

Pedagogika międzykulturowa – wspólny „kawałek podłogi” 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).

Tadeusz Lewowicki¹

Początek trzeciego tysiąclecia zastał środowiska humanistyczne w stanie jednocześnie niepewności i nadziei. Postępująca w większości krajów globalizacja i towarzyszący jej dyskurs nad kondycją oraz perspektywami jednostek i społeczeństw, inspirują badaczy do stawiania nowych pytań, a także do 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?”², które dziś raczej 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 zagłębiając się w ich teksty, odnosi się niekiedy wrażenie, że pomiędzy obiema dyscyplinami występuje (delikatnie mówiąc) dysonans paradygmatów, skutkujący przejawami jakby braku zaufania, czy wręcz niechęci. Przyczyną tego stanu rzeczy – zwłaszcza przez pryzmat polskiej rzeczywistości – może być przesyt demonstracyjnym wiązaniem na siłę pedagogiki (czy teorii wychowania) i filozofii, co w szerszej perspektywie zaowocowało łatwo dostrzegalnymi objawami problemów dręczących wszelkie małżeństwa na siłę – choćby nawet zawarto je z rozsądku. O ile spostrzeżenie to jest trafne, skutkiem przekory jest chęć podjęcia próby znalezienia tego co łączy, poprzez wysunięcie sugestii odmitologizowania przeszłości i spojrzenia na realne związki obu dyscyplin niejako kątem oka.

¹ T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika*, w: A. Pluta (red.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Częstochowa 1997, s. 17.

² Patrz: B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985. Patrz także L. Witkowski, *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, Kraków – Toruń – Warszawa 2000.

Jak zauważa Wojciech Mikołajewicz *współczesna pedagogika – rozbita, pokawałkowana, pozbawiona myśli przewodniej – jest w gruncie rzeczy przepojona myślą*³. Inaczej wszak być nie może, bowiem właśnie w obecnych czasach, pełnych ambiwalencji, pulsujących kategorii i tendencji do (warto użyć frazesu zdewaluowanego 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 przyjmuje⁴ – pojmując wychowanie w kategoriach zadania albo faktu⁵ przy akceptacji współczesnych definicji edukacji⁶ – celem pozostaje wciąż znalezienie odpowiedzi na pytania o przyszłość i miejsce w niej przedstawicieli naszego gatunku. *Współczesna rzeczywistość – twierdzi bowiem odnosząc się do tej sytuacji Grzegorz Francuz – 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 opo-owanego 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 skarłowacenia*⁷.

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 rozbicia na przeciwstawne niekiedy trendy. Nie jest wolna nawet od pytań o sens swego istnienia⁸. Fakt ten nie dziwi, bowiem jak twierdzi T. Lewowicki: *W rozważaniach o pedagogice często pojawia się wątek do-*

³ W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei*, w: B. Śliwowski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993, s. 161.

⁴ Szerzej na ten temat – patrz: R. Leppert, *Pedagogika: od nauki o wychowaniu ku wiedzy o edukacji*, w: J. Gnitecki, S. Palka (red.), *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, Kraków – Poznań 1999, s. 165–174.

⁵ Patrz: J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 85–99.

⁶ Patrz: Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 3–20. Por.: Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 233.

⁷ G. Francuz, *O nową integrację wychowania*, Kraków 1999, s. 46–47.

⁸ Patrz 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*, Warszawa – Kielce 2001, s. 48–55; L. Witkowski, *Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej*, w: A. Bogaj (red.), op.cit., s. 56–71; T. Lewowicki, *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?*, w: A. Bogaj (red.), op.cit., s. 56–71.

tyczący 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 edukację⁹. Interesujące przykłady zjawisk związanych z tym faktem, można zaobserwować choćby tylko w pedagogice polskiej ostatnich dwóch dekad. Jednocześnie kondycja dyscypliny naukowej niezmiennie stanowi przedmiot troski pedagogów, jednak troska ta nie graniczy z rozpacą 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*¹⁰.

Oczywiście poszukiwanie skarbu jest trudne, gdy każdy z wielu liderów ma inną mapę i zdąża do celu niekiedy bardzo nakładając drogi. Wszędzie można wszak spotkać osoby o wygórowanych ambicjach, niekiedy zbyt sztywno obstające przy swoich opiniach i prezentujące je tonem nie znośącym sprzeciwu, czy wobec niepewności zajmujące stanowisko w zależności od koniunktury. Mimo wszystko – trudno jest zgodzić się 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 jednoznaczny 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*¹¹. 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 inspirować będzie kolejne pokolenia pedagogów? Niektórzy bowiem 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*¹². Wskazówkę dotyczącą podejścia do współczesnej pedagogiki, podsuwa również Zbigniew Kwiecieński: *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*

⁹ T. Lewowicki, *O przemianach...*, op.cit., s. 13–15.

¹⁰ J. Gnitecki, *Etapy rozwoju refleksji pedagogicznej i ich ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój...*, op.cit., s. 222.

¹¹ W. Mikołajewicz, op.cit., s. 164.

¹² G. Francuz, op.cit., s. 36.

niż jego osobista i dotycząca jego bezpośrednich kontaktów społecznych, niż interpersonalna oraz rezygnacji z wszelkiej innej orientacji niż aktualistyczna¹³. Pozostaje więc znalezienie złotego środka...

Mamy dziś do czynienia z czasami, w których to rozum musi odegrać kluczową rolę we współistnieniu zwykłych ludzi. To z jego pomocą można poznać i pokochać bliźniego, który jest inny – i póki co – obcy¹⁴. Relacje z Innymi zachodzą zaś w wielowymiarowej rzeczywistości w oparciu o płaszczyzny:

1. aksjologiczną – dotyczącą wartościowania (czy Inny jest dobry, czy zły, lubię go, czy go nie lubię, czy jest mi równy, czy groszy ode mnie),
2. prakseologiczną – dotyczącą dystansu wobec Innego (czy dostrzegam wartość Innego; czy się z nim identyfikuję; czy staram się go zasymilować ze mną, narzucić mu mój własny ogląd rzeczywistości; czy jestem wobec Innego neutralny lub obojętny);
3. epistemologiczną – dotyczącą wiedzy o Innym (czy zdaję sobie sprawę z tożsamości Innego lub nie mam o niej pojęcia).¹⁵

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 podlegać mogą wszyscy. Nawiązując do zainicjowanego kilkanaście lat temu programu ONZ i UNESCO „Światowa Dekada Rozwoju Kulturalnego”, w odniesieniu do sytuacji współczesnych społeczeństw Irena Wojnar zauważa, 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*¹⁶. Tego rodzaju podejście dotyczyć może nie tylko kultury w sensie dystrybutywnym, ale daje się rozszerzyć między innymi także na tożsamość kulturową jednostek i grup. 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 zarówno intelekt, jak i wola, podlegają wykształceniu i wychowaniu. Podlegają temu także uczucia*¹⁷.

¹³ Z. Kwieciński, op.cit., s. 233–235.

¹⁴ M. Jarymowicz, *Poznać siebie – zrozumieć innych*, w: J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, s. 182.

¹⁵ Szerzej na ten temat: P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – w poszukiwaniu Innego*. Materiały pokonferencyjne – XV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów – Wólka Milanowska, wrzesień 2001, w druku.

¹⁶ I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa*, w: T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa 1995, s. 60.

¹⁷ M. Gogacz, *Pedagogika i filozofia*, w: S. Tarnowski, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Bydgoszcz 1993, s. 75–76.

Poszukiwanie – nie tylko przez pedagogów – dróg współczesnej edukacji wiedzie więc do stwierdzenia konieczności kształtowania i utrwalania charakterystycznej postawy człowieka jednocześnie wobec Innych i siebie samego. Postawę taką – określaną jako międzykulturowa – charakteryzuje racjonalność i otwartość: *autentyczna postawa międzykulturowa nie stanowi negacji, lecz przeciwnie – afirmację swej własnej kultury w jej relacjach z innymi kulturami*¹⁸. Idea ta, znajdując odbicie w podstawach aksjologicznych działań edukacyjnych może się stać elementem polityki oświatowej społeczeństwa, któremu zależy na zachowaniu konsensusu w łonie wielokulturowych społeczności. Tego jednak nie zagwarantują żadne odgórne decyzje i deklaracje kręgów wielkiej polityki. Przemiany wiodące do pozostającego na razie w sferze marzeń ideału pedagogicznego, powinny najpierw zaistnieć w mentalności poszczególnych jednostek, społeczności, społeczeństw. Implikacje dla pedagogiki wynikające z takiego właśnie podejścia do kwestii edukacji określa Gaston Mialaret: *rozwijanie postawy międzykulturowej nie stanowi jakiejś 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*¹⁹.

Akcentowanie w edukacji różnicy, bez jednoczesnego potwierdzania przynależności każdej jednostki do pojmowanej uniwersalistycznie ludzkości, może jednak 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 człowieka²⁰. Istnieje jednak wiele możliwych płaszczyzn stosunków międzykulturowych²¹ – wielu jest również *praktyków stawiających czoła sytuacjom międzykulturowym; ich głównym dążeniem jest stworzenie pomiędzy nosicielami odmiennych systemów kulturowych, stosunków pozwalających uniknąć lub naprawić negatywne konsekwencje, do których różnica może doprowadzić*²². Dlatego też bez względu na przyjęcie którejkolwiek z dróg osiągania porozumienia, stosunki pomiędzy przedstawicielami różniących się między sobą społeczności, wykazującymi wolę bliższych kontaktów, powinny opierać się o między innymi następujące zasady przygotowania międzykulturowego:

1. zrozumienie wewnętrznej logiki każdej kultury (w celu przyznania każdej jednostce, czy grupie jej godności i prawa do odrębności),
2. edukacja ku relatywizmowi (jako czynnikowi osłabiającemu ksenofobię i etnocentryzm),
3. zapobieganie skostnieniu i sakralizacji kultur oraz subkultur (przyznanie racji bytu dynamizmowi systemów społeczno-kulturowych),
4. wykorzenianie heterofobii (jako walka ze stereotypami – zwłaszcza negatywnymi i ignorancją),

a:

¹⁸ H. Hannoun, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris 1987, s. 103.

¹⁹ 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*, Paris 2001, s. 271–272.

²⁰ Por. C. Camillieri, *Principes d'une pédagogie interculturelle*, w: J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.), *Guide l'éducation en formation*, Paris 1999, s. 209 i dalsze.

²¹ Patrz: P. Denoux, *La recherche interculturelle en France*, w: M. Abdallah-Pretceille, A. Thomas (red.), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris 1995, s. 161–173.

²² C. Camillieri, op.cit., s.2 09.

5. nie unikanie kontestacji i konfliktów (przyznanie prawa występowaniu trudności w kontaktach międzyludzkich)²³.

Powyższe zasady to nie tylko aksjologiczny fundament budowy profesjonalnych programów kształcenia i wychowania, ale również element pedagogii rodzinnej, której efekty przejawiają się przez całe życie człowieka. Jak bowiem zauważa I. Wojnar: *obok propozycji i rozstrzygnięć odnoszących się do społecznych wymiarów edukacji, zwłaszcza w jej kształcie instytucjonalnym, niemniej istotny jest obszar troski 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*²⁴.

Pedagogika międzykulturowa, stanowiąca strukturalne podejście do analizy i procesu uczenia się, odpowiadające wielokulturowej ewolucji systemu społecznego²⁵, jawi się więc jako subdyscyplina zajmująca się pilnymi do rozwiązania problemami edukacyjnymi wewnątrz zróżnicowanych społeczeństw²⁶. I choć o konsekwencjach dla edukacji wynikających z wielokulturowości mówi się już od dawna, to jednak dopiero dziś, po wielu doświadczeniach państw borykających się na przykład z problemami migracji, refleksja ta nabiera rozmachu i wiedzy do tworzenia aktualnych teorii. Sytuację tę charakteryzuje cytowany już wcześniej G. Mialaret: *w tej dziedzinie należy zauważyć inflację kategorii pojęciowych, odmitologizować powszechne banały, które potwierdza się jak prawdy absolutne, a które nie mają już żadnego sensu, gdy weźmie się pod uwagę współczesne zróżnicowanie 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*²⁷.

Martine Abdallah-Pretceille zwraca uwagę, że w pedagogice międzykulturowej akcenty refleksji rozkładają się zarówno na Innym, jak i na przedmiocie oddziaływań edukacyjnych – o czym świadczy już choćby tylko sam przedrostek „między”²⁸. Celem pedagogiki międzykulturowej jest więc doprowadzenie do umieszczenia kwestii Innego oraz stosunków z Innym w wahlarzu treści kształcenia i wychowania, albowiem: *poznawanie Innego dokonuje się poprzez akceptację siebie samego, a także, gdy to Ja staje się prawdziwym przedmiotem poznania z możliwie wielu stron*²⁹. Poznawanie Innego dokonuje się też na zasadach konfrontacji, doświadczenia 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 kulturowego³⁰.

²³ Szerzej na ten temat: Ibidem, s. 210 i dalsze.

²⁴ I. Wojnar, op.cit., s. 57.

²⁵ M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 157.

²⁶ Patrz: F. Ouellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des metres*, Paris 1991, s. 81–114; B. Loreyte, *Français et immigrés: des miroirs ambigus*, w: C. Camillieri, M. Cohen-Emerique (red.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris 1989, s. 262–265.

²⁷ G. Mialaret, op.cit., s. 249.

²⁸ Patrz: M. Abdallah-Pretceille, op.cit., s. 156.

²⁹ Ibidem, s. 158.

³⁰ Patrz: Ibidem, s. 159.

