

Jerzy Nikitorowicz

SZKOŁA JAKO REALIZATOR IDEI EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Uwagi wstępne

Kulturowy pluralizm to podstawowa cecha demokratycznego społeczeństwa. Przekształcanie systemów edukacyjnych z monokulturowych w multikulturowe i interkulturowe pociąga za sobą zmiany w zakresie zasad i treści kształcenia i wychowania. Wychodząc z założenia, że wybór optymalnych dróg edukacji regionalnej i międzykulturowej będzie się dokonywał odrębnie w każdym z regionów, w zależności od potrzeb i wyzwolonych w społeczności inicjatyw, zauważam potrzebę przekazywania i utrwalania wiedzy o odmiennościach, przedstawiania uczniom problemów środowiska, w którym żyją, prezentowania historii regionu, roli rodziny w przekazie tradycji, w kształtowaniu wartości moralnych i kultywowaniu tradycji. Istotne to jest szczególnie obecnie, w czasach, w których siły dehumanizujące są niesamowicie przytłaczające. Uczniowie winni być świadomi problemów, które dotyczą ich regionu, zdawać sobie sprawę z ich istnienia, umieć je formułować i przedstawiać warianty rozwiązań z uwzględnieniem interesów każdej ze stron.

Jak podkreśla J. J. Smolicz, zaakceptowanie lub odrzucenie przez dziecko własnego dziedzictwa kulturowego w znacznym stopniu zależy od roli, jaką w społeczeństwie pluralistycznym pełni szkoła. Ważne w tym kontekście jest to, czy oddziałuje ona jako instytucja, która wpaja wyłącznie wartości kulturowe dominującej grupy, czy też autentycznie dąży do wypracowania jakiegoś rozwiązania na zasadzie pluralizmu kulturowego¹.

Zachodzące zmiany w systemie społeczno-ekonomicznym, politycznym, ekologicznym, informatycznym czy kulturowym stawiają przed edukacją nowe oczekiwania, wskazując na potrzebę modyfikacji i projektowania działań chroniących „świat zakorzenienia” z jednoczesnym podejmowaniem działań kształtujących świadomość europejską i globalną.

¹ J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, s. 11.

Odrodzony wątek podmiotowości, tożsamości indywidualnej i grupowej ujawnił różne potrzeby i aspiracje tak, że zauważamy je z jednej strony jako drapieżne nacjonalizmy i fundamentalizmy, z drugiej jako źródło siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy. Dzięki temu istnieje możliwość oferowania bogactwa i różnorodności kulturowej i tym samym sprzyjania procesowi samorealizacji i odpowiedzialności za dziedzictwo kulturowe.

Edukacja, broniąc jednostkę przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, **winna traktować mikroświat jako pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości**, jako pierwszy i najbardziej znaczący etap w zdążaniu do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Stąd za podstawowe zadanie w pracy nauczyciela należałoby uznać kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych (język matczyny, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej”). **Globalizacja może bowiem zaistnieć jako efekt otwarcia grup terytorialnych i mikrokułturowych i ma tym większy zasięg i zakres, im bardziej jest nasycona lokalnością** (nie ma globalizmu, gdy regionalne, narodowe kultury są zamknięte).

Wobec powyższego „polskość” nie może być drugorzędna wobec „europejskości”, bowiem dopiero na jej bazie możemy mówić o wartościach humanistycznych, o tolerancji, prawach człowieka itp. Stoimy obecnie w obliczu globalnego wymieszania i przenikania się narodów i mentalności. Rozwijające się regionalizmy na tradycyjnych liniach granicznych wcześniej czy później doprowadzą do symbiozy. Stąd istotnym zadaniem nauczyciela jest na bazie więzi narodowych oraz historycznych (Polak–katolik) **kreować świadomość Polak–Europejczyk**.

To, co obecnie wydaje się być najistotniejsze, to podejmowanie problemów ocalenia bogactwa kulturowego, **wspólne go spadku pogranicza kultur słowiańskich**, a nie tylko wyrażanie sentymantalizmu, tęsknoty i nadziei na powrót czegoś, co bezpowrotnie minęło. Obecnie edukacja winna poszukiwać sposobów i form współistnienia, ochrony historii wzajemnych zapożyczeń. Nie można bowiem zgodzić się z wizją wykluczania (Polak–katolik wyklucza innych z różnym nasileniem). **Polak–Europejczyk nie jest w sprzeczności z Polakiem–katolikiem, zawiera go w sobie** na tyle, na ile jednostka luba grupa potrzebuje, aby nie mieć poczucia utraty swojej tożsamości.

Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa, opierając się na teorii pluralizmu kulturowego, który odrzuca idee asymilacji i uznaje trwałość kultur grupowych, podjęła walkę z monokulturalizmem. Podjęto próby wprowadzenia do szkół „kulturowego pluralizmu” uważając, że będzie można zrekomensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Skupiono się głównie na poznawaniu innego, modyfikacji stereotypów i uprzedzeń. Dzieci z grup mniejszościowych **dostreżono początkowo przede wszystkim**

kim z powodu niskich osiągnięć w porównaniu z dziećmi grupy dominującej. Sądząco, że język i kultura są podstawą problemów szkolnych, w związku z czym wcielenie do dominującej kultury i języka zostało uznane jako najlepsza metoda przywracania równowagi. W tym podejściu języki i kultury mniejszościowe były widziane jako przeszkody, które nie mogły być usunięte z szerszego społeczeństwa, ale mogły być usunięte ze szkoły. W związku z tym zachęcano dzieci do „pozostawiania ich własnego języka i kultury za bramą szkoły”².

Wobec teorii edukacyjnych, które zakładały, że różnorodność kulturowa ma pozytywny wpływ na społeczeństwo, a więc edukacja winna wspomagać różnorodność i zachować ją dla wzajemnego wzbogacania, zrozumienia i kooperacji, pojawiły się publikacje popierające pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczność i nauczycieli. Pedagodzy wskazywali, że wiedza o różnych grupach społecznych, ich kulturze i wartościach, podnosi dumę kulturową grup mniejszościowych, redukuje przesady i uprzedzenia oraz zwiększa poczucie sprawiedliwości społecznej³.

Ukazały się propozycje przedstawiające problemy zwalczania uprzedzeń rasowych w książkach, materiałach, pomocach szkolnych. Przykładowo książka Gilliana Kleina⁴ prezentuje teoretyczne problemy rasizmu, ilustrując formy uprzedzeń rasowych charakterystycznych dla pewnych elementów programu nauczania i literatury dziecięcej. Zachęca do poszukiwania nowych form, nierasistowskich i wskazuje jak należy je stosować w praktyce. Jest to reakcja na separatyzm różnych grup, postępujący w świecie rozpad państw i społeczeństw, co jest w zgodzie z postmodernistycznymi teoriami fragmentacji i dekonstrukcji. David Gillborn poruszając problem edukacji w zróżnicowanym społeczeństwie podkreśla, że wielu białych ludzi wierzy, że najlepszym sposobem radzenia sobie z różnorodnością rasową i etniczną jest ignorowanie jej. W swojej pracy przedstawia dylematy funkcjonowania szkół, nieporozumienia i konflikty między nauczycielami i uczniami z różnych grup etnicznych. Książka łączy przegląd wielu prac badawczych z tego zakresu z analizą życia i nauczania w wieloetnicznej szkole. Z jednej strony zwraca uwagę na oczekiwania i wymagania białych nauczycieli, z drugiej zaś na doświadczenia i oczekiwania kolorowych uczniów⁵.

Z kolei w wydanej w USA książce *Multikulturalizm i edukacja. Różnorodność i jej wpływ na szkoły i społeczeństwo*⁶, autorzy już we wstępie podkreślają, że napisana została w imię obrony pluralizmu i różnorodności oraz w dowód uznania dla udziału szkół podstawowych, średnich i wyższych w integrowaniu jednostek i grup w społeczeństwie. Prezentowany w niej problem wielokulturalizmu nie dotyczy jedynie tolerowania kultury poszczególnych grup i wskazania, które z nich powinny być

² S. May, *Making Multicultural Education Work*. Toronto 1994, s. 33.

³ Por. m.in. T. J. La Belle, C. R. Ward, *Multiculturalism and Education Diversity and Its Impact on Schools and Society*, State University of New York 1994, s. 165-187.

⁴ G. Klein, *Reading into racism. Bias in children's literature and learning materials*. London and New York 1995.

⁵ D. Gillborn, *„Race” Ethnicity & Education. Teaching and Learning in Multiethnic Schools*, London 1990.

⁶ T. J. La Belle, C. R. Ward, *Multiculturalism...*, cyt. wyd.

włączone w program narodowy. Ważniejsze w tej pracy są idee wielokulturalizmu i interkulturalizmu interpretowane jako nieustające zmiany relacji w szkole i poza nią. Należy podkreślić, że edukacja wielokulturowa jest procesem związanym z ogólną reformą szkolnictwa i podstawową edukacją dla wszystkich uczniów. Odrzuca ona rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i w społeczeństwie, akceptuje zaś i popiera pluralizm. Edukacja wielokulturowa przenika program i metody nauczania stosowane w szkole, jak też interakcje między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Korzystając z krytycznej pedagogiki, jako swojej filozofii, skupia się na wiedzy, krytyce i działaniu, sprzyjając w ten sposób demokratycznym zasadom społecznej sprawiedliwości.

Obroncy wielokulturowej i antyrasistowskiej edukacji często wskazują na podobne oraz identyczne organizacyjne i pedagogiczne strategie tych dwóch rodzajów edukacji. Mówią one między innymi o powoływaniu nauczycieli z etnicznych grup mniejszościowych, zaangażowanie całej instytucji szkolnej w proces reform, stosowanie wpływających na siebie i uzupełniających się metod nauczania i uczenia się, współpracę rodziców, promowanie zaangażowania rodziców z grup mniejszościowych w sprawy szkoły, promowanie dwujęzyczności i wielojęzyczności.

Sonia Nieto w pracy *Affirmowanie różnorodności* twierdzi, że edukacji wielokulturowej nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół, jak też w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Jeśli edukacja wielokulturowa ma naprawić edukacyjne krzywdy etnicznych grup mniejszościowych, musi być pojmowana jako reforma szkolnictwa, która zwróci uwagę na funkcjonowanie charakterystycznych cech szkoły i przedstawi modelowe rozwiązania dla edukacji¹⁷.

Początkowy entuzjazm i wiara w możliwość wprowadzenia zmian w szkolnictwie zastępowany był coraz częściej krytyką ze względu na niemożliwość „poruszania się” wśród złożonych zagadnień wielokulturalizmu. Zbyt dużo uwagi poświęcano kulturowej i etnicznej tożsamości, a zbyt mało stosunkom grup mniejszościowych z grupami dominującymi. Edukacyjne programy promujące kulturowy pluralizm włączone zostały do istniejącego (monokulturowego) programu nauczania, jednakże nie zdołały zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie.

Stąd, jak sądzę, wydaje się istotne sformułowanie między innymi takich pytań, jak:

- czy szkoła nie zaburza związków między kulturą domu rodzinnego a kulturą szkoły?
- czy dzieci z mniejszościowych grup nie są stawiane w niekorzystnej sytuacji w toku procesu kształcenia?
- czy asymilacja i separatyzm są możliwymi do zaakceptowania celami edukacyjnymi?
- czy szkoła ma zmieniać dzieci i kulturę ich domu, czy sama się zmieniać w celu zapewnienia równych możliwości dla tych dzieci?

¹⁷ S. Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York 1992, s. 208.

- czy należy zdążyć do tworzenia takich programów edukacyjnych, które zwiększą zgodność między środowiskiem domowym i szkolnym?
- czy stosować programy wyrównawcze zmierzające do wyposażenia dzieci w cechy i wartości kultury większościowej oraz programy zapoznające dzieci z grup większościowych z wartościami kultur grup mniejszościowych?
- czy szkoła ma promować te treści, które będą realizowały potrzeby grupy dominującej?
- czy instytucje edukacyjne mają odzwierciedlać i promować w swoich programach kulturową różnorodność?
- czy szkoła nie powinna koncentrować się na kształtowaniu szacunku do różnic kulturowych?

Edukacja regionalna

W pierwszej kolejności ma miejsce identyfikacja z ojczyzną prywatną, ze światem oswojonym, ścieżką zakorzenioną. Ojczyzna prywatna, jak podkreślił S. Ossowski, wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości regionu, które decydują o swoistości i odrębności. Cechy Ojczyzny nadają jej członkowie i istnieje ona w rzeczywistości subiektywnej grupy, wyrażając się w emocjonalnym odczuciu, przywiązaniu do ojcowizny i dziedzictwa, więzi nawykowej i emocjonalnej⁸.

Zdążanie do wspólnej kultury, kultury ogólnonarodowej i ogólnoludzkiej zawsze prowadzi poprzez poziom tożsamości rodzinnej, etnicznej, etniczno-regionalnej. Stąd w znanych koncepcjach rozwojowych podkreśla się, iż nie można budować kolejnego poziomu bez niższego, gdyż powoduje to zerwanie ciągłości i zanik zdolności dostrzegania różnic niezbędnych do poszukiwania podobieństw i interpretowania „inności” jako pobudzającej i inspirującej twórczo. Ograniczanie, unifikacja czy negacja własnego dziedzictwa kulturowego powoduje najczęściej zastój i zanik tożsamości. Dzieci uczą się milczenia, nabywając przekonanie o własnej niekompetencji, o niższości kultury ich środowiska rodzinnego.

W związku z powyższym edukację regionalną rozumiem jako proces nabywania kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy w kontekście grupy większościowej. Rodzina i społeczność lokalna kształtują podstawowy rdzeń kulturowy, na którym mogą budować inne instytucje (szkoła); nie ograniczają a otwierają i umożliwiają budowanie. Generalnym celem edukacji regionalnej jest kształtowanie szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji, zwyczajów i obyczajów.

Widziałbym więc potrzebę wprowadzania do przedmiotów z zakresu historii, literatury, geografii, wychowania plastycznego i muzycznego elementów regionalnych, jak też wprowadzenia przedmiotów fakultatywnych, na których realizowane byłyby

⁸ S. Ossowski, *Więź regionalna i więź narodowa na Śląsku Opolskim* [w:] *Dzieła*, t. III, s. 251 i nast.

te treści. Istotnym jest także systematyczne upowszechnianie kultury i obyczajów regionalnych w lokalnej prasie, udział instytucji naukowych i kulturalnych w zakresie przygotowania programów, poradników metodycznych dotyczących realizacji wiedzy o regionie. Stąd istnieje pilna potrzeba przygotowania nauczycieli do realizacji programu regionalnego, dokonania regionalizacji programów na kierunkach studiów, powołanie regionalnych studiów podyplomowych itp.

Wychowawca winien być świadomy, że nie jest zarządcą jedynie prawomocnej monokultury i ma realizować jej administracyjną aksjologię. Winien być krytykiem kultury, zmieniać i modyfikować, bowiem celem pedagogiki międzykulturowej jest wypracowanie działań edukacyjnych przygotowujących wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury jaką reprezentują, do życia i współdziałania w świecie, w którym chcemy kształtować i zachować kulturę pokoju, odrzucając kolonizowanie świadomości mniejszości przez dominującą większość.

Broniąc się przed uprzedmiotowieniem jednostki winniśmy tak zorganizować proces edukacji, aby wchodzącej w makroświat jednostki nie eliminować z mikroświata, na którym może najwięcej i najtrwalej budować. Za istotne więc dla procesu akomodacji uważam uruchomienie i przestrzeganie następujących reguł postępowania edukacyjnego, które winny znaleźć odzwierciedlenie w pracy szkoły:

- a) konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności, uświadomienie, że nabywanie tożsamości nie jest procesem technologicznym, a skomplikowanym procesem interakcji pomiędzy ludźmi, w której to przedmiotem działania jest sytuacja, a jej kreatorami jednostki o różnych orientacjach życiowych, potrzebach i nabytym dziedzictwie kulturowym,
- b) znajomość potrzeb dziecka, jego indywidualnych parametrów rozwoju, indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim jego kulturowego usytuowania rodzinnego i lokalnego,
- c) operowanie w praktyce wiedzą o aktywności dziecka jako podmiotu działającego, sposobach realizowania się w warunkach interakcji dwupodmiotowej (inicjowanie interakcji, proces komunikacji, koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych),
- d) umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na bodźce, zachowania, sytuacje. Zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert, szukania możliwych, innych sposobów realizacji, prawa do decyzji, własnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku,
- e) stwarzanie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, umożliwiającego określenie optymalnych dróg wspierania. Oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji. Stwarzanie klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności i uczynności, klimatu wyzwalającego i potęgującego wiarę we własne siły i możliwości, łamiącego formalizm, nieufność i lęk.

Edukacja międzykulturowa

Należy podkreślić, że edukacja międzykulturowa zakres swoich oddziaływań rozszerza na autochtonów i grupy większościowe, obejmując także swoim oddziaływaniem cudzoziemców i grupy mniejszościowe. Można powiedzieć, że w oparciu i na bazie edukacji wielokulturowej czyni następny krok ku integracji i tolerancji, obejmując swoim przedmiotem zainteresowań dzieci, młodzież, dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego. Nie mówi się o deficytach, a o różnicy, inności, „nieredukowalnej różnicy”, przyjmując, że nie ma kultur niższych i wyższych. Nie chodzi tylko o udzielanie pomocy przy kompensowaniu zjawisk uważanych za deficyty językowe i kulturowe utrudniające integrację mniejszości etnicznych. Nie chodzi o tworzenie specjalnej pedagogiki dla dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, ale o to, jak teoretycznie i praktycznie zmienić pedagogikę w stosunku do zmienionej sytuacji politycznej, społecznej, ekonomicznej.

Edukacja międzykulturowa uruchamia trening podnoszący wrażliwość, kształtujący otwartość i tolerancję, wyrzekanie się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości. Kultury grupowe uczą się akceptacji wspólnych elementów w kulturze dominującej, pozostawania z nią w ciągłej interakcji i wprowadzania do niej nowych elementów ku pożytkowi wszystkich. Sądzę, że należałoby zrezygnować z metafory tygla i wynikających z tego nowych kształtów w rozpalonym tyglu i jednorodności. Metaforę tą proponowałbym zastąpić metaforą sałatki, w której każdy składnik jest odmienny i wartościowy i do tego wzbogacony tym samym co inne składniki sosem dominującej kultury.

Edukacja międzykulturowa to także proces dialogu kultur, chronienie z jednej strony przed globalizacją, homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem. Komunikowanie międzykulturowe jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe, po to aby wrócić bogatszym wewnątrz i nabyć umiejętność porównywania w kategoriach nie lepsze – gorsze, ale w kategoriach inne, ciekawe, bodźcujące, zastanawiające itp.

Droga do uczestnictwa w kulturze europejskiej prowadzi bowiem poprzez przeżycie własnej tożsamości i stąd potrzeba udzielenia społecznościom regionalnym wielorakiej pomocy w procesie wdrażania do dostrzegania inności, rozwijania własnej tożsamości poprzez komunikację z innymi i w toku tej komunikacji do wzajemnego wzbogacania kulturowego.

Zgodnie z konwencją o ochronie mniejszości narodowych (Framework Convention for the Protection of National Minorities) z 1995 roku, każda osoba należąca do mniejszości narodowej powinna móc swobodnie wybrać, czy chce być traktowana jako członek mniejszości. Szczególnie istotne jest to na pograniczu wschodnim, gdzie od wieków następowało wymieszanie ludności i kultur, z jednej strony nakładanie się na siebie, z drugiej zaś wyodrębnianie.

Konwencja wskazuje, że należy promować warunki pozwalające mniejszościom podtrzymywać i rozwijać swoją kulturę, zachować istotne elementy tożsamości, zwłaszcza religii, języka, tradycji i kulturowego dziedzictwa. Państwa powinny zrezygnować z asymilacji osób należącej do mniejszości narodowych wbrew ich woli

oraz chronić przed wszelkimi działaniami z zamiarem asymilacji. Obowiązkiem państw jest rozwijanie ducha tolerancji i dialogu kultur oraz współpracy wszystkich ludzi żyjących na ich terytorium, niezależnie od tożsamości etnicznej, kulturowej, językowej lub religijnej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji.

W nowych programach szkolnych winny więc znaleźć się treści prezentujące odmienne grupy etniczne, kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności. Sądzę, że winny nastąpić zmiany w proporcjach podstawowych funkcji edukacyjnych. Niezbędne jest, i stanie się jeszcze bardziej konieczne, rozszerzenie funkcji opiekuńczej, nadanie jej innego charakteru ze względu na potrzebę zróżnicowanej i wielostronnej działalności zabezpieczającej przed różnego typu zagrożeniami i nietolerancją.

Należy także zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą ze względu na zagrożenie centralnych wartości, narastające patologie społeczne, co nie motywuje do pokonywania trudności, a osłabia i prowadzi do niepewności, zagubienia i utraty nadziei na sensowny start społeczny.

Za istotne cele w procesie kształcenia nauczycieli w kontekście edukacji międzykulturowej uznałbym między innymi:

- wdrażanie do dostrzegania inności, uwrażliwianie na inność,
- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur,
- odwoływanie się do doświadczeń uczniów i rodziców,
- kształtowanie potrzeby ustawicznego „wychodzenia” na pogranicza własnej kultury,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami,
- zapoznawanie z aktami prawnymi dotyczącymi rozwiązywania problemów grup mniejszościowych w kraju i na świecie,
- zapoznawanie z koncepcjami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej,
- kształtowanie otwartości i tolerancji, wyrzeczenia się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości.

Prowadząc badania na pograniczu północno-wschodnim Polski stwierdziłem, że nauczyciel nie posiada programu pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Wartości edukacyjne regionu nie są uwzględniane w pełnionej przez niego roli; nie przygotowuje do rozumienia „inności”, negując i traktując często odmienności kulturowe jako przeżytek i wstecznicstwo, doprowadzając niejednokrotnie ucznia do kompleksów i wstydlivosti za swój język maczyny, nawyki i zachowania kulturowe wyniesione z rodziny pochodzenia. „Wpisując” się w rolę zawodową wydaje się często narzucać sobie coś, co jest w sprzeczności z jego podmiotowością, własnym „Ja”, zapominając o ograniczaniu swojej tożsamości i nie zdając sobie sprawy z niebezpieczeństwa grania roli⁹.

⁹ Por. J. Nikitorowicz, *Rodzinna i szkolna edukacja na pograniczu kultur wyznaniowo-etnicznych* [w:] T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Warszawa 1995, s. 113-120. tenże, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

Typy komunikacji

W związku z powyższym chciałbym zauważyć i wyodrębnić typy komunikacji nieadekwatnej do potrzeb społeczeństwa pluralistycznego, jak też komunikacji, wymiany, dialogu i współpracy, w której nauczyciel, jako istotny podmiot obiektywny, wobec innych podmiotów, przedstawicieli i nosiciele różnych kompetencji kulturowych w społecznościach wielokulturowych, będzie podejmował działania na rzecz edukacji międzykulturowej, czyli **działania sprzyjające takiemu rozwojowi jednostek i grup, aby stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, wyznaniowej, narodowej, państwowej, europejskiej i ziemskiej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji w procesie rozwoju własnego „Ja” w komunikacji z innymi.**

Możemy analizować komunikację z różnych perspektyw; inaczej z perspektywy autochtonów, którzy stanowią grupę mniejszościową, mają poczucie izolacji, są rzeczywiście izolowani lub sami się izolują, a większość nic nie robi, aby dotrzeć do nich i postrzega ich jako zagrażających, dziwnych, niebezpiecznych, mając w zanadru wykorzystanie ich jako „kozła ofiarnego”. Inaczej patrzymy z perspektywy migrantów, decydujących się na życie w innym uniwersum kulturowym niż dotychczas, a więc stojącymi przed problemem adaptowania się do nowej kultury, nowego środowiska, języka, sposobów komunikowania, układania wzajemnych stosunków, organizacji pracy i życia.

W większości definicji komunikacji¹⁰ podkreśla się, że jest to proces, który wymaga od nadawcy świadomości i intencjonalności przesyłanego komunikatu, a od odbiorcy umiejętności jego odczytania. Stąd powstaje pytanie: czy i w jakim stopniu dzieci potrafią odczytać komunikat, w którym może być wiele zachowań niewerbalnych, które to w większości są nieświadome i nieintencjonalne. Zachowanie werbalne składa się z mowy, pisma oraz gestów znaczących słowa lub litery, z kolei mowa połączona jest ze skomplikowaną serią zachowań niewerbalnych, które ilustrują i pomagają w przekazie i zrozumieniu wypowiedzi. W efekcie takiego procesu dziecko kształtuje i rozwija własny wizerunek, poznaje podobieństwa i różnice, podejmuje kreację lub nabywa kompleksów, wycofuje się, przeciwstawia, przejawia bunt i odrzucenie.

1. Komunikacja separująca, czyli odrzucająca nową kulturę lub drugą, mało znaną lub nieznaną. Przejawia się w ustawicznym odsuwaniu edukacyjnym od obcej kultury, dochodząc niekiedy do całkowitej hermetyczności.

W tym przypadku niezbędne jest podjęcie następujących problemów:

- czy i z jakich powodów w procesie edukacji kształtowano w przeszłości i czy w dalszym ciągu kształtuje się postawy do „innego” w oparciu o koncepcję obcości i nieufności?
- czy w procesie edukacji nie stwarza się zbyt ostrych granic pomiędzy narodami, grupami narodowościowymi, językowymi, etnicznymi, wyznaniowymi?

¹⁰ Por. m.in. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa 1995.

2. Komunikacja narzucająca kulturom mniejszościowym kulturę dominującą, wchłaniająca kulturę grup mniejszościowych. W tym przypadku komunikaty dokonują się głównie w kodzie kultury dominującej, w związku z czym jednostka musi szybko się przestawić, aby być traktowana jako pełnoprawny członek nowej czy dominującej kultury. Jednostki i grupy mniejszościowe winny więc wtopić się w nową kulturę i odrzucić pierwszy system kulturowy, własne dziedzictwo kulturowe.

W tym przypadku podstawowym problemem jest odpowiedź na pytanie:

- czy szkoła i inne instytucje edukacyjne dążą do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego,
- czy oddziałują jako instytucje reprezentujące interesy grupy dominującej, wprowadzają i odpowiadają za realizację wartości kulturowych tej grupy?

