

*Sytwia Słowińska*

## WIELOKULTUROWOŚĆ W NIEMIECKICH KONCEPCJACH I STRATEGIACH PEDAGOGICZNYCH

Kwestia wielokulturowości i wychowania przygotowującego do życia w wielokulturowym społeczeństwie jest dla wielu zachodnich państw niezwykle istotnym i żywotnym problemem, z którym od wielu lat próbują zmierzać się zarówno pedagodzy teoretycy, jak i praktycy. „...Wielokulturowość, międzykulturowość, czy transkulturowość musimy zaakceptować, ba musimy nawet polubić, bowiem jest immanentnym składnikiem współczesnego życia społecznego. Ruchliwość społeczne, uznanie praw człowieka, a w tym uznanie praw wszelkich mniejszości do bycia i wyrażania swojej tożsamości oraz procesy globalizacyjne zwiększają wielokulturowość świata, a jednocześnie wymuszają wychowanie w kierunku jej akceptacji i harmonijnego funkcjonowania” (Golka 2001, s. 137). Także Niemcy po II wojnie światowej stały się krajem wielokulturowym, który nieustannie przy pomocy środków pedagogicznych usiłuje doprowadzić do harmonijnego istnienia heterogenicznego społeczeństwa i do uznania odmienności kulturowych. Problematyka zróżnicowania kulturowego i mniejszości narodowych oraz etnicznych nie jest także obca w Polsce. Jak pisze J. Nikitorowicz „demokratyzacja umożliwiła upublicznienie i instytucjonalizację »zamrożonych« dotychczas różnorodności, ich wartości, interesów, tożsamości, pojawienie się nowych, zwiększenie aktywności istniejących [...]. Wielokulturowość, która w Polsce Ludowej zaginęła, dodaje obecnie życiu szczególnie blasku tajemniczości i zaciekawienia, stając się dla ludzi prawdziwym twórczym wyzwaniem, na którym można oprzeć komunikację, zmierzającą do wzajemnej akceptacji i uznania” (2000, s. 219). Można przypuszczać, iż w miarę postępowania procesów globalizacyjnych i integracyjnych oraz po wejściu Polski do Unii Europejskiej także nasz kraj zacznie szybko przestaczać się w społeczeństwo jeszcze bardziej zróżnicowane etnicznie, językowo i religijnie, a w związku z tym także borykać się będzie z podobnymi problemami jak dziś zachodnie państwa wielokulturowe. Niewątpliwie w tej perspektywie rozwiązania, koncepcje i strategie wypracowane przez naszego sąsiada zza Odry, wszelkie doświadczenia, sukcesy i porażki na polu przygotowania do harmonijnego współistnienia w wielokulturowym społeczeństwie mogą być dla nas niezwykle interesujące i inspirujące.

W Niemczech początek pedagogiki przyjmującej za obszar swojego zainteresowania te zagadnienia przypada na lata 1958-1961, kiedy to powstał Mur Berliński i gdy do Niemiec Zachodnich napłynęła pierwsza fala politycznych uchodźców z NRD (Śliwerski 1998, s. 290).

*Ausländerpädagogik* – pedagogika dla obcokrajowców była odpowiedzią na błyskawicznie wzrastającą liczbę migrantów poszukujących pracy w społeczeństwie niemieckim i problemy ekonomiczne, socjalne oraz polityczne, jakie wraz z tym rychło się pojawiły. Cud gospodarczy tak zwanej „ery Adenauera” (1949-1963) przyczynił się do olbrzymiego wzrostu zapotrzebowania na tanią siłę roboczą. Odpowiedzią na to był lawinowy napływ cudzoziemców (*Gastarbeiterzy*) podejmujących najczęściej najgorzej płatną i najmniej atrakcyjną pracę (Szymański 1995, s. 93). Warto zaznaczyć, iż nastąpiło przy tym zjawisko, którego nie przewidziano przyjmując cudzoziemskich robotników, mianowicie ściąganie przez nich rodzin i krewnych oraz odkładanie powrotu do kraju pochodzenia. Niemcy mimo woli stały się krajem docelowym migracji i społeczeństwem zróżnicowanym etnicznie, kulturowo i narodowo. W sposób gwałtowny wzrosła liczba imigrantów w niemieckim społeczeństwie. W 1992 r. cudzoziemcy stanowili już ponad 8% społeczeństwa. Stan ten ilustrują następujące dane:

Obcokrajowcy w Niemczech w 1992 r. (w tysiącach)

Turcy	1829	Obywatele b. Jugosławii	948
Grecy	657	Polacy	442
Austriacy	379	Hiszpanie	285
Rumuni	234	Holandrzy	230
Brytyjczycy	213	Amerykanie	101
Irlandczycy	98	Portugalczycy	97
Francuzi	89	Wietnamczycy	82
Marokańczycy	79	Obywatele byłego ZSRR	64
Węgrzy	59	Czesi i Słowacy	58
Libańczycy	52	Palestyńczycy	43
Bułgarzy	52	Cejlończycy	42
Afgańczycy	40	Hindusi	34
Razem			6298

Źródło: Federalny Urząd Statystyczny (za: Bartz, Bayer 1993, 47).

Warto dodać, że Bartz i Bayer (1993, 49) podkreślają, iż napływ migrantów pracy znacznie przyczynił się do wzrostu gospodarczego w Niemczech. Imigranci bowiem, zdaniem autorów, są bardziej mobilni przestrzennie i zawodowo niż Niemcy. Pogląd, że są oni obciążeniem dla budżetu Bartz i Bayer obalają przytaczając fakt, że składki na ubezpieczenia socjalne pochodzące od cudzoziemców kilkakrot-

nie przewyższają koszty świadczeń, z których korzystają, np. w 1993 r. wynosiły one odpowiednio 50 mld DM i 16 mld DM (Bartz, Bayer 1993, s. 49). Mimo niewątpliwych korzyści ekonomicznych pojawił się i nadal istnieje problem wrogości i negatywnego stosunku do obcokrajowców. Przedstawiciele nauk o wychowaniu stanęli wobec tych wyzwań, obok problemów ekonomicznych, politycznych i społecznych towarzyszących przekształcaniu się społeczeństwa niemieckiego w zróżnicowane kulturowo i etnicznie. Musieli oni zatem odpowiedzieć na pytanie, jaka rola w tej niełatwej sytuacji przypada pedagogice, jak kształtować współżycie różnych kultur w jednym społeczeństwie (Śliwerski 1998, s. 293).

W literaturze niemieckiej (za: Szymański 1995; por. też Śliwerski 1998) opisywane są trzy fazy zachodnioniemieckiej polityki wobec migrantów: faza rotacji, integracji i żądania powrotu.

W fazie rotacji (od 1955 do mniej więcej połowy lat siedemdziesiątych) planowano, że imigranci przybywający w celach zarobkowych opuszczą Niemcy w momencie, gdy spadnie zapotrzebowanie na siłę roboczą oraz że będzie miała miejsce ciągła wymiana robotników, w związku z czym nie będą oni mieli możliwości wrosnąć w społeczeństwo niemieckie. W rzeczywistości jednak większość „gastarbeiterów” nie chciała w ogóle opuszczać Niemiec i wracać do kraju pochodzenia, a co więcej, jak już wyżej wspomniano, sprowadzała swoje rodziny i domagała się określonych świadczeń socjalnych (Szymański 1995, s. 94).

Taki stan rzeczy zmienił zachodnioniemiecką politykę wobec obcokrajowców. To znalazło wyraz w drugiej fazie, nazywanej w literaturze fazą „integracji”, która miała miejsce od połowy lat siedemdziesiątych do początku lat osiemdziesiątych. Jednak pod terminem „integracja” opracowywano programy i prowadzono działania, które miały zupełnie inny charakter - chodziło po prostu o asymilację. Uznano zatem, że skoro imigranci chcą pozostać w Niemczech na stałe, jest to jednoznaczne z tym, że „chcą zostać Niemcami”. Stąd wysiłki pedagogów miały wspierać ich w procesie asymilowania się do kultury niemieckiej (*tamże*). Śliwerski (1998, s. 290) pisze: „Uważano, że to nie prawa powinny się zmienić, ale oni [imigranci-przyp.S.S] powinni dostosować się do obowiązujących w tym kraju praw”. Oczekiwano, że dzięki wsparciu pedagogicznemu obcokrajowcy zintegrują się (właściwie zasymilują) ze społeczeństwem niemieckim, a więc także zmienią swą tożsamość kulturową. Zatem owo wsparcie ze strony pedagogów miało charakter „kolonizowania świata imigrantów” (*tamże*).

Okazało się jednak, że niewielki odsetek obcokrajowców zdecydował się na przyjęcie obywatelstwa niemieckiego. W większości imigranci nie zamierzali asymilować się ze społeczeństwem niemieckim. Sprawilo to, że polityka wobec obcokrajowców wkroczyła w fazę żądania powrotu migrantów do ich kraju pochodzenia. Zbiegło się to z pogarszającą się sytuacją gospodarczą i nasilającą się wrogością wobec obcokrajowców. Niechęć do zintegrowania się ze społeczeństwem niemiec-

kim odczytano jako zamiar powrotu do ojczyzny, którego oczekiwano od migrantów na początku lat osiemdziesiątych (Szymański 1995, s. 94-95, zob. także Śliwerski 1998).

Polityka wobec cudzoziemców znajdowała odzwierciedlenie w koncepcjach pedagogicznych, proponujących określone rozwiązania problemów społeczeństwa wielokulturowego. Jak podaje Szymański (1995, s. 95) działania pedagogiczne na tym polu oscylowały między koncepcją rotacji a asymilacji. Zgodnie z polityką „rotacji” i przekonaniem, że cudzoziemcy nie zostaną w Niemczech na stałe, uznano, że ich dzieci nie mogą utracić kontaktu z kulturą kraju pochodzenia rodziców. W konsekwencji zrodziło się przekonanie, iż należy pomagać emigrantom w zachowaniu ich tożsamości kulturowej. Zadaniem szkoły było więc zapewnić dzieciom możliwość nauki języka ojczystego, stąd miał on być językiem nauczania. W związku z tymi postulatami dla dzieci cudzoziemców tworzono osobne klasy i szkoły narodowe (*tamże*, 1995-1996).

Tego typu strategię działania wobec dzieci imigrantów pedagogika dla cudzoziemców zdecydowanie odrzuciła. Klasy i szkoły narodowe krytykowano za ich zamknięty charakter uniemożliwiający absolwentom naukę dalszą w szkołach zawodowych czy ogólnokształcących wraz z niemieckimi rówieśnikami. Zgodnie z zaleceniami pedagogiki dla cudzoziemców kształcenie dzieci imigrantów powinno odbywać się według koncepcji nauczania i wychowania dwukulturowego i dwujęzycznego w normalnej niemieckiej szkole, która zapewniać musiałaby możliwość nauki zarówno języka ojczystego, jak i niemieckiego. W myśl tej koncepcji próbowano pogodzić jednocześnie dwa cele – przygotowanie dzieci do powrotu do kraju pochodzenia przez wzmacnianie ich tożsamości kulturowej oraz do integracji (asymilacji) z niemieckim społeczeństwem. Ponieważ w praktyce cele te okazały się nie do pogodzenia, skoncentrowano się na działaniach prowadzących do asymilacji, a nie do wzmacniania kultury etnicznej dzieci (*tamże*, 1996-1997). Należy podkreślić, że pedagogika dla cudzoziemców postrzegała migrantów jako osoby z językowymi i socjalizacyjnymi deficytami. Te braki miała usuwać szkoła. W ogóle „obcość” była traktowana jako deficyty i źródło problemów. W niej upatrywano przyczyny „ograniczonych” i dysfunkcyjnych zdolności socjalizacyjnych rodzin migrantów czy też opóźnienia ich kultury pochodzenia (Krüger-Potratz 1993, s. 38).

M.S. Szymański przeprowadza krytykę pedagogiki dla cudzoziemców. Po pierwsze zakładała ona usuwalność różnic kulturowych między krajem ojczystym obcokrajowców a Niemcami, różnic związanych z odmiennym stopniem rozwoju modernizacyjnego. Krytykowany jest także fakt, że postrzegała swoje działania jako humanitarny akt oświecania dzieci wywodzących się z deficytowych środowisk kulturowych, którym miała zapewnić awans cywilizacyjny poprzez usuwanie owych braków (Szymański 1995, s. 98).

Określenie pedagogika dla cudzoziemców *Ausländerpädagogik* jest wcześniejsze niż pedagogika międzykulturowa, *interkulturelle Pädagogik/interkulturelle Erziehung*. Od ok. połowy lat osiemdziesiątych mówi się o pedagogice międzykulturowej. Nie mamy tu oczywiście do czynienia jedynie ze zmianą nazwy, lecz także celów, programu i zmianą w postrzeganiu odbiorców oddziaływań pedagogicznych. M. Krüger-Potratz pisze (1993, s. 34), że zmiana nazwy z pedagogiki dla cudzoziemców była zarazem programem i krytyką. U jej podstaw leżała krytyka pedagogiki dla cudzoziemców jako „pedagogiki specjalnej dla cudzoziemskich dzieci”. Nowy program odzwierciedlający się w terminie „wychowanie międzykulturowe” zapowiadał, iż działania polityczno-oświatowe mają na celu pomoc wszystkim (zarówno dzieciom, młodzieży, jak i dorosłym, imigrantom i Niemcom) orientować się w społeczeństwie wielokulturowym, społeczeństwie podlegającym nieodwracalnym rozległym transformacjom, zachodzącym w wyniku migracji zarobkowej, masowego napływu przesiedleńców, uchodźców i procesów integracji europejskiej.

Także M.S. Szymański pisze, iż przyjmuje się, że pedagogika międzykulturowa jest kontynuacją pedagogiki dla obcokrajowców. Koncepcje te mają jednak swoją historię. Już w XIX wieku przedstawiciele nauk o wychowaniu zabierali głos na temat zadań, jakie stoją przed niemiecką szkołą w związku z istnieniem mniejszości etnicznych w II Rzeszy i obecnością dzieci obcojęzycznych, w tym polskich, w szkołach. Poglądy te wyrażały dążenia do zasymilowania (zgermanizowania) ludności autochtonicznej, żyjącej na terenach Rzeszy (np.: J. L i c h t e, *Welche Aufgaben erwachsen unserer Schule aus dem Vorhandsein fremdsprachiger Kinder*, 1901; za Szymański 1995).

Zdaniem M. Krüger-Potratz w literaturze przedmiotu częsty jest pogląd, że pedagogika międzykulturowa nie miała swojej historii w pedagogice przed migracją zarobkową. Najczęściej wskazuje się na lata siedemdziesiąte jako na czas, kiedy kształtowała się pedagogika dla cudzoziemców czy pedagogika międzykulturowa. Pogląd taki jest słuszny tylko, gdy uwzględnia się jedynie „widzialną historię” obszaru jej działań i badań. Autorka ta uważa, iż stwierdzenie, że pedagogika międzykulturowa nie ma przed tą cezurą historii w pedagogice, utrudnia postawienie pytania o jej „ukrytą historię”. W większości opracowań autorzy przedstawiają rozwój pedagogiki międzykulturowej w postaci następujących po sobie, zamkniętych faz czy etapów, podczas których pedagogika dla cudzoziemców przeistoczyła się w pedagogikę międzykulturową (*tamże*, s. 35-36). Przykładem takiego podejścia jest koncepcja W. Niekego, który wyróżnił trzy fazy, Pierwsza faza przypada na lata siedemdziesiąte i mamy tu do czynienia z pedagogiką dla cudzoziemców, rozumianą jako konieczną pomoc. Od około 1980/81 następuje krytyka pedagogiki dla cudzoziemców, a w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych pojawia się wychowanie międzykulturowe jako konsekwencja krytyki (za M. Krüger-Potratz 1993, s. 36). Zgodnie z tą propozycją historia

pedagogiki międzykulturowej sięgałaby lat siedemdziesiątych XX w. Autorka jednak nie zgadza się z tym poglądem. Jej zdaniem bowiem nie ma ona wprawdzie wcześniej swej historii „widzialnej”, ale ma „ukrytą”. Zrekonstruowała ona historię pedagogiki międzykulturowej jako ciągłość i nieciągłość w historii pedagogiki i szkoły. Działania polityczno-oświatowe i pedagogiczne i środki, podejmowane na początku lat siedemdziesiątych w wyniku zwiększenia się liczby cudzoziemców i ich dzieci w społeczeństwie niemieckim, a nastawione głównie na pomoc w przystosowaniu się do warunków normalnej szkoły niemieckiej, mają swoją historię w XIX w.

