
MIEDZY PEDAGOGIĄ I PEDAGOGIKĄ – O REFLEKSJI NAD EDUKACJĄ MIĘDZYKULTUROWĄ

Poszukiwanie dróg rozwoju i perspektyw pedagogiki na zasadzie stawiania pytań o jej tożsamość, kondycję i ogólność w polskiej rzeczywistości, to przedsięwzięcie z jednej strony inspirujące (z uwagi na możliwość skonfrontowania własnych przekonań z tymi prezentowanymi w ramach dyskursu prowadzonego przez doświadczonych specjalistów), z drugiej zaś budzące niepokój. Świadomość istnienia paradygmatu pedagogiki instrumentalnej (bez względu na zakorzenienie ideologiczne jej zwolenników) oraz paradygmatu humanistycznego myślenia o edukacji i oświacie¹ utrudnia bowiem percepcję dyskursu oraz lekturę tekstów pedagogicznych, budząc trudną do przełamania chęć naiwnego kategoryzowania przyswajanych treści, czy wręcz „szufladkowania” ich autorów, co wobec niewiedzy i braku doświadczenia, łatwo może się skończyć zabrnieniem w ślepą uliczkę i kompromitacją. Trudności tych doświadcza zwłaszcza młody pracownik nauki, który drogę zawodową rozpoczął już w okresie po pierwszych, gwałtownych latach transformacji ustrojowej, nie mając szans osobistego doświadczenia (a zwłaszcza rozumienia istotności) sytuacji kryzysu-przełomu w polskiej pedagogice i w związku z tym jest skazany na jego odkrywanie i podejmowanie prób zrozumienia za pośrednictwem publikacji, wspomnień starszych kolegów, plotek, mitów i stereotypów. W zależności od punktu widzenia trudno jest więc stwierdzić, czy to dobrze, że z racji wieku nie było się świadkiem pewnych wydarzeń, nie usłyszało się osobiście ważnych,

¹ Patrz: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003.

lecz pewnie przykrych słów – czy może właśnie źle, bo dzięki temu byłoby dziś łatwiej nadążyć za dyskusją i wnieść do niej cenny merytorycznie głos.

Ukształtowanie osobowości oraz pierwszych poglądów naukowych w okresie panowania na wskroś przepojonej humanizmem ideologii integracji społecznej ponad podziałami, w sposób naturalny skłania mnie do poszukiwania dróg godzenia tego, co wydaje się (subiektywnie i w ocenach innych) nie do pogodzenia. Usprawiedliwia to niejako przyjęcie tezy o potrzebie traktowania pedagogiki ogólnej jako swoistej metarefleksji nad występującymi w rozmaitych nurtach, kierunkach i prądach ideami, wątkami, propozycjami rozwiązań metodologicznych itp., nawet jeśli miałyby to oznaczać wysoki poziom ogólności, czy wręcz abstrakcyjności rozważań. Nie chodzi tu bynajmniej o propagowanie na siłę niewątpliwie utopijnego podejścia integracjonistycznego (wręcz integrystycznego), lecz o uwzględnienie w dyskursie postępującego coraz szybciej zróżnicowania ośrodków myśli pedagogicznej – ośrodków nie tylko krajowych – ale także zagranicznych, do których wytworów uzyskuje się coraz szerszy dostęp zarówno dzięki ułatwieniom związanym z integracją europejską (i globalizacją w ogóle), jak i wskutek rozwoju technologii informacyjnej, zwłaszcza Internetu.

Odnosząc się do perspektyw refleksji pedagogicznej zakładam, że istnieje możliwość zarówno wewnątrzdiscyplinarnej, jak i międzydiscyplinarnej współpracy specjalistów zajmujących się istotną społecznie problematyką. Uzasadnienia tej tezy proponuję poszukiwać w charakterystyce rozwoju pedagogiki międzykulturowej, jednej z najmłodszych dziedzin refleksji nad edukacją.

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

- pedagogia – rozumiana jako praktyka edukacyjna;
- subdiscyplina naukowa – dynamicznie rozwijająca się, wyrosła z praktyki edukacyjnej pedagogika szczegółowa, posiadająca własny przedmiot zainteresowań, system pojęć i metodologię².

W ten sposób, w naukowej refleksji o edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego, znajduje wyraz ewolucyjny proces przechodzenia od pedagogii do pedagogiki³.

² Niektórzy autorzy określają pedagogikę międzykulturową jako szczegółowy nurt teorii pedagogicznej lub nurt metodologiczny. Patrz np. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. 1. Warszawa 2003, s. 63.

³ Szerzej na ten temat – patrz: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika...* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, op. cit., s. 204–215.

Poszczególne etapy rozwoju pedagogiki międzykulturowej jako subdyscypliny naukowej wiążą się z przemianami w praktyce edukacyjnej oraz zaawansowaniem współpracy przedstawicieli poszczególnych nauk społecznych. Charakteryzuje je stopniowe przechodzenie w podejściu do przedmiotu badań od perspektywy makrokulturowej do mikro-kulturowej, a także metodologiczne przejście od modelu mono- i wielodyscyplinarnego do międzydyscyplinarnego.

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

W 1943 roku William E. Vickery i Stewart G. Cole opublikowali pierwszy tom w serii publikacji Biura na temat wychowania międzykulturowego, zatytułowany *Wychowanie międzykulturowe w amerykańskich szkołach*⁴. Uważa się, że to właśnie ta książka zapoczątkowała amerykański (i nie tylko – biorąc pod uwagę zaangażowanie światowych ośrodków anglofonnych) dyskurs nad problemami różnicowania kulturowego w oświacie. Z różnych przyczyn Biuro stopniowo ograniczało swoją działalność i zