarność i dyskusyjność określone mianem pogranicznych – zostały przedstawione w kolejnych tekstach, których tematami są m.in. kontakty biznesowe, problemy osób ubogich, wykluczanych, chorych i umierających traktowanych jako Obcy, oraz próby poszukiwania wspólnego języka dla środowisk różnicowanych kulturowo i możliwości wykorzystania Internetu w edukacji międzykulturowej.

Podobny zamysł stanowi podstawę struktury **części drugiej** książki. Jest to obszerny, jeden z największych w Polsce, tematyczny **przewodnik bibliograficzny**, czyli lista prawie 2000 tytułów prac zwartych w kilkunastu językach (oprócz polskiego także m.in. w angielskim, czeskim, francuskim, hiszpańskim, katalońskim, niemieckim, portugalskim, słowackim, szwedzkim, włoskim). Może być przydatny zarówno doświadczonym badaczom, poszukującym źródeł do opracowań historycznych, retrospektywnych i porównawczych, jak i studentom dokonującym przeglądu dostępnej literatury przedmiotu w trakcie pisania prac semestralnych czy dyplomowych.

Pod względem merytorycznym przewodnik bezpośrednio nawiązuje do kontekstów różnicowania kulturowego i edukacji przedstawionych w wyborze artykułów – od podstawowych zagadnień podejmowanych w różnych dyscyplinach naukowych (pedagogika, socjologia, antropologia, psychologia i in.) po ujęcia mniej popularne, wręcz niszowe (np. problemy różnicowania kulturowego w kryminologii czy sporcie). Znajdują się w nim tytuły dzieł pionierów i klasyków zajmujących się problemami różnicowania kulturowego, a zwłaszcza edukacji wielo- i międzykulturowej, takich jak (w kolejności alfabetycznej): Martine Abdallah-Pretceille, Cristina Allemann-Ghionda, James A. Banks, Michael Byram, Carmel Camilleri, Duccio Demetrio, Jacques Demorgon, Carl A. Grant, José Antonio Jordán, James Lynch, Erich Mistrík, Fernand Ouellet, Micheline Rey, Christine E. Sleeter – z Polski zaś: Paweł Boski, Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Ewa Nowicka-Rusek.

Oprócz opracowań systematycznie ukazujących się pod szyldami instytucji międzynarodowych (m.in. Komisja Europejska, OFAJ – Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży, Rada Europy, UNESCO, Wysoka Rada do spraw Edukacji przy Rządzie Quebecu), Czytelnik znajdzie tu poświęcone różnym wymiarom różnicowania kulturowego źródła zwarte pochodzące z głównych oficyn uczelnianych: California State University, Cambridge University Press, Columbia University Press, Duke University Press, Edinburgh University Press, Georgetown University Press, Harvard University Press, Oxford University Press, Presses de l'Université d'Ottawa, Presses de l'Université



de Paris-Sorbonne, Presses Universitaires du Miral, State University of New York Press, Teachers College Press, Université de Montréal, University of Bradford, University of British Columbia Press, University of California Press, University of Georgia Press, University of South Carolina, University of Toronto Press, University of Wisconsin Press, Virginia University Press, oraz z rodzimych wydawnictw – Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu w Białymstoku (Trans Humana).

Są tu również tytuły naukowych, popularnonaukowych i dydaktycznych publikacji, które ukazały się pod szyldem renomowanych wydawnictw komercyjnych, oferujących literaturę poświęconą m.in. edukacji międzykulturowej: Armand Colin, Allyn & Bacon, Anthropos Aeconomica, De Boeck, Falmer Press, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Intercultural Press, L'Harmattan, Longman, Multilingual Matters, Routledge, St. Martin's Press, University Press of America, University Press of New England, Presses Universitaires de France czy polskiego Zakładu Wydawniczego Nomos.

Poza kanonem lektur zawierającym podstawy pedagogiki międzykulturowej (pojęcia, założenia teoretyczne i ideologiczne) oraz charakterystykę metodologii badań różnicowania kulturowego pod różnym kątem Czytelnik znajdzie tu szczegółowe opracowania m.in. na temat problemów tożsamości w warunkach wielo- i międzykulturowości, wielojęzyczności, komunikacji międzykulturowej, szkolnictwa i nauczycieli w instytucjach o różnicowanym kulturowo personelu i podopiecznymi, postaw, uprzedzeń i dyskryminacji oraz edukacyjnych sposobów przeciwdziałania im. Wszystko to ujęte w perspektywach międzynarodowej, narodowej, regionalnej, lokalnej i kontekstach porównawczych.

Do rzadziej cytowanych opracowań wymienionych w przewodniku można zaliczyć te dotyczące kwestii różnicowania kulturowego np. w nauczaniu matematyki, ochronie zdrowia, zarządzaniu i mediacji w środowiskach wielokulturowych, literatury pięknej i dzieł sztuk pięknych poświęconych Innym i Obcym oraz przez nich tworzonym, multimediów i powstających do wykorzystania za ich pomocą form przekazu. Godne polecenia są również obcojęzyczne encyklopedie i słowniki dotyczące problematyki międzykulturowej.

Na zakończenie przewodnika miłośnicy literatury przedmiotu znajdą tytuły tak niezwykle źródeł, jak wielokulturowa książka kucharska dla studentów, przewodniki po grach „multikulti” czy satyryczne poradniki ksenofoba – żartobliwe charakterystyki wybranych narodów.

Mimo że współcześnie kategorie Inny i Obcy, koncepcje pogranicza oraz różnicowania kulturowego i etnicznego wykorzystuje się także w badaniach opartych na ideologii *gender* oraz dotyczących integracji osób niepełnosprawnych, to w zamieszczonym tu wykazie brakuje tytułów publikacji owych nurtów. W dostępnej literaturze stanowią bowiem odrębny, niezwykle bogaty dział, którego ujęcie byłoby niemożliwe ze względów technicznych – wielość kontekstów i szczegółowych źródeł wymagałaby osobnego, równie obszernego opracowania.

W wykazie w miarę możliwości uwzględniłem najnowsze wydania prac – bez wspominania edycji wcześniejszych, które łatwo znaleźć m.in. za pomocą internetowych katalogów bibliotecznych. Wyjątek stanowią klasyczne opracowania amerykańskie i francuskie z początków refleksji nad zróżnicowaniem kulturowym – np. pionierskie prace Rachel Davis DuBois czy Louisa Porchera.

Najwięcej spośród ujętych w niniejszym przewodniku prac powstało i zostało ogłoszonych drukiem w krajach, które ze skutkami zróżnicowania kulturowego borykają się od lat, m.in. wskutek przeszłości kolonialnej i prowadzonej współcześnie polityki imigracyjnej (Australia, Belgia, Francja, Hiszpania, Holandia, Kanada, Niemcy, Portugalia, Włochy, Stany Zjednoczone Ameryki, Szwajcaria, Wielka Brytania). W charakterze nowych tropów zostały tu jednak przedstawione również mniej liczne publikacje z ośrodków, w których refleksja nad edukacją międzykulturową rozwija się dopiero od niedawna (np. Argentyna, Bułgaria, Brazylia, Czechy, Izrael, Honduras, Kolumbia, Gwatemala, Peru, Rosja, Słowacja). Mam nadzieję, że taka forma pomocy naukowej spotka się z Państwa życzliwym przyjęciem.

*Przemysław Paweł Grzybowski*

Bydgoszcz, wrzesień 2011



Część pierwsza

**Wybór artykułów**

---

# Kontekst historyczny, teoretyczny i metodologiczny – pedagogika międzykulturowa

---

## Od pedagogii do pedagogiki międzykulturowej

*Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej pozostają w wielu relacjach ze zjawiskami i procesami dokonującymi się w życiu społecznym. Sprawia to, że rozmaite fakty, wydarzenia, zjawiska, zachodzące w dziedzinie polityki, w funkcjonowaniu różnych instytucji (m.in. szkół), grup społecznych (np. rodzin, społeczności lokalnych, grup zawodowych itp.) zmuszają do krytycznej analizy i ponownego rozważenia propozycji teoretycznych i poczynani praktycznych dotyczących tej edukacji. Inaczej mówiąc – liczne konteksty społeczne, zmieniające się społeczne uwarunkowania, skłaniają do poszukiwania stosownych w nowych okolicznościach sposobów pojmowania i realizacji edukacji międzykulturowej<sup>1</sup>.*

W przypadku problemów szczególnie istotnych społecznie – a z takimi mamy do czynienia w przypadku zróżnicowania kulturowego i jego następstw, możliwa jest zarówno wewnątrzdyscyplinarna, jak i międzydyscyplinarna współpraca specjalistów. O refleksji pedagogicznej można mówić nawet na stykach paradygmatów ukształtowanych w okolicznościach odmiennych historycznie i kulturowo. Możliwe jest zatem czerpanie inspiracji z przeszłości oraz poszukiwanie perspektyw na podstawie spraw najbardziej istotnych dla edukacji i jej uczestników w określonych warunkach. Uzasadnienia tej tezy proponuję poszukiwać w charakterystyce rozwoju pedagogiki międzykulturowej – jednej z najmłodszych dziedzin refleksji nad edukacją<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Wprowadzenie* [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, s. 11.

<sup>2</sup> Wykorzystałem tu artykuł: P.P. Grzybowski, *Między pedagogią i pedagogiką – o refleksji nad edukacją międzykulturową* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 265–275, oraz

W literaturze naukowej, opracowaniach o charakterze edukacyjnym powstających na zlecenie rozmaitych gremiów oraz w formalnej i nieformalnej działalności edukacyjnej, w zależności od ram czasowych poszczególnych opracowań i przedstawianych w nich treści, pedagogika międzykulturowa pojmowana jest jako:

- **pedagogia** – praktyka edukacyjna, to jest rzeczywiście wykonywane czynności wychowawcze wraz z kontekstem dyrektyw praktycznych i ich uzasadnień;
- **subdyscyplina naukowa** – dynamicznie rozwijająca się, wyrosła z praktyki edukacyjnej pedagogika szczegółowa, mająca własny przedmiot zainteresowań, system pojęć i metodologię<sup>3</sup>.

W ten sposób w naukowej refleksji o edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego znajduje wyraz ewolucyjny proces przechodzenia od pedagogii do pedagogiki<sup>4</sup>. Poszczególne etapy rozwoju pedagogiki międzykulturowej jako subdyscypliny naukowej wiążą się z przemianami w praktyce edukacyjnej oraz zaawansowaniem współpracy przedstawicieli poszczególnych nauk społecznych. Charakteryzuje je stopniowe przechodzenie w podejściu do przedmiotu badań od perspektywy makrokulturowej do mikrokulturowej, a także metodologiczne przejście od modelu jedno- i wielodyscyplinarnego do międzydyscyplinarnego.

Nie licząc pojedynczych publikacji poświęconych lokalnym problemom kształcenia obcokrajowców, początki naukowej refleksji nad uwikłaniem edukacji, a zwłaszcza oświaty w problemy zróżnicowania kulturowego, wiążą się z pracami amerykańskiego Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego. Powstało ono w 1939 roku z połączenia działających od pięciu lat w środowisku Uniwersytetu Columbia Serwisu Biura do spraw Wychowania w Prawach Człowieka oraz Serwisu Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego. Autorami inicjatywy byli członkowie Stowarzyszenia Wychowania Progresywnego (wśród nich główna inicjatorka, pionierka wychowania międzykulturowego w Stanach Zjednoczonych – Rachel Davis DuBois<sup>5</sup>) oraz środowisko mniejszości żydowskiej, współfinansujące działalność instytucji i poszczególne projekty. Celem Biura było udzielanie pomocy nauczycielom i pracownikom administracji 50 nowojorskich szkół w tworzeniu i realizacji programów wychowania międzykulturowego, kształcenie nauczycieli i prowadzenie badań naukowych na temat

---

fragmenty opracowania: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Impuls, Kraków 2008.

<sup>3</sup> Niektórzy autorzy określają pedagogikę międzykulturową jako szczegółowy nurt teorii pedagogicznej lub nurt metodologiczny – zob. np. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 63.

<sup>4</sup> Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, t. 1, dz. cyt., s. 204–215.

<sup>5</sup> Zob. R.D. DuBois, *Build together Americans: Adventures in intercultural education for the secondary school*, Hinds, Hayden & Eldredge, New York 1945; R.D. DuBois, *Get together Americans*, Harper Bros, New York 1943. Szerzej na ten temat: R.D. DuBois, C. Okorodudu, *All this and something more: Pioneering in intercultural education*, Dorrance & Co., Bryn Mawr 1984; N.V. Montalto, *A history of the intercultural educational movement 1924–1941*, Garland, New York 1982.

stosunków międzyludzkich w centrach miast – zwłaszcza pod kątem napięć i konfliktów wynikających ze zróżnicowania kulturowego.

Wówczas też, według Denis Lacorne, w Stanach Zjednoczonych Ameryki pojawiła się po raz pierwszy kategoria „wielokulturowość” (*multiculturalism*) 27 czerwca 1941 roku w „New York Herald Tribune” ukazała się recenzja właśnie opublikowanego dzieła Edwarda Haskella *Lance. A novel about multicultural man* (Powieść o wielokulturowym człowieku)<sup>6</sup>. W książce tej zostało przedstawione nowe społeczeństwo amerykańskie. Owa nowość przejawiała się w kosmopolityzmie, wielorasowości, wielojęzyczności i zróżnicowaniu kulturowym, a patriotyzm i inne wartości wiążące obywatela z państwem utraciły dlań dotychczasowe znaczenie<sup>7</sup>.

W 1943 roku William E. Vickery i Stewart G. Cole opublikowali pierwszy tom w serii publikacji Biura na temat wychowania międzykulturowego, zatytułowany *Intercultural education in American schools: Proposed objectives and methods* (Wychowanie międzykulturowe w amerykańskich szkołach)<sup>8</sup>. Uważa się, że właśnie ta książka zapoczątkowała amerykański (i nie tylko – biorąc pod uwagę zaangażowanie światowych ośrodków anglofońskich) dyskurs nad problemami zróżnicowania kulturowego w oświacie. Z różnych przyczyn Biuro stopniowo ograniczało swą działalność, aż zaprzestało jej w 1954 roku. Po zakończeniu drugiej wojny światowej problematyka ta pojawiała się sporadycznie (zwykle jako temat uboczny) w studiach nad osobowością na Uniwersytecie Columbia, a następnie w ramach zapoczątkowanych przez George’a P. Murdocka i Johna Whitinga na Uniwersytecie Yale antropologicznych badań hologeistycznych na temat spotkań i kontaktów między kulturami (cywilizacjami). Były to ekstensywne, opierające się na przesłankach etnologicznych studia porównawcze na wielką skalę, dotyczące dziesiątek lub setek społeczności (społeczeństw). Zastąpiły je intensywne studia pogłębione jednej lub kilku kultur, analizowanych pod kątem występowania jakiejś cechy. Tego rodzaju podejście obecne było również w pracach psychiatrów transkulturowych i psychoanalityków tego okresu<sup>9</sup>.

Szczegółowe badania edukacyjnego uwikłania zróżnicowania kulturowego pojawiły się w amerykańskich naukach społecznych w połowie lat 60. XX wieku, kiedy doszło do zacieśnienia współpracy pedagogiczno-antropologicznej. Jej ukoronowaniem było zorganizowanie w 1975 roku w San Francisco sympozjum naukowego, któ-

<sup>6</sup> Zob. E. Haskell, *Lance. A novel about multicultural men*, John Day, New York 1941.

<sup>7</sup> Za: W. Żelazny, *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 219.

<sup>8</sup> Zob. W.E. Vickery, S.G. Cole, *Intercultural education in American schools: Proposed objectives and methods*, Harper, New York 1943. Zob. także: G.W. Allport, K.W. Bigelow, *Cultural groups & human relations: Twelve lectures before the Conference on Educational Problems of Special Cultural Groups, held at Teachers College, Columbia University, August 18 to September 7, 1949*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York 1951.

<sup>9</sup> Zob. M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question* [w:] C. Clanet (red.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, t. 1, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1985, s. 5.

rego uczestnicy podjęli się określenia związków między zróżnicowaniem kulturowym i edukacją, co zaowocowało stworzeniem podstaw programowych modelu edukacji wielokulturowej<sup>10</sup>.

W Europie, według Martine Abdallah-Pretceille, pierwsze przesłanki podejścia międzykulturowego do problemów zróżnicowania kulturowego pojawiły się w połowie lat 60. XX wieku w Szwajcarii w środowisku psychologicznym. Wtedy to Jean Piaget opublikował artykuł *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique* (Potrzeba i znaczenie badań porównawczych w psychologii genetycznej)<sup>11</sup> – uważany za świadectwo narodzin psychologii międzykulturowej. Korzeni pedagogiki międzykulturowej w europejskim kręgu kulturowym poszukuje się więc głównie w ukazujących się na przełomie lat 60. i 70. pracach z dziedziny psychiatrii i psychologii międzykulturowej oraz w studiach antropologii (edukacyjnej, hologeistycznej, kognitywnej, psychologicznej, symbolicznej), etnometodologii, teorii komunikacji (zwłaszcza komunikacji międzykulturowej) i lingwistyki (interferencje i kontakty językowe). Wtedy też zarysowały się pęknięcia między czerpiącym z doświadczeń amerykańskich środowiskiem anglojęzycznym, a idącym własną drogą środowiskiem badaczy z kręgu kultury francuskiej. Przesłanki wyboru odmiennych dróg wynikały nie tylko z rozbieżności terminologicznych, lecz także z podejścia do zależności między szkołą i jej środowiskiem a polityką oświatową państwa. W Ameryce twierdzono bowiem, że szkoła jest w stanie sama rozwiązać problemy uczniów wywodzących się z mniejszości kulturowych, dzięki odpowiednim programom i polityce władz. W podejściu europejskim (w którym coraz silniej brzmiał głos badaczy frankofońskich, do niedawna niezbyt widocznych w dyskursie) wyraźnie podkreślano zależności między kulturą, sytuacją socjalną i miejscem rodzin w środowisku a powodzeniem szkolnym uczniów – zwłaszcza wywodzących się z grup defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym i/lub zdominowanych przez większość<sup>12</sup>.

W latach 70. i 80. XX wieku badania naukowe w zarysowującym się modelu pedagogicznej subdyscypliny dotyczyły m.in. następujących zagadnień:

- zróżnicowanie kulturowe i relacje między kulturami;
- tożsamość, język, napięcia i konflikty wynikające z różnic – wszystko ujmowane głównie w optyce dwukulturowej;
- praca socjalna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (okoliczności, metodyka, kształcenie kadr);
- imigranci, dzieci i młodzież wywodzący się z rodzin imigranckich;
- oświata robotników cudzoziemskich i ich dzieci;

<sup>10</sup> Zob. M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on...*, dz. cyt., s. 3. Szerzej na ten temat: T. Lewowicki, *O ideałach i praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2/2001.

<sup>11</sup> Zob. J. Piaget, *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique*, „International Journal of Psychology”, nr 1/1966, s. 3–13.

<sup>12</sup> Szerzej o historii wielodyscyplinarnego dyskursu naukowego, który legł u podstaw współczesnej pedagogiki międzykulturowej, zob. M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on...*, dz. cyt., s. 4–20.

- kształcenie nauczycieli i wychowawców dla edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- stosunek nauk społecznych (szczególnie nauki o edukacji) do zróżnicowania kulturowego w systemie oświaty.

Odpowiednio do ewolucji nurtów wielokulturowego i międzykulturowego w polityce oświatowej początkowo dominującym przedmiotami refleksji pedagogicznej (wyraźnie określanymi np. w ramach dyskusji prowadzonych w zespołach roboczych Rady Europy) były – wprowadzenie do systemu szkolnego dzieci imigrantów oraz uwarunkowania ich sukcesu szkolnego. Subdyscyplinie o tak określonych zainteresowaniach wyznaczono zadanie polegające przede wszystkim na ustaleniu podstaw oraz opisanu okoliczności (przesłanek, warunków, perspektyw itp.) oddziaływań edukacyjnych podejmowanych wobec dzieci imigrantów w placówkach wychowawczo-oświatowych kraju przyjmującego – przy założeniu, że w perspektywie powrotu do kraju pochodzenia dzieci te mają prawo i powinny mieć możliwość zachowywania własnej tożsamości oraz uniwersum symbolicznego. Wkrótce jednak refleksja ta wzbogaciła się o wątki związane z rozdzwieniem między wymaganiami szkoły (czy szerzej, podmiotów organizujących system szkolny) a oczekiwaniami rodzin oraz potrzebami samych dzieci i młodzieży<sup>13</sup>.

Współcześnie pedagogika międzykulturowa jawi się jako subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami edukacyjnymi społeczeństw (społeczności) zróżnicowanych kulturowo (głównie wewnątrznie). Jej istotę stanowi strukturalne podejście do analizy procesów edukacji na tle ewolucji danego systemu społecznego. Podstawy mają charakter międzydyscyplinarny i poza naukami o edukacji osadzone są w antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwie, historii i innych dyscyplinach naukowych. Opierają się na relatywistycznej epistemologii, w której istnieje świadomość wielości perspektyw i kontekstualności przedmiotu poznania<sup>14</sup> – zwłaszcza przy uznaniu różnorodności kulturowej środowisk, w których rodzą się poszczególne wątki dyskursu.

W metodologii pedagogiki międzykulturowej można więc mówić o podejściach międzykulturowym lub wielokulturowym – odpowiadających paradygmatom, w których funkcjonują określone środowiska badaczy. Właśnie z uwagi na zakorzenienie problematyki zróżnicowania kulturowego w rozmaitych paradygmatach, wskutek odmiennych punktów odniesienia, trudne (nie wiadomo też, czy celowe) jest ustalenie jednolitego i/lub uniwersalnego rdzenia epistemologicznego pedagogiki międzykulturowej. Fakt ten – podobnie jak ma to miejsce w przypadku pedagogiki ogólnej – prowadzi do pytań o tożsamość tej subdyscypliny czy nawet o sens jej istnienia.

W ogólnym podejściu można uznać, że u podłoża epistemologii pedagogiki międzykulturowej spoczywają relacje „Ja” (indywidualnego i/lub zbiorowego) z innymi,

<sup>13</sup> Szerzej na ten temat: L. Porcher, *Éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Conseil d'Europe, Strasbourg 1979.