„Z jednej strony decyzje polityczno-oświatowe zapadały wedle wzoru myślenia o zakłóconej wolności niemieckiej (w sensie narodowo-państwowym) szkoły i w perspektywie tej tradycji myślenia i działania pozornie nowe środki były już czymś od dawna znanym. Należały one do polityczno-oświatowego instrumentarium, które wypracowane zostało w toku powstania i rozwoju szkoły w państwie narodowym, a które służyło nauczaniu dzieci należących do mniejszości »obcojęzycznych« i »obcoetnicznych« [...]” (Krüger-Potratz 1993, s. 37). Takie nauczanie prowadziły tzw. szkoły dwujęzyczne (*ultraquistische Schulen*). Podobnie nauczanie w języku kraju pochodzenia ma swoją historię w pedagogice. Takie nauczanie, połączone z wiedzą o kraju pochodzenia cudzoziemców M. Krüger-Potratz postrzega jako formę mini-szkoły zagranicznej. W ten sposób między innymi państwo narodowe usiłowało wpływać na swoich obywateli, przebywających poza jego terytorium. Dlatego zdaniem autorki warto byłoby z tej perspektywy przyrzeć się określonym przeprowadzonym w ramach pedagogiki dla cudzoziemców modelowym próbom wypracowania specjalnych środków i sposobów pomocy w nauczaniu i uczeniu się, określonym nowym rozwiązaniom organizacyjnym i dydaktycznym czy też pierwszym podejściom w kształceniu zawodowym nauczycieli i odpowiedzieć na pytanie, czy i na ile doprowadziły one do jakościowo nowego rozwoju. Ważne byłoby także czy porażki określonych innowacji nie miały związku ze swą „ukrytą” (nieznaną) historią (*tamże*, s. 37-38). Bowiem wedle M. Krüger-Potratz w przeszłości nie brano pod uwagę i także dziś się nie zważa na fakt, że „historia szkoły i pedagogiki w państwie narodowym współokreśla struktury i formę pedagogicznego myślenia” (*tamże*, s. 38). Również w przypadku krytyki „rozdzielających” środków polityczno-oświatowych i koncepcji pedagogicznych (element drugiej fazy rozwoju pedagogiki międzykulturowej), traktujących obcość jako źródło deficytów, można odnaleźć jej historię w pedagogice. Natomiast jeśli chodzi o powstanie i instytucjonalizację pedagogiki międzykulturowej jako uznanej specjalizacji w ramach nauki o wychowaniu (kolejny element drugiej fazy), to jest to całkiem nowe zjawisko, bez historii w pedagogice (*tamże*, s. 38).

Na wpływ tradycji oświatowej i polityki oświatowej w XIX i w XX w. na współczesną pedagogikę dla cudzoziemców i pedagogikę międzykulturową wskazują także polscy autorzy (por. Lewowicki 2000; Szymański 1995).

Zakładając, że problemy wielokulturowego społeczeństwa, takie jak wrogość wobec innych, rasizm, nietolerancja, radykalny nacjonalizm, agresja, można rozwiązywać dzięki działaniom pedagogicznym, pedagogika międzykulturowa koncentruje się nie tylko na pracy z obcokrajowcami, lecz także z obywatelami „krajami goszczącymi” imigrantów. Działania te służyć mają uczeniu się wzajemnego szacunku, pokojowego współżycia oraz doświadczenia bogactwa swoich kultur. Pedagogika międzykulturowa pojawiła się w Niemczech na początku lat osiemdziesiątych. Jak już wyżej wspomniano zrodziła się ona z krytyki środków i celów właściwych pedagogice dla cudzoziemców.

Według Śliwerskiego w tym nowym nurcie nauk o wychowaniu „Nie chodziło o porównywanie czy konfrontowanie kultur ze sobą, ale o inspirowanie wzajemnych spotkań i wymianę doświadczeń pozwalających na pokojowe współistnienie, tolerancję i zrozumienie (porozumienie)” (1998, s. 291). Podstawowe cele edukacji międzykulturowej zgodne są z teleologią i aksjologią edukacyjną właściwymi społeczeństwom demokratycznym (Lewowicki 2000, s. 32).