3. Komunikacja pomagająca utrzymać jedność własnego „Ja” (ontologiczna funkcja tożsamości).

W tym przypadku wybór warunkowany jest typem postawy egocentrycznej, która jest charakterystyczna dla osób i grup mniejszościowych i funkcjonujących w obrębie nowej kultury. Typ egocentryczny najczęściej charakteryzuje się nadmiernym konserwatyzmem. Jednostka taka skupia się do tego stopnia na własnej kulturze pochodzenia, że zachowuje nawet obyczaje, rytuały, które już przestały funkcjonować w kraju, z którego przybyła. Wypracowała jednak metodę unikania konfliktu wewnętrznego i stara się kontynuować ją kosztem swojej adaptacji (a więc w wyższym stopniu realizuje funkcję ontologiczną swojej tożsamości niż funkcję pragmatyczną). Stąd tragedią dla starszego człowieka jest przeniesienie ze wsi do miasta, z miejsca gdzie wszystko było swoje, naturalne, niezależne.

4. Komunikacja zabezpieczająca przed ewentualnym niez zaakceptowaniem w nowym otoczeniu kulturowym (pragmatyczna funkcja tożsamości).

Występuje tu synkretyczna odmiana postawy egocentrycznej, kiedy to jednostka zapożycza z nowej kultury jedynie te elementy, które są w jakiś sposób dla niej wygodne, nie troszcząc się o spójność systemową. Jednakże i w tym przypadku nie przeżywa konfliktu wewnętrznego (silnego stresu). Z kolei jednostka o postawie otwartej, szczególnie ta reprezentująca strategię syntetyczną, podejmuje działania łączące elementy kulturowe z obu systemów, przy zachowaniu spójności włączanych do niej wartości.

W jakim więc zakresie i stopniu szkoła może wspomagać proces ustawicznego kształtowania i modyfikowania tożsamości osobowej i społecznej, uwzględniając wartości pierwsze, dziedzictwo kulturowe przodków?

5. Komunikacja integrująca – godząca wartości odmiennych kultur, pozbawiająca wysokiego poziomu napięć, stanów lęku. Komunikacja budowania trzeciej kultury¹¹.

Przedmiotem procesu ludzkiej komunikacji jest utrzymywanie wzajemnych stonków i znalezienie sposobów rozwiązywania konfliktów. Jednostki ukształtowane

¹¹ F. L. Casmir, *Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej* [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Warszawa 1996.

przez kultury macierzyste pozostając sobą, korzystają z nawiązanych stosunków z innymi, współpracując, uczestnicząc w rozwiązywaniu wspólnych problemów. Jednostka odczuwa, że wykształcony przez nią sposób przyswojenia kultury pozwala jej na wyeliminowanie napięć związanych z różnicami, jakie występują między nią, jej grupą a nowym otoczeniem.

W tym przypadku podstawowym problemem edukacyjnym jest z pewnością potrzeba organizowania takich sytuacji i warunków aby umożliwić odpowiedź na następujące pytania:

- jak przejść od monologu do dialogu kultur, do wzajemnego poznania i zrozumienia swojej odmienności, do negocjacji i dbałości o kulturę ogólnoludzką?
- jak łagodzić i niwelować stereotypy i uprzedzenia oraz wdrażać do spostrzegania „innego” jako ciekawego, przyjaznego, a nie zagrażającego i wrogiogo?

Nauczyciel w komunikacji regionalnej

Sądzę, że w świecie kultury masowej ubożjemy duchowo, zatracając to, co jest najbardziej ludzkie, uniwersalne i jednocześnie transcendentne – tzn. zakorzenienie we własnej kulturze, odnalezienie siebie i rozumienie siebie. Stąd działania edukacyjne winny sprzyjać takiemu rozwojowi jednostek, aby stawały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty regionalnej.

W edukacji regionalnej istotnym czynnikiem efektywności komunikacji byłaby znajomość dziedzictwa kulturowego, świadomość własnej specyfiki, procesów wymiany, ciągłej zmiany i przeobrażeń. Nauczyciel, kształtując poczucie własnej tożsamości dziecka, zobowiązany jest kształtować jednocześnie fundament pod jego postawy otwarte i tolerancyjne, które będą mogły kreować pluralizm kulturowy. Ważne jest aby zauważał i godził postawy regionalizmu i uniwersalizmu, aby wspierał i pomagał w przyswajaniu nowej kultury, nowego środowiska, języka, sposobów komunikowania się, adaptowania do inności, nie odrzucając wartości rodzinno-familijnych, a korzystając i bazując na tej rodzimej kulturze dziecka.

Taka działalność pozwoli na kształtowanie zdolności do rozpoznawania i nazywania własnych odczuć, na nabycie zdolności kierowania własnymi emocjami, rozpoznawania uczuć u innych ludzi oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych. Są to cechy, które Daniel Goleman wymienia jako składowe inteligencji emocjonalnej¹².

W tym przypadku istotny jest problem podmiotowości nauczycieli i uczniów. O podmiotowości można mówić w sytuacji, gdy mają oni bogaty i rozwijający się wachlarz potrzeb (świadomość potrzeb – to świadomość braku czegoś) a warunki zewnętrzne umożliwiają im ich realizację. Człowiek podmiotowy stale się rozwija, realizując swoje możliwości a rozwinięta podmiotowość związana jest z dążnością

¹² D. Goleman. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań 1997.

do poszerzania podmiotowości innych. **Podmiotowość** oznacza bowiem specyficzną strategię życiową: nie dąży do rywalizacji, jest nastawiona negocjacyjnie.