<sup>14</sup> Zob. M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996, s. 127 i dalsze.



zwłaszcza z Innymi/Obcymi, których kultura lub *ethnos* stanowi dla „Ja” nieobojętny przedmiot obserwacji, analiz, doświadczania i konfrontacji, wynikających z nich następstw społecznych (komunikacji, dialogu, interakcji, konfliktu, dysfunkcji itp.), ujmowanych z perspektywy indywidualnej, zbiorowej, w kontekstach polityczno-ideologicznych, historycznych, przyszłościowych itp. Akcenty zainteresowania rozkładają się po równo na podmiotach i przedmiotach edukacji uwikłanych w rozmaite sytuacje. Nie istnieje więc wyraźnie wyodrębniony i ściśle ograniczony przedmiot pedagogiki międzykulturowej. Można mówić jedynie o dyskursywnych, rozpatrywanych w kontekście edukacyjnym obszarach problemowych<sup>15</sup>.

Cechą charakterystyczną, odróżniającą pedagogikę międzykulturową od pedagogik – czy raczej pedagogii narodowych, jest odmienna podstawa aksjologiczna: pedagogika narodowa zawsze jest skierowana przeciwko komuś lub nastawiona na ochronę kogoś. W pedagogiach i pedagogice międzykulturowej już z dialektycznego założenia nie ma mowy o opozycyjności czy represyjności. Najczęściej zgłębiane **obszary problemowe** pedagogiki międzykulturowej są następujące:

- występowanie wyraźnie wyodrębniających się grup kulturowych;
- pogranicze kulturowe w kontekście wielokulturowości i międzykulturowości (jego charakter, zasięg, problemy, perspektywy itp.) – w ujęciu zarówno narodowym, jak i międzynarodowym – zachodzące na pograniczu procesy wprowadzania, przyjmowania, adaptacji, asymilacji, integracji, akulturacji, dyfuzji kulturowej, odrzucania, marginalizacji, wykluczania, naznaczania, dyskryminacji (pozytywnej i negatywnej) itp.;
- tożsamość (kulturowa, etniczna i międzykulturowa) – jej kształtowanie (się), osobowość i różnice osób żyjących na pograniczach;
- postawy, stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty (szczególnie w stosunkach „mniejszość – większość”);
- sytuacja imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw przyjmujących w relacjach z nimi;
- przekaz dziedzictwa kulturowego w sytuacji pogranicza, rozdarcie jednostki pomiędzy dwoma (lub więcej) systemami znaczeń oraz konsekwencje tego faktu dla samej jednostki i jej środowiska;
- nauczanie/uczenie się rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnicy;
- czynniki łagodzące lub eliminujące problemy z (po)rozumieniem międzykulturowym i porozumienie to ułatwiające, dialog, jego uwarunkowania i przebieg;
- polityka społeczna, oświatowa różnych podmiotów wobec mniejszości kulturowych;
- skutki przemieszczania się osób z jednego środowiska kulturowego do drugiego (np. poszukujących pracy, turystów, sportowców, członków rodzin rozsianych po różnych krajach);

---

<sup>15</sup> Zob. M. Abdallah-Preteccille, *Vers une...*, dz. cyt., s. 140 i dalsze.

- sytuacja, perspektywy i prawa jednostek oraz grup defaworyzowanych wskutek różnicy (np. wszelkiego rodzaju mniejszości);
- stosunki pomiędzy kulturami tradycyjnymi i kulturą postmodernistyczną, kulturami „wirtualnymi” i kulturami narodowymi;
- organizacja systemu oświaty i jego poszczególnych elementów w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- oświata wobec Innego/Obcego i jej wielopłaszczyznowe uwikłanie, przejawy stereotypów i uprzedzeń w podręcznikach, mediach, literaturze itp., poprawność polityczna, ukryty program, ujęcia zróżnicowania kulturowego w programach szkolnych;
- działania (treści, metodyka itp.) i ich skutki w ramach formalnej oraz nieformalnej edukacji wielokulturowej i międzykulturowej;
- problemy zróżnicowania kulturowego szkół, dostosowania programów szkolnych, uznawania tożsamości kulturowej uczniów, kształcenia nauczycieli i wychowawców;
- problemy pedagogiki międzykulturowej (lub edukacji wielo- i międzykulturowej) jako przedmiotu kształcenia podstawowego nie tylko na studiach pedagogicznych<sup>16</sup>.

Refleksja w ramach pedagogiki międzykulturowej z jednej strony dokonuje się na wysokim poziomie ogólności – z drugiej jej cechą charakterystyczną jest skrajna dynamika i wewnętrzne rozbieżności, a także konieczność każdorazowego dookreślenia kontekstu kulturowego przedmiotu, co wiąże się z jego szczegółowym umocowaniem. Niezbędne jest bowiem branie pod uwagę tradycji edukacyjnych zróżnicowanych podmiotów oraz przedmiotów edukacji, ich statusów oraz przeszłego i obecnego uwikłania społecznego, okoliczności polityczno-gospodarczych czy kondycji psychospołecznej rozpatrywanej zwłaszcza przez pryzmat ewentualnych napięć i konfliktów, wynikających z występowania, okazywania i doświadczania różnicy. Refleksja ta jest tym bardziej ogólna, im szerszego obszaru dotyczy (np. systemu oświaty wybranego kraju lub regionu), a jej względna szczegółowość rośnie w miarę zawężania tego obszaru, co pozwala na uwzględnienie cech indywidualnych (np. wybranej szkoły, rodziny, jednostki). Ów obszar w różnym zakresie pokrywa się z płaszczyznami refleksji wyróżnionymi na zasadzie zawężania problematyki zainteresowań: pedagogiki komunikowania międzykulturowego, pedagogiki sytuacji międzykulturowych, pedagogiki międzynarodowych spotkań młodzieży czy pedagogiki różnicy – nie wspominając o pedagogikach uprawianych w różnych okresach popularności ideologii wielokulturowości<sup>17</sup>.

Pierre Dasen i Jean Retschitzki wyróżniają w badaniach zróżnicowania kulturowego dwa komplementarne podejścia – **studia sytuacji** charakterystycznej dla danego obszaru (z porównywaniem lub nie poszczególnych kultur i etnosów) oraz studia

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat: P. Denoux, *La recherche interculturelle en France* [w:] M. Abdallah-Prechteille, A. Thomas (red.) *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris 1995, s. 161–173.

<sup>17</sup> Zob. F. Ouellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris 1991, s. 81–114.

interakcji zachodzących pomiędzy jednostkami lub grupami w różnego rodzaju sytuacjach, zjawisk im towarzyszących oraz ich następstw<sup>18</sup>. Do opisu rodzajów badań w ramach międzynarodowej współpracy międzydyscyplinarnej niekiedy wykorzystuje się kategorie *cultural studies* lub *cross-cultural studies* (badania porównawcze lub uwzględniające podejście wielokulturowe) oraz *intercultural studies* (badania uwzględniające podejście międzykulturowe)<sup>19</sup>. Ze względu na spory terminologiczne między różnymi środowiskami jest to jednak nazewnictwo względne i umowne, więc często doszukiwanie się w publikacjach elementów takiego czy innego modelu bywa złudne. Jakkolwiek badania porównawcze i międzykulturowe pomagają zrozumieć funkcjonowanie społeczeństw i jednostek w warunkach pogranicza kulturowego, dzięki dostarczaniu odniesień do różnicy (na zasadzie efektu zwierciadła) pozwalają zaś lepiej pojmować własne społeczeństwo.

Wyłączna komparatystyka nie mieści się w modelu badań międzykulturowych, ponieważ poddawany porównaniom przedmiot stanowi tylko wyizolowany element danej kultury – jak często się to dzieje np. w przypadku studiów psychologicznych. Badania porównawcze umożliwiają natomiast weryfikację teorii dotyczących rzeczywistości w określonym kontekście, niekiedy zbyt często funkcjonujących w świadomości ich twórców i użytkowników jako twory uniwersalne, możliwe do zastosowania we wszelkich okolicznościach<sup>20</sup>.