Pedagogika międzykulturowa postawiła sobie nowe cele i na nowo określiła zadania edukacyjne, i szeroko rozumianych wychowanków. W kręgu jej zainteresowania znaleźli się wszyscy członkowie wielokulturowego społeczeństwa, bez względu na wiek, pochodzenie, narodowość, religię, rasę. W jej programie zakładano wypracowanie koncepcji pomagających członkom wielokulturowego społeczeństwa odnaleźć orientację i własne miejsce w rzeczywistości heterogenicznej pod względem językowym, etnicznym, religijnym i społecznym. Obszar działania pedagogiki międzykulturowej nie mógł już zamykać się do sfery szkoły i jej najbliższego otoczenia. W jej programie podkreślano także, że wychowanie międzykulturowe nie jest specjalnym przedmiotem czy szczególną ofertą, lecz ma być zasadą nauczania. Założenia te powodują odejście od poglądów, wedle których migranci określani są jako osoby z deficytami językowymi i socjalizacyjnymi, a które to braki winna likwidować szkoła i pedagogika (Krüger-Potratz 1993, s. 34-35).

Zmiany w pedagogicznym podejściu do imigrantów analizowane do tej pory były z punktu widzenia zmieniającej się polityki społecznej Niemiec w stosunku do obcokrajowców. Warto jednak przedstawić analizę problematyki wielokulturowości podjętą z punktu widzenia filozoficznego, którą zaproponował cytowany już M.S. Szymański. Zauważył on bowiem, że przejście od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej nie polegało tylko na prostej zmianie nazwy. Pojawienie się nowego terminu sygnalizuje reorientację w myśleniu i działaniu pedagogicznym wobec imigrantów. Mamy tu do czynienia ze zmianą paradygmatu w owym myśleniu i działaniu, a zmiana nazwy umownie rozdziela jego fazę przedkrytyczną, modernistyczną od krytycznej, postmodernistycznej (Szymański 1995, s. 99).

Podstawową kategorią w odróżnieniu od pedagogiki dla cudzoziemców mówią-

cej o deficytach stała się „nieredukowalna różnica”. Zgodnie z postmodernistycznymi założeniami wychowawca przestaje być „zarządcą jedynie prawomocnej monokultury”, a staje się krytykiem kultury, którego zadaniem jest zmieniać społeczeństwo (za Szymański 1995, s. 101). Szymański pisze: „Pedagogika międzykulturowa stawia przed sobą ambitne zadanie wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa wielokulturowego [...] do życia w postnowoczesnym świecie, tak by zachowany został pokój społeczny, ale nie za cenę kolonizowania świadomości mniejszości przez dominującą większość” (*tamże*, s. 101). Zgodnie z nowymi założeniami mówi się o różnicy i o prawie do bycia innym. Jednakże, jak zauważa M. Krüger-Potratz (1993, s. 35) także teza o istnieniu różnicy staje się obiektem krytyki, gdyż działa ona „rozdzielająco”, „jeśli jednocześnie nie czyni się jej przedmiotem refleksji i nie zmienia skali, na której ta różnica jest mierzona”.

W pedagogice międzykulturowej nie chodzi więc już o usuwanie różnic, lecz o nauczenie akceptowania ich i rozumienia, zdobycie świadomości o równorzędności różnych kultur oraz o przygotowanie do egzystowania w wielokulturowym społeczeństwie, w postnowoczesnym świecie, gdzie różnica jest podstawową kategorią analityczną a ambiwalencja podstawową cechą rzeczywistości.

Edukacja międzykulturowa różni się tym od nauczania i wychowania wielokulturowego, że ma wspomagać we wzajemnym odnoszeniu i kontaktowaniu się różnych kultur, nie zadowala ją samo istnienie ich obok siebie. Celem więc jest wzajemne komunikowanie się i wzbogacanie w ramach tej komunikacji (Szymański 1995, s. 102).

Poprzez swe działania edukacja międzykulturowa zakłada osiągnięcie:

- otwartości wobec świata i globalnego porozumienia między ludźmi reprezentującymi różne kultury;
- zaangażowania na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w skali własnego kraju i świata;
- opowiadania się za sprawiedliwym światem, bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu;
- ukształtowania świadomości ekologicznej;
- wyzbycia się poczucia wyższości kulturowej;
- rozwiązywania konfliktów między kulturami na zasadzie dialogu i negocjacji;
- wymianę wartości kulturowych;
- zniesienia barier, wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów;
- tolerancji i poszanowania odmienności;
- zwalczania ksenofobii, rasizmu, wrogości i agresji wobec mniejszości (*tamże*, s. 105).