W związku z powyższym rolą nauczyciela jest kształtować orientację podmiotową w odróżnieniu od adaptatywnej. Odkąd sygnały i ich znaczenie zostały wyuczone i stały się częścią kultury, łatwiej jest ludziom rozszerzać ich własne sygnały grupowe. Mogą one wyrażać dla danej grupy wartości, stąd niezbędna znajomość tego obszaru przez nauczycieli; ustawiczne poznawanie i wzbogacanie to podstawowy warunek komunikacji i porozumienia. Stąd niezbędny jest nauczyciel osadzony kulturowo w środowisku lokalnym, funkcjonujący w roli znawcy i kreatora regionu, nauczyciel twórczy, inicjujący, przedłużający kulturę domu i grupy rodzinnej w szkole, nauczyciel realizujący wewnętrzne potrzeby społeczności, nie zamykający się przed nimi, nie szowinistyczny, nie nacjonalistyczny, a otwarty, wolny w działaniu i odpowiedzialny za nie.

Nauczyciel w komunikacji międzykulturowej

Komunikacja międzykulturowa dotyczyłaby relacji pomiędzy grupami kulturowo identyfikowalnymi. Konkretnie osoby są bowiem nosicielkami kultur i wchodząc z sobą w kontakt modyfikują w procesie interakcyjnym własne konstrukty oraz oczekiwania drugiej strony. Kluczową sprawą dla efektywności procesu komunikacji jest znajomość kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu. Jak pisze George A. Borden, znajomość własnej orientacji kulturowej pozwala antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące naszą kulturę z kulturą drugiej strony. To pozwala na zrozumienie naszych sukcesów i porażek w toku podejmowanej przez nas komunikacji między kulturami¹³. To tu uczymy się dostrajać do uczuć innych ludzi, wyzwalając pozytywne emocje, łagodzić nieporozumienia.

Istotna wydaje się być obecnie w edukacji międzykulturowej logika prewencji, w której głównie chodzi o to, aby nie walczyć, a uczyć umiejętności rozwiązywania konfliktów. Fakt kontaktów z innymi pociąga za sobą uświadomienie własnej specyfiki, co może wyzwalać z jednej strony motywację egoistyczną, z drugiej altruistyczną, powodować procesy wymiany i zapożyczeń lub izolacji. Chciałbym zwrócić uwagę, że w komunikacji międzykulturowej egocentryzm w świetle teorii motywacji dążeń ludzkich jest motorem napędzającym i służącym podtrzymywaniu własnej wartości i tożsamości. Poza tym jest motywacją konstruktywną, związaną z działaniami transgresyjnymi, wykraczającymi poza ustalone granice¹⁴.

Nie można pominąć całego kontekstu kulturowego problematyki kształtowania się tożsamości, stosunku do kraju pochodzenia i kraju przybycia, kwestii identyfika-

¹³ G. A. Borden, *Orientacja kulturowa (Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej)* [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyska (red.), *Komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1996, s. 57-76.

¹⁴ Por. J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.

cji. Każda nowa sytuacja wydaje się wymuszać redefinicje siebie. W sytuacji szkoły jest to istotne dla nauczyciela i ucznia, rodząc wiele pytań. Oto niektóre z nich: jaki jest kontekst uczenia się drugiego języka? czy i jak przebiega proces „zatopienia”, czy „zanurzenia” w kulturze kraju przybycia? jaka jest postawa wobec pierwszego języka i kultury i w jakim stopniu rzutuje na przebieg tego procesu? w jakim języku należałoby uczyć pisać i czytać dzieci, które w swoich domach mówią w macierzystym języku?

Z drugiej strony globalizacja wielu problemów i ich rozwiązanie jest możliwe na poziomie ponadnarodowym, kontynentalnym lub światowym. Wzrastająca łatwość przemieszczania się ludzi, informacji i wartości powoduje w efekcie globalizację światowej kultury, szybkie upowszechnianie osiągnięć naukowych, powstawanie ogólnoświatowej kultury młodzieżowej itp. Wobec powyższego – **im bardziej rośnie nasza świadomość globalna, tym bardziej staramy się ochraniać naszą lokalną tożsamość, poszukując lub odbudowując wartości i znaczenie kultur lokalnych i środowiskowych.**

Uwagi końcowe

Ze względu na dynamikę rozwijających się systemów globalnych, wysoką skalę migracji, wymianę informacji, wielokulturowości środowisk i potrzebę otwarcia większości na mniejszości, komunikacja międzykulturowa jest koniecznością i podstawą funkcjonowania społeczeństw pluralistycznych. Podstawową zasadą, która winna być przestrzegana w tym postępowaniu jest zasada dialogu i współpracy kultur z założeniem, że nie istnieją kultury wyższe i niższe, są tylko różne i w odbiorze ich odmienność może być bodźcząca, inspirująca, ciekawa, a nie zagrażająca i wroga.

Przestrzeganie powyższej zasady może okazać się istotnym elementem budowania warsztatu pracy nauczyciela w naszym kraju, gdzie z pewnością systematycznie będzie wzrastać zapotrzebowanie na specjalistów zorientowanych na problematykę styku kultur i zapożyczeń kulturowych. Stąd z inicjatywy autora wprowadzono do nauczania uniwersyteckiego na naszej Uczelni przedmiot **Edukacja międzykulturowa**, który umożliwia poznawanie między innymi wiedzy o regionie, dziedzictwie kulturowym¹⁵, komunikacji międzykulturowej. Problem ten wydaje się być bardzo istotnym i pilnym, szczególnie w momencie, gdy wiele mówimy o zjednoczonej Europie z jednoczesnym otwarciem granic na Wschód.