Współcześnie zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad problemami edukacyjnymi związanymi ze zróżnicowaniem kulturowym, ale również ich wykorzystanie, nadanie im rangi w programach i praktyce edukacyjnej przez zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotykania i poznawania Innych/Obcych oraz następstw tych faktów. Brak jednolitości terminologicznej, wielość paradygmatów, nie zawsze skuteczna współpraca środowisk naukowych i nauczycielskich oraz problematyczna z wymienionych wyżej powodów współpraca międzynarodowa skłaniają do stwierdzenia, że pedagogika międzykulturowa będzie ulegać mniej lub bardziej dynamicznej, wielokierunkowej ewolucji – mimo istniejącego niewątpliwie od jej zarania wewnętrzny kryzysu. Perspektywy tej ewolucji wytyczył Gaston Mialaret, stwierdzając:

W tej dziedzinie należy zauważyć inflację kategorii pojęciowych, odmitologizować powszechne banały, które potwierdza się jako prawdy absolutne, a które nie mają już żadnego sensu, gdy weźmie się pod uwagę współczesne zróżnicowanie

<sup>18</sup> Zob. P. Dasen, J. Retschitzki, *Recherches interculturelles* [w:] ARIC, *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „SocialisationS”*, Publications Université Toulouse-Le Miral, Toulouse 1989, s. 9–10.

<sup>19</sup> Zob. B. Troadec, *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, Act du VIII-ème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) Université de Genève – 24-28 septembre 2001, [www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric) (19.09.2004).

<sup>20</sup> Zob. M. Abdallah-Pretceille, *Vers une...*, dz. cyt., s. 105. Szerzej na ten temat: R. Miguez, *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1977.

sytuacji pod względem historycznym i geograficznym; należy przedstawić o wiele dokładniejsze analizy koncepcji kultury, wielokulturowości, międzykulturowości... i dopiero wtedy spróbować sformułować modele praktycznych rozwiązań, na które czekają nauczyciele, rodzice i zarządzający oświatą<sup>21</sup>.

W Polsce badania na temat zjawisk związanych ze zróżnicowaniem kulturowym, zwłaszcza w kontekście edukacji międzykulturowej i regionalnej, prowadzone są m.in. w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, a także Wyższej Szkole Nauk Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Jednostki te organizują cykliczne, międzydyscyplinarne, zwykle międzynarodowe konferencje naukowe, których rezultatem są liczne publikacje (ich tytuły zamieszczono w przewodniku bibliograficznym załączonym do niniejszego opracowania) oraz zacieśnianie współpracy między ośrodkami naukowymi i ich zagranicznymi współpracownikami.

W 1994 roku w Ciechanowcu, z inicjatywy Tadeusza Lewowickiego, powstał Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza funkcjonujący w ramach jedynej w swoim rodzaju Federacji Zespołów Badań Pogranicza. Podczas konferencji naukowej „Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości”, zorganizowanej w październiku 2007 roku w Namestowie przez Zakład Pedagogiki Ogólnej przy Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, powstała grupowa inicjatywa powołania Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, którego celem jest:

- wspieranie rozwoju polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej;
- realizacja badań naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej;
- wspieranie inicjatyw edukacyjnych obejmujących kwestie wielo- i międzykulturowości;
- wspieranie działań społecznych mających związek z edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- integracja środowisk zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej<sup>22</sup>.

W 2004 roku przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk powołano Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej, na czele którego stoi Jerzy Nikitorowicz jako przewodniczący i Janusz Gajda jako wiceprzewodniczący. W skład Zespołu wchodzi wielu działaczy Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Liczne spotkania członków Stowarzyszenia i Zespołu, w ramach międzynarodowych konferencji naukowych, i wspólne inicjatywy badawcze pozwalają twierdzić, że perspektywy polskiej myśli w pedagogice międzykulturowej są obiecujące.

<sup>21</sup> G. Mialaret, *La multiculturalité et l'éducation au XXI siècle* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, L'Harmattan, Paris 2001, s. 249. Wszystkie cytaty z publikacji obcojęzycznych w tłumaczeniu autora.

<sup>22</sup> W kwietniu 2011 roku została uruchomiona strona internetowa stowarzyszenia: [swem.uwb.edu.pl](http://swem.uwb.edu.pl). (18.04.2011).

## Wspólny obszar pedagogów i filozofów

*Pedagogika – jak większość nauk humanistycznych i społecznych – ma swoje korzenie w filozofii. Refleksja o wychowaniu i lansowane wzorce wychowania pozostawały i pozostają pod wpływem koncepcji człowieka i ideologii życia społecznego. Wspólny rodowód i wspólnota idei od wieków łączy filozofię i pedagogikę (refleksję o wychowaniu, a także praktyczne przejawy tej refleksji)*<sup>23</sup>.

Początek trzeciego tysiąclecia zastał środowiska humanistyczne w stanie jednocześnie niepewności i nadziei<sup>24</sup>. Postępująca w większości krajów globalizacja i towarzyszący jej dyskurs nad kondycją oraz perspektywami jednostek i społeczeństw inspirują badaczy do stawiania nowych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi – choć nie zawsze skutecznie i na czas. Bez względu na to, czy ktoś sytuuje się w gronie postmodernistów, czy jego intelektualne korzenie sięgają konserwatywnych fundamentów myśli, prezentuje postawę intelektualnego otwarcia międzydyscyplinarnego, czy wręcz zamyka się w getcie własnej dyscypliny, to i tak nie bez znaczenia jest dla niego postawione przed laty pytanie: „Kim jest człowiek?”<sup>25</sup>, które dziś przybiera bardziej rozbudowaną formę: Jaki ten człowiek jest oraz co z tego wynika dla przyszłości jego samego i jego środowiska? Można więc zaryzykować tezę o wspólnocie celów humanistycznych, choćby nawet zakrawało to na utopię czy paradoks. Problemem pozostaje tylko wyznaczenie lub zaakceptowanie istniejącego już symbolicznego pogranicza paradygmatów, stanowiącego płaszczyznę porozumienia.

Przysłuchując się bowiem wypowiedziom pedagogów i filozofów podczas konferencji naukowych lub studiując ich publikacje, odnosi się niekiedy wrażenie, że pomiędzy obiema dyscyplinami występuje (delikatnie mówiąc) dysonans paradygmatów, skutkujący brakiem zaufania, a nawet niechęcią. Przyczyną tego stanu rzeczy – patrząc zwłaszcza przez pryzmat polskiej rzeczywistości – może być przesyt demonstracyjnym wiązaniem pedagogiki (czy teorii wychowania) i filozofii, co w szerszej perspektywie owocuje łatwo dostrzegalnymi przejawami problemów dręczących wszelkie małżeństwa na siłę – choćby nawet zawarto je z rozsądku. Jeśli to spostrzeżenie jest trafne, to choćby z przekory warto podjąć próbę znalezienia tego, co łączy;

<sup>23</sup> T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika* [w:] A. Pluta (red.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1997, s. 17.

<sup>24</sup> Wykorzystałem tu artykuł: P.P. Grzybowski, *Pedagogika międzykulturowa – wspólny „kawalek podłogi” pedagogów i filozofów*, „Colloquia Comunia. Filozofia Pedagogice. Pedagogika Filozofii”, nr 2/2003, s. 62–70.

<sup>25</sup> Zob. B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985; L. Witkowski, *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, Żak, Kraków – Toruń – Warszawa 2000.

warto zasugerować odmitologizowanie przeszłości i spojrzenie na realne związki obu dyscyplin niejako kątem oka.

Jak zauważa Wojciech Mikołajewicz:

Współczesna pedagogika – rozbita, pokawałkowana, pozbawiona myśli przewodniej – jest w gruncie rzeczy przepojona myślą<sup>26</sup>.