Jak twierdzi T. Lewowicki w założeniach edukacji międzykulturowej wiele jest utopii. Ale to właśnie utopia edukacji międzykulturowej jest potrzebna (Lewowicki 2000, s. 31).

M.S. Szymański pisze, że przytoczone powyżej cele wpisują się w ideologię Oświecenia. Pedagogika międzykulturowa wyprowadzona z postmodernistycznej perspektywy badawczej została z kolei umieszczona w ramach modernistycznego projektu, gdzie główne cele to więcej sprawiedliwości i demokracji (G. Steiner-Khmasi, *Bildungspolitik in der Postmoderne*, 1992, s. 205, za: Szymański 1995, s. 106). Jednakże jak twierdzi Szymański „jak postmodernizm nie jest antymodernizmem, tak też pedagogika międzykulturowa nie jest zaprzeczeniem pedagogiki dla cudzoziemców, lecz próbą ujęcia tej samej problematyki w innej perspektywie” (*tamże*, s. 106).

Także B. Śliwerski, nazywając projekt edukacji międzykulturowej „w zasadzie klasycznie modernistycznym”, uważa, że roztacza on optymistyczną wizję usunięcia w przyszłości konfliktów i przemocy między narodami. Zdaniem autora założenia te są zbyt optymistyczne, zbyt idealizujące rzeczywistość i zbyt obiecujące określone efekty. Na każdym bowiem etapie edukacja międzykulturowa napotykać będzie bardzo ostre konflikty w obszarze władzy, oporu, poczucia dominacji (Śliwerski 1998, s. 301).

B. Śliwerski opisuje szczegółowo opracowaną przez niemieckich uczonych Aleksandra Thomasa i Norberta Ropersa koncepcję wychowania międzynarodowego pojmanego jako wychowanie międzykulturowe (1998, s. 293-300). Wychowanie międzykulturowe dotyczy kształtowania wiedzy o innym kraju i jego mieszkańcach, a także przygotowania osób wyjeżdżających za granicę do rozwiązywania konfliktów międzypaństwowych przez koegzystencję, kooperację, kompromis (*tamże*, s. 298). Zachowanie odmienności kulturowej i prawo do niej to główne zasady wychowania międzykulturowego. Nie do istnienia obok siebie lecz partnerskiego równoprawnego współżycia i pokoju „bez usilnego dążenia do harmonii” ma ono prowadzić (*tamże*, s. 292).

Zadaniem wychowania międzykulturowego jest:

- przygotowanie społeczeństw do krytycznej analizy współczesnej cywilizacji;
- wychowanie pełnego, bogatego duchowo człowieka;
- integrowanie człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty (*tamże*, s. 300).

Pedagogika międzykulturowa zajmuje się międzykulturowym uczeniem się i nauczaniem. Międzykulturowe uczenie się, ma miejsce wówczas, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury próbujemy zrozumieć jego odmienny system orientacyjny. Konieczna jest przy tym znajomość własnego systemu „gdyż proces doświadczania obcej kultury jest jednocześnie procesem doświadczania własnej”. Kontakt z inną kulturą pozwala postrzegać i poddawać refleksji cechy i elementy własnej. Doświadczanie własnej i innej kultury splatają się w jeden proces „międzykulturowego przeżywania świata” (*tamże*, s. 293).

Aby zaistniało międzykulturowe uczenie się niezbędna jest motywacja i odpowiednie sytuacje edukacyjne prowadzące do zmiany obecnych postaw i zachowań. Śliwerski podaje cztery stadia międzykulturowego uczenia się, wyróżnione przez G. Wintera (Śliwerski 1998, s. 293):

- poszerzanie wiedzy o obcej kulturze;
- rozpoznanie struktur myślenia partnera/osoby reprezentującej inną kulturę;
- nabywanie kompetencji międzykulturowego działania;
- edukację międzykulturowego uczenia się.