Claude Clanet charakteryzuje pedagogikę (czy raczej pedagogię) międzykulturową w kontekście stosowanego z pozycji pluralistycznej środka wspomagającego asymilację kultur mniejszościowych w kulturze przyjmującej, czego skutkiem ma być współistnienie w zróżnicowanej jedności³¹. U jej podstaw spoczywają dwa systemy znaczeń:

1. system znaczeń właściwych grupie (kod kulturowy grupy),
2. system znaczeń właściwych jednostce.

W sytuacji pedagogicznej, określanej jako międzykulturowa, istnieje heterogeniczność systemów znaczeń, charakteryzująca się rozbieżnością pomiędzy systemem znaczeń grupy dominującej, a systemami subkultur czy poszczególnych jednostek. Owa heterogeniczność – z takich, czy innych powodów – może być maskowana, negowana lub po prostu niedostrzegana. Dobrze jest, gdy stwierdza się jej istnienie i reguluje w odpowiedni sposób, na przykład poprzez lansowanie 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 czy szacunek. Pozwala też na wykonanie „logicznego skoku” z poziomu jednego systemu na drugi, poprzez stworzenie poziomu pośredniego, opartego na wymianie, negocjacji i kształtowaniu znaczeń³². Do grona problemów współtworzących przedmiot takiej pedagogiki należy więc zaliczyć np.:

1. sytuację rozdarcia jednostki pomiędzy dwoma (lub więcej) systemami znaczeń oraz tego konsekwencje zarówno dla samej jednostki, jak i jej środowiska,
2. usuwanie problemów z (po)rozumieniem międzykulturowym i jego ułatwianie,
3. uczenie (się) rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnicy,
4. kształtowanie (się) dynamicznej tożsamości w warunkach wielokulturowości.

Oczywiście nie należy sądzić, że takie podejście do rzeczywistości stanowi panaceum na wszelkie (w tym edukacyjne) bolączki wielokulturowych społeczeństw, a stosująca je pedagogika doprowadzi do odkrycia recepty na nietolerancję, ksenofobię, szowinizm i pochodne. Należy bowiem podkreślić, że przeciż: *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*³³.

Pozostają więc skrupulatne studia nad edukacją w warunkach wielokulturowości, baczna obserwacja uczestników tego procesu i jego skutków oraz wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania o człowieka i jego przyszłość. Inni bowiem coraz częściej będą pojawiać się w środowisku – czy to fizycznie, czy symbolicznie np. dzięki mediom. Jeśli więc – akceptując tezę Jean-Paula Sartre’a³⁴ – 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 są obecni już od bardzo dawna.

³¹ Patrz: C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993, s. 137.

³² Patrz: C. Clanet, op.cit., s. 140–141.

³³ M. Abdallah-Pretceille, op.cit., s. 160–161.

³⁴ Ibidem, s. 39.

Literatura:

1. Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996.
2. Camillieri C., *Principes d'une pédagogie interculturelle*, w: J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.), *Guide l'interculturel en formation*, Paris 1999.
3. Clanet C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993.
4. Denoux P., *La recherche interculturelle en France*, w: M. Abdallah-Pretceille, A. Thomas (red.), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris 1995.
5. Francuz G., *O nową integrację wychowania*, Kraków 1999.
6. Gnitecki J., *Etapy rozwoju refleksji pedagogicznej i ich ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.
7. Gogacz M., *Pedagogika i filozofia*, w: S. Tarnowski, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Bydgoszcz 1993.
8. Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – w poszukiwaniu Innego*, Materiały pokonferencyjne – XV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów – Wólka Milanowska, wrzesień 2001, w druku.
9. Hannoun H., *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris 1987.
10. Hejnicka-Bezwińska T., *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*, Warszawa–Kielce 2001.
11. Jarymowicz M., *Poznać siebie – zrozumieć innych*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999.
12. Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
13. Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*, Studia i szkice z pedagogii pogranicza, Poznań–Olsztyn 2000.
14. Leppert R., *Pedagogika: od nauki o wychowaniu ku wiedzy o edukacji*, w: J. Gnitecki, S. Palka (red.), *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, Kraków–Poznań 1999.
15. Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika*, w: A. Pluta (red.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Częstochowa 1997.
16. Lewowicki T., *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.
17. Loreyte B., *Français et immigrés: des miroirs ambigus*, w: C. Camillieri, M. Cohen-Emerique (red.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris 1989.
18. Mialaret G., *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*, Paris 2001.
19. Mikołajewicz W., *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei*, w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993.

20. Ouellet F., *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris 1991.
21. Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
22. Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985.
23. Witkowski L., *Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa – Kielce 2001.
24. Witkowski L., *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, Kraków – Toruń – Warszawa 2000.
25. Wojnar I., *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa*, w: T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa 1995.