Wobec powyższego: czy jesteśmy przygotowani do tego, do wzmożonej wymiany ludzi, idei, towarów, kapitału, przyspieszonych procesów integracyjnych? czy nie będąc silnie zakorzenieni w swojej kulturze, nie zatracimy siebie? czy potrafimy szanować swoje wartości i jednocześnie być otwartymi na inne?

Analizując treści programowe, znając doświadczenia i praktykę pedagogiczną,

¹⁵ Nawiązujemy między innymi do założeń programowych MEN „Dziedzictwo kulturowe w regionie”, Warszawa 1995.

zdawałem sobie sprawę, że dotychczasowy zasób wiedzy o kulturze, jej obieg był związany z komunikacją wewnątrzkulturową, głównie u siebie. Będąc przekonany, że w procesie edukacji nie chodzi tylko o rejestrowanie różnicowań i analizy porównawcze, w procesie edukacji podjąłem elementy dialogu, współpracy, kontaktu międzykulturowego, wymiany doświadczeń, przeżywania inności, nabywania różnicowanych kompetencji kulturowych w bezpośrednich kontaktach.

Polska kultura jest zarazem kulturą pogranicza i pomostu, jest kulturą oryginalnych swoistości i unikatowych osobliwości. Będąc kulturą pogranicza zawiera w sobie immanentnie łąkowość dwustronnej i wielostronnej relacji między podmiotami, łąkowość wyzwolenia obustronnej intencji komunikacyjnej (były u nas zawsze wpływy i nowinki z Zachodu i były przyswajane, przetwarzane i asymilowane elementy ze Wschodu). Stąd sadzę, że **intencją komunikacyjną mamy jakby wbudowaną kulturowo, posiadamy umiejętność dwustronnej relacji symetrycznej, którą najskuteczniej może wyzwolić świadomy i twórczy nauczyciel**.

Fundamentem europejskiej demokracji jest „osobowy wymiar”, a nie dominacja większości nad mniejszością, dopuszczanie na forum publiczne różnych stanowisk i poglądów, żadnego nie wykluczając, ani nie dyskryminując. Pluralistyczna orientacja z istoty swej musi założyć otwartość na różnicową rzeczywistość społeczną¹⁶.

Po zmianie ustrojowej dość bezkrytycznie otwarliśmy się na kulturę masową Zachodu. Obecnie możliwe wiele działań edukacyjnych winniśmy ukierunkowywać na pozytywne istnienie poprzez prezentowanie różnic, aby nauczyć się i potrafić różnić się szlachetnie.

Powołując Zakład Edukacji Międzykulturowej i organizując cykliczne konferencje z tego zakresu uważałem, że obecnie sprawą zasadniczą, podstawową dla rozwoju ludzkości jest kultura rodzima, szacunek i zakorzenienie w niej oraz edukacja pozwalająca na bazie kultury rodzinnej, rodzinnej, parafialnej, regionalnej kształtować kulturę narodową, a następnie europejską w naszym przypadku, globalną i światową. Podkreślałem, że tylko zakorzenienie we własnej kulturze pozwala kształtować szacunek do siebie, umożliwiając w efekcie szanowanie innych i podejmowanie działań na rzecz szukania należącego miejsca w przestrzeni europejskiej i światowej. Taka wizja daje siłę i mądrość młodym pokoleniom do podjęcia potrzebnego, niezbędnego wysiłku.

Obecnie przestajemy się interesować wyizolowanymi społecznościami i coraz częściej „wietrzmy” swoje mieszkania. Sprawą naczelną stał się bowiem obecnie problem poznania i zrozumienia człowieka. Wszystkie procesy integracyjne postawiły przed edukacją problem spotkania z innymi ludźmi i ich zrozumienie. Kwestia relacji międzyludzkich stała się kluczem do współżycia międzynarodowego, kluczem do pokoju i dalszej egzystencji ludzkości.

¹⁶ F. Adamski, *Wychowanie do prawdy odpowiedzią na wyzwanie pluralizmu ideologiczno-politycznego*, „Wychowawca” 1996, nr 1.

Problemy do przemyślenia i dyskusji

1. Zinterpretuj relacje pomiędzy kategoriami pojęciowymi: „świat zakorzenienia” jednostki – świadomość europejska – świadomość globalna.
2. Przedstaw istotę edukacji międzykulturowej w kontekście idei pluralizmu kulturowego. Odnieś swoją wypowiedź do pytań–problemów sformułowanych przez Autora.
3. Przedstaw zadania i możliwości szkoły w zakresie edukacji regionalnej. Przytocz przykłady i sytuacje z doświadczeń własnych.
4. Przedstaw zadania i możliwości szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej. Przytocz przykłady i sytuacje dotyczące poznawania innych kultur.
5. Nauczyciel wobec dialogu kultur i edukacji międzykulturowej (umiejętności bycia na pograniczu kultur).

Literatura dla studenta do wyboru

1. A. Kapciak, L. Korpowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa 1995.
2. A. Kapciak, L. Korpowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Warszawa 1996.
3. J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin 1998.
4. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
5. J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997.
6. J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999.
7. J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
8. J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 1990.