Inaczej być nie może, bowiem właśnie w obecnych czasach, pełnych ambiwalencji, pulsujących kategorii i tendencji do (warto użyć frazesu zdevaluowanego w ławie szkolnej) przewartościowania wszelkich wartości, kwestie wychowania stają się podstawową treścią refleksji rodziców, nauczycieli i wychowawców, naukowców snujących rozważania na niekiedy trudno dostępnych poziomach dyskursu oraz ludzi „z ulicy”. Każdego z nich interesują w taki czy inny sposób problemy przygotowania człowieka do życia w zmieniającym się świecie.

Poza namysłem potocznym, bez względu na to, jaką definicję pedagogiki się przyjmuje<sup>27</sup> – pojmując wychowanie w kategoriach zadania albo faktu<sup>28</sup> przy akceptacji współczesnych definicji edukacji<sup>29</sup> – celem pozostaje wciąż znalezienie odpowiedzi na pytania o przyszłość i miejsce w niej przedstawicieli naszego gatunku. Jak twierdzi Grzegorz Francuz:

Współczesna rzeczywistość potęguje procesy alienacyjne, co bezpośrednio zagraża odejściem człowieka od podstaw jego człowieczeństwa, zapomnieniem i destrukcją konstytutywnych dla bycia człowiekiem elementów. Niepoślednią rolę w przebiegu tych procesów odgrywa wychowanie. Może ono potęgować alienację człowieka, ucząc go mechanicznego przystosowania się do zdehumanizowanych sfer rzeczywistości, do wymogów opanowanego przez technologię rytmu życia, a swoim celem czynić nie emancypację jednostek czy rozwój pełni ich człowieczeństwa, lecz urobienie zgodne z wymogami racjonalności technicznej. Krótko mówiąc, wychowanie może spełniać jedynie rolę adaptacyjną, a może też przekazywać z pokolenia na pokolenie depozyt, którym jest pełnia człowieczeństwa. Wychowanie, edukacja może poszerzać nasze pole partycypacji w bycie lub zawężać; przyczyniać się do wzrastania człowieczeństwa w nas lub też do jego skarlówacenia<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei* [w:] B. Śliwerski (red.), *Konstatacje pedagogiczne*, Impuls, Kraków 1993, s. 161.

<sup>27</sup> Szerzej na ten temat: R. Leppert, *Pedagogika: od nauki o wychowaniu ku wiedzy o edukacji* [w:] J. Gni-tecki, S. Palka (red.), *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Kraków – Poznań 1999, s. 165–174.

<sup>28</sup> Zob. J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1994, s. 85–99.

<sup>29</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] tegoż, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995, s. 13–20. Por. Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju* [w:] tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 233.

<sup>30</sup> G. Francuz, *O nową integrację wychowania*, Impuls, Kraków 1999, s. 46–47.



Wobec powyższego pedagogika jako dyscyplina naukowa o charakterystycznym przedmiocie zainteresowań, uprawiana przez członków tak zróżnicowanych współcześnie społeczeństw, sama nie jest wolna od wewnętrznego rozedrgania, wręcz rozbięcia na przeciwstawne niekiedy trendy. Nie jest wolna nawet od pytań o sens swego istnienia<sup>31</sup>. Fakt ten nie dziwi, jak bowiem twierdzi T. Lewowicki:

W rozważaniach o pedagogice często pojawia się wątek dotyczący zakresów i charakteru następujących w niej przemian. Poglądy na ten temat są bardzo różne. Nie brak głosów, że w pedagogice tak naprawdę nic (albo prawie nic) się nie zmienia. Z drugiej strony lansuje się poglądy o radykalnych przemianach, jakie dokonują się w teorii i praktyce edukacyjnej. [...] Trwa konfrontacja odmiennych filozofii edukacyjnych i odmiennych praktyk edukacyjnych. Pedagogika jako dyscyplina nauki, a także jako obszar refleksji o wychowaniu, wydaje się przyjmować nowe spojrzenie na edukację<sup>32</sup>.

Interesujące przykłady zjawisk związanych z tym faktem można zaobserwować choćby tylko w pedagogice polskiej schyłku XX wieku. Jednocześnie kondycja dyscypliny naukowej niezmiennie stanowi przedmiot troski pedagogów, jednak troska ta nie graniczy z rozpaczą czy histerią, a prowadzi raczej do wyważonego namysłu. Janusz Gnitecki zauważa, iż:

Zgodnie z tezą, że kultura tworzy człowieka, a zarazem człowiek tworzy kulturę, można mówić też o dwukierunkowym powiązaniu refleksji pedagogicznej. Z jednej strony, refleksja jest wytworem i konserwatorem kultury, a z drugiej – stymulatorem jej najgłębszych przemian lub – jak się dzisiaj określa – pulsacyjnym centrum kultury, a zarazem jej najgłębiej ukrytym skarbem<sup>33</sup>.

Oczywiście poszukiwanie skarbu jest trudne, gdy każdy z wielu liderów ma inną mapę i zdąża do celu, niekiedy bardzo nadkładając drogi. Wszak wszędzie można spotkać osoby o wygórowanych ambicjach, niekiedy nazbyt sztywno obstające przy swoich opiniach i prezentujące je tonem nieznoszącym sprzeciwu, czy wobec niepewności zajmujące stanowisko w zależności od koniunktury. Mimo wszystko trudno się zgodzić z opinią W. Mikołajewicza:

Współczesny pedagog może powiedzieć: Wiem! Lecz zazwyczaj nie starcza mu już odwagi, by dokończyć myśl Filozofa. Zbyt głęboko pragnie uwierzyć w jedno-

<sup>31</sup> Zob. np.: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)* [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo IBE, Warszawa – Kielce 2001, s. 48–55; L. Witkowski, *Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej* [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 56–71; T. Lewowicki, *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?* [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 56–71.

<sup>32</sup> T. Lewowicki, *O przemianach...*, dz. cyt., s. 13–15.

<sup>33</sup> J. Gnitecki, *Etapy rozwoju refleksji pedagogicznej i ich ograniczenia kulturowe oraz poznawcze* [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 222.

znaczny charakter swojego bytu. Nie udaje mu się kształtowanie człowieka, bowiem sam zatracą się w afirmacji i zachwycie, które przepajają go lękiem przed nieznanym, nieokreślonym, nienazwanym<sup>34</sup>.

Może po prostu – odchodząc od głęboko zakorzenionego stereotypu – zmianie powinien ulec także kąt patrzenia na pedagogikę? Może należałoby go zawęzić, by dostrzec sedno sprawy nie przez pryzmat sporów, dysput i reminiscencji, o których przyczynach za kilkanaście czy kilkadziesiąt lat nie będzie się chciało pamiętać – ale z perspektywy *novum*, które właśnie kiełkuje i siłą rzeczy będzie inspirować kolejne pokolenia pedagogów?

Niektórzy ciągle nie zauważają, że – jak twierdzi G. Francuz:

Pedagogika nie może już być uprawiana w sposób bezkrytyczny, który charakteryzuje się traktowaniem dyskursu pedagogicznego jako „naukowo uzasadnionej instrukcji obsługi wychowania” i brakiem pytań o jej założenia wyjściowe. Wymaga ona podejścia krytycznego, które sięga do podstaw i zapytuje o warunki konstytutywne, o prawomocność pedagogiki oraz procesu wychowania<sup>35</sup>.

Wskazówkę dotyczącą podejścia do współczesnej pedagogiki podsuwa również Zbigniew Kwieciński:

W pedagogice i w praktyce edukacyjnej obecne są skrajne odpowiedzi na pytanie o możliwości edukacji co do rozwiązywania globalnych problemów przyszłości. Z jednej strony – nierzadko przyjmowana jest postawa adresowania do edukacji wszystkich beznadziejnych problemów, przed którymi stoi nasz świat. [...] Z drugiej strony – mamy do czynienia z pedagogicznym redukcjonizmem, który polega na rezygnacji z wszelkiej szerszej perspektywy wychowania niż jego osobista i dotycząca jego bezpośrednich kontaktów społecznych, niż interpersonalna oraz rezygnacji z wszelkiej innej orientacji niż aktualistyczna<sup>36</sup>.

Pozostaje więc znalezienie złotego środka...

Dzisiaj mamy do czynienia z czasami, w których

[...] rozum musi odegrać kluczową rolę we współistnieniu zwykłych ludzi. To z jego pomocą można poznać i pokochać bliźniego, który jest inny – i póki co – obcy<sup>37</sup>.

Relacje z Innymi i Obcymi zachodzą zaś w wielowymiarowej rzeczywistości na płaszczyznach:

– aksjologicznej – dotycząca wartościowania Innego/Obcego (czy jest dobry, czy zły; lubię go, czy nie lubię; czy jest mi równy, czy gorszy ode mnie);

<sup>34</sup> W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>35</sup> G. Francuz, *O nową...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>36</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 233–235.

<sup>37</sup> M. Jarymowicz, *Poznać siebie – zrozumieć innych* [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Żak, Warszawa 1999, s. 182.

- prakseologicznej – dotycząca dystansu wobec Innego/Obcego (czy dostrzegam jego wartość; czy się z nim identyfikuję; czy staram się go zasymilować ze mną, narzucić mu mój własny ogląd rzeczywistości; czy jestem wobec niego neutralny lub obojętny);
- epistemologicznej – dotycząca wiedzy o Innym/Obcym (zdaję sobie sprawę z jego tożsamości czy może nie mam o niej pojęcia)<sup>38</sup>.

Pojawia się więc konieczność spojrzenia na człowieka w kontekście jego przynależności, tożsamości i kontaktów kulturowych – wyróżniając poszczególne grupy i podgrupy na podstawie niezliczonej liczby czynników. Pozwala to ujmować wszelkie relacje w kategoriach międzykulturowych i na tej podstawie budować model edukacji, której bezwarunkowo i dobrowolnie mogą podlegać wszyscy. Nawiązując do zainicjowanego przez ONZ i UNESCO programu Światowa Dekada Rozwoju Kulturalnego, w odniesieniu do sytuacji współczesnych społeczeństw Irena Wojnar zauważyła, że:

Kulturowa misja edukacji to hasło zespalające program rozwoju kultury człowieka z nowym programem edukacyjnym. Miałaby ona polegać na wielostronnym wzmacnianiu roli czynnika ludzkiego, ludzkich możliwości kreacyjnych, pogłębianiu wrażliwości ludzi na bogactwo ogólnoludzkiego dziedzictwa kultury, kształtowaniu postaw otwartych, umożliwiających dialog, porozumienie, współdziałanie, rozwijaniu ciekawości świata, rozumienia inności i różnic jako źródła wzbogacenia<sup>39</sup>.

Tego rodzaju podejście może dotyczyć nie tylko kultury w sensie dystrybutywnym, lecz także daje się rozszerzyć m.in. na tożsamość kulturową jednostek i grup<sup>40</sup>. Można to również odnieść do współczesnego wymiaru pedagogiki:

Pedagogika, najpierw ogólna, jest nauką, ustalającą pryncypia usprawnienia intelektu człowieka aż do poziomu mądrości, i usprawnienia woli aż do poziomu prawości, to znaczy trafnego wyboru dobra i trwania przy nim. Pedagogika szczegółowa to ustalanie pryncypiów rozpoznawania i wyboru tego, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze zewnętrznej, oraz zmniejszenia złych skutków wpływu tego, co w tej kulturze złe i fałszywe, wprost niszczące wykształcenie i wychowanie. Trzeba tu dodać, że

<sup>38</sup> Szerzej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – w poszukiwaniu Innego*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 6, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002, s. 133–144.

<sup>39</sup> I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa* [w:] T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański (red.), *Szkola i pedagogika w dobie przełomu*, Żak, Warszawa 1995, s. 60.

<sup>40</sup> Szerzej na ten temat: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008.

zarówno intelekt, jak i wola, podlegają wykształceniu i wychowaniu. Podlegają temu także uczucia<sup>41</sup>.

Poszukiwanie – nie tylko przez pedagogów – dróg współczesnej edukacji prowadzi więc do stwierdzenia konieczności kształtowania i utrwalania charakterystycznej postawy człowieka jednocześnie wobec Innych i siebie samego. Postawę taką – określaną jako międzykulturowa – charakteryzują racjonalność i otwartość:

Autentyczna postawa międzykulturowa nie stanowi negacji, lecz przeciwnie – afirmację swej własnej kultury w jej relacjach z innymi kulturami<sup>42</sup>.

Idea ta, znajdując odbicie w podstawach aksjologicznych działań edukacyjnych, może się stać elementem polityki oświatowej społeczeństwa, któremu zależy na zachowaniu konsensusu w łonie zróżnicowanych kulturowo społeczeństw. Tego jednak nie zagwarantują żadne odgórne decyzje i deklaracje kręgów wielkiej polityki. Przemiany prowadzące do pozostającego na razie w sferze marzeń ideału pedagogicznego powinny najpierw zaistnieć w mentalności poszczególnych jednostek, grup, społeczeństw. Implikacje dla pedagogiki wynikające z takiego właśnie podejścia do kwestii edukacji określa G. Mialaret:

Rozwijanie postawy międzykulturowej nie stanowi jakiegś szczególnej treści kształcenia czy wychowania: jej rozwój umożliwia stałe zachowywanie zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów otwartości, zrozumienia, tendencji do wzbogacania kontaktów z tym, co wykracza poza mnie. Pedagogika nie musi więc być pedagogiką różnych kultur, lecz pedagogiką różnic pomiędzy kulturami<sup>43</sup>.

Podkreślanie w edukacji różnicy, bez jednoczesnego potwierdzania przynależności każdej jednostki do pojmowanej uniwersalistycznie ludzkości, może zachęcać do separacji. U podstaw pedagogiki i praktyki międzykulturowej różnica stanowi więc nie wartość samą w sobie, lecz cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik różnicujący, którego działanie wywołuje złożone konsekwencje dla bytu człowieka<sup>44</sup>.

Istnieje jednak dużo możliwych płaszczyzn stosunków międzykulturowych – wielu jest również

[...] praktyków stawiających czoła sytuacjom międzykulturowym; ich głównym dążeniem jest stworzenie pomiędzy nosicielami odmiennych systemów kulturowych

<sup>41</sup> M. Gogacz, *Pedagogika i filozofia* [w:] S. Sarnowski, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1993, s. 75–76.

<sup>42</sup> H. Hannoun, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris 1987, s. 103.

<sup>43</sup> G. Mialaret, *La multiculturalité et l'éducation au XXI siècle* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.), *L'intercultural en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, L'Harmattan, Paris 2001, s. 271–272.

<sup>44</sup> Por. C. Camilleri, *Principes d'une pédagogie interculturelle* [w:] J. Demorgon, E.M. Lipiansky (red.), *Guide l'interculturel en formation*, Retz, Paris 1999, s. 209 i dalsze.

stosunków pozwalających uniknąć lub naprawić negatywne konsekwencje, do których różnica może doprowadzić<sup>45</sup>.

Dlatego też, bez względu na przyjęcie którejkolwiek z dróg osiągania porozumienia, stosunki pomiędzy przedstawicielami różniących się między sobą społeczności, wykazującymi wolę bliższych kontaktów, powinny się opierać na takich zasadach przygotowania międzykulturowego, jak:

- zrozumienie wewnętrznej logiki każdej kultury (w celu przyznania każdej jednostce czy grupie jej godności i prawa do odrębności);
- edukacja ku relatywizmowi (jako czynnik osłabiający ksenofobię i etnocentryzm);
- zapobieganie skostnieniu i sakralizacji kultur oraz subkultur (przyznanie racji bytu dynamizmowi systemów społeczno-kulturowych);
- wykorzenianie heterofobii (jako walka ze stereotypami, zwłaszcza negatywnymi, i ignorancją);
- nieunikanie kontestacji i konfliktów (przyznanie prawa występowaniu trudności w kontaktach międzyludzkich)<sup>46</sup>.

Powyższe zasady to nie tylko aksjologiczny fundament budowy profesjonalnych programów kształcenia i wychowania, lecz także element pedagogii rodzinnej, której rezultaty widoczne są przez całe życie. Jak bowiem zauważa I. Wojnar:

Obok propozycji i rozstrzygnięć odnoszących się do społecznych wymiarów edukacji, zwłaszcza w jej kształcie instytucjonalnym, niemniej istotny jest obszar trojski edukacyjnej, obejmujący zindywidualizowane aspekty podmiotowego istnienia, poczucia osobowej tożsamości, wyboru stylu życia, stosunku do wartości. Ujawnia się rola świadomej motywacji człowieka w sterowaniu własnym życiem, motywacji ściśle powiązanej z dążeniem do poznawania a nade wszystko rozumienia, świata i siebie<sup>47</sup>.

Pedagogika międzykulturowa, stanowiąca „strukturalne podejście do analizy i procesu uczenia się, odpowiadające wielokulturowej ewolucji systemu społecznego”<sup>48</sup>, jawi się więc jako subdyscyplina zajmująca się pilnymi do rozwiązania problemami edukacji wewnętrznie zróżnicowanych społeczeństw<sup>49</sup>. I choć o wynikających ze zróżnicowania kulturowego konsekwencjach dla edukacji mówi się już od dawna, to jednak dopiero dziś, po wielu doświadczeniach państw borykających się np. z problemami migracji, refleksja ta nabiera rozmachu i prowadzi do tworzenia aktualnych koncepcji.

<sup>45</sup> C. Camilleri, *Principes...*, dz. cyt., s. 209.

<sup>46</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 210 i dalsze.

<sup>47</sup> I. Wojnar, *Kulturowy...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>48</sup> M. Abdallah-Pretceille, *Vers une...*, dz. cyt., s. 157.

<sup>49</sup> Zob. B. Loreyte, *Français et immigrés: des miroirs ambigus* [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 1989, s. 262–265.

M. Abdallah-Pretceille zwraca uwagę, że w pedagogice międzykulturowej akcenty refleksji rozkładają się równo na Innym i na przedmiocie oddziaływań edukacyjnych – o czym świadczy już sam przedrostek „między-”<sup>50</sup>. Celem pedagogiki międzykulturowej jest doprowadzenie do umieszczenia kwestii Innego oraz stosunków z Innym w wachlarzu treści kształcenia i wychowania, albowiem:

Poznanie Innego dokonuje się poprzez akceptację siebie samego, a także, gdy to Ja staje się prawdziwym przedmiotem poznania z możliwie wielu stron<sup>51</sup>.

Poznanie Innego odbywa się też na zasadach konfrontacji, doświadczania i analizy. Przy czym nie jest to proces, który da się ograniczyć wyłącznie do prezentacji faktów, lecz polega on na odkrywaniu i rozumieniu zmienności oraz następstw tych faktów. W praktyce edukacji międzykulturowej nie chodzi więc o nauczanie o innych kulturach, lecz nadanie kształceniu na wszelkich możliwych płaszczyznach wymiaru kulturowego<sup>52</sup>.

Claude Clanet charakteryzuje pedagogikę (a raczej pedagogię) międzykulturową w kontekście stosowanego z pozycji pluralistycznej środka wspomagającego asymilację kultur mniejszościowych w kulturze przyjmującej, czego skutkiem ma być współistnienie w zróżnicowanej jedności<sup>53</sup>. U jej podstaw spoczywają dwa systemy znaczeń:

- system znaczeń właściwych grupie (kod kulturowy grupy);
- system znaczeń właściwych jednostce.

W sytuacji określanej jako międzykulturowa istnieje heterogeniczność systemów znaczeń charakteryzująca się rozbieżnością pomiędzy systemem znaczeń grupy dominującej a systemami subkultur czy poszczególnych jednostek. Owa heterogeniczność z różnych powodów może być maskowana, negowana lub po prostu niedostrzegana. Dobrze jest, gdy stwierdza się jej istnienie i reguluje w odpowiedni sposób, np. przez propagowanie otwartego czy względnie otwartego systemu znaczeń, który łatwiej jest zaakceptować każdej ze stron. Pozwala to na zachowanie lub uczestnictwo w kształtowaniu istniejących systemów znaczeń bez naruszania własnej tożsamości, a przy występowaniu takich wartości, jak tolerancja, zrozumienie, szacunek. Umożliwia też wykonanie „logicznego skoku” z poziomu jednego systemu na drugi przez stworzenie poziomu pośredniego, opartego na wymianie, negocjacji i kształtowaniu znaczeń<sup>54</sup>. Do listy problemów współtworzących przedmiot takiej pedagogiki należy więc zaliczyć np.:

- sytuację rozdarcia jednostki pomiędzy dwoma (lub więcej) systemami znaczeń oraz tego konsekwencje, zarówno dla samej jednostki, jak i jej środowiska;
- usuwanie problemów z (po)rozumieniem międzykulturowym i jego ułatwianie;

<sup>50</sup> Zob. M. Abdallah-Pretceille, *Vers une...*, dz. cyt., s. 156.

<sup>51</sup> Tamże, s. 158.

<sup>52</sup> Tamże, s. 159.

<sup>53</sup> Zob. C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1993, s. 137.

<sup>54</sup> Zob. tamże, s. 140–141.



- uczenie (się) rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnicy;
- kształtowanie (się) dynamicznej tożsamości w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Oczywiście nie należy sądzić, że takie podejście do rzeczywistości stanowi panaceum na wszelkie (w tym edukacyjne) bolączki zróżnicowanych kulturowo społeczeństw, a stosujący je pedagodzy doprowadzą do odkrycia recepty na nietolerancję, ksenofobię, szowinizm i pochodne. Należy podkreślić, że:

Także pedagogika międzykulturowa spoczywa na określonej liczbie przedzałożeń. Nie stanowi ona remedium na takie czy inne problemy systemu oświatowego. [...] Pedagogika międzykulturowa jest w rzeczywistości środkiem pogodzenia kształcenia z wychowaniem, poprzez nauczanie dzieci i dorosłych, jak mają uświadamiać sobie kim są; stawiać siebie wobec innych i odgrywać w życiu wyznaczoną im rolę<sup>55</sup>.

Pozostają więc skrupulatne studia nad edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego, baczna obserwacja uczestników tego procesu i jego skutków oraz wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania o człowieka i jego przyszłość. Inni bowiem coraz częściej będą się pojawiać w środowisku – czy to fizycznie, czy symbolicznie np. dzięki mediom. Jeśli więc – akceptując tezę Jeana-Paula Sartre’a<sup>56</sup> – zdamy sobie sprawę, że są oni niezbędni dla naszego istnienia, to konieczne stanie się znalezienie dla nich miejsca w edukacji, pedagogice i... Nie! – w filozofii Inni i Obcy są obecni już od bardzo dawna.

---

<sup>55</sup> M. Abdallah-Pretceille, *Vers une...*, dz. cyt., s. 160–161.

<sup>56</sup> Za: tamże, s. 39.