N. Ropers (za Śliwerski 1998, s. 294) za podstawową kategorię międzykulturowego uczenia się uznaje empatię międzynarodową (transnarodową). Określa ją jako „umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego sytuację z tej perspektywy, z tego »miejsca« w świecie oraz kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury. Chodzi tu zatem o szczególnie rodzaj rozumienia obcokrajowca poprzez subtelne przeniknięcie niejako od wewnątrz do jego świata wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych”. Empatyczne doświadczanie innej kultury nie prowadzi do osłabienia własnej tożsamości kulturowej. Zmienia się tylko perspektywa postrzegania i przeżywania „inności kulturowej”.

Poprzez organizowanie wymian i spotkań przedstawicieli różnych kultur pedagogika międzykulturowa próbuje przysposabiać do kontaktów międzykulturowych wolnych od uprzedzeń i stereotypów. Zakłada się bowiem, że częste osobiste kontakty sprawiają, iż uprzedzenia i bariery zostają przezwyciężone, a „ludzie sami poszukują lepszego zrozumienia obcej sobie kultury” (Śliwerski 1998, s. 292).

Pedagogika międzykulturowa w Niemczech ma charakter pedagogiki spotkania kultur. Koncepcja ta wyraża się w założeniu, że najbardziej wartościowe są bezpośrednie kontakty i codzienne doświadczenia powszedniego dnia. To one powinny być zasadniczym źródłem wiedzy o innych, a nie pisane teksty (Szymański 1995, s. 104-105).

Pedagogika międzykulturowa może mieć także postać pedagogiki konfliktu kultur. Z takimi koncepcjami mamy do czynienia w Wielkiej Brytanii i Holandii, gdzie mówi się o „edukacji antyrasistowskiej” oraz w Stanach Zjednoczonych, gdzie używa się terminu „edukacja wielokulturowa”. Zgodnie z tą koncepcją szkoła to „pole bitwy” między różnymi kulturami, a zadaniem pedagogiki konfliktu kultur jest demistyfikowanie form przemocy symbolicznej nad mniejszościami etnicznymi, dekonstrukcja ideologii leżącej u podłoża przekazywanej przez szkołę wiedzy, legitymizującej zawsze jakąś władzę (*tamże* 1995, s. 103-104).

T. Lewowicki pisze: „W wyniku spotkania lub/i »konfliktu« kultur powstaje szansa poznania różnych stanowisk, interpretacji, zrozumienia innych, wysłuchania

ich racji, a także przedstawienia własnych. To daje możliwość wzajemnego uczenia się, rozumienia, akceptowania, przejmowania elementów kultury” (Lewowicki 2000, s. 32).

Zaprezentowany przegląd wypracowanych w Niemczech koncepcji i strategii edukacyjnych w sferze przygotowania do wielokulturowości ukazuje jednocześnie przemiany myślenia i działania w tym zakresie. Niewątpliwie na wizje i praktykę edukacji ku wielokulturowości w ogromnym stopniu ma zawsze państwo i jego polityka. Jak pisze Lewowicki „To właśnie elity rządzące w imieniu grupy dominującej wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych czy słabszych [...]. Polityka większości państw – niezależnie od oficjalnych deklaracji – preferuje procesy asymilacji. Stanowi to jedną z największych przeszkód współcześnie pojmowanej edukacji międzykulturowej” (2000, s. 33). Na szczęście proces wypracowywania modeli i wizji edukacji dla wielokulturowości wciąż trwa i miejmy nadzieję, że będą one coraz skuteczniejsze. Zdaniem M.S. Szymańskiego nie należy się ludzić, że rodzime problemy edukacyjne związane z obecnością „od zawsze” mniejszości narodowych w Polsce uda nam się rozwiązać kopiując obce rozwiązania. Mogą być one dla nas inspirujące, a przede wszystkim uczą nas, że każde społeczeństwo musi samo „negocjować własną odpowiedź na swój kulturowy pluralizm” (1995, s. 109).

#### BIBLIOGRAFIA

- BARTZ B., BAYER M., *Migracja do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993/4.
- GOLKA M., *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości*, [w:] red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001.
- KRÜGER-POTRATZ M., *Pedagogika międzykulturowa w Republice Federalnej: Pięć szkiców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993/4.
- LEWOWICKI T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] red. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- NIKITOROWICZ J., *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, [w:] red. J. Gajda, *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin 2002.
- SZYMAŃSKI M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] red. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Białystok 1995.
- ŚLIWERSKI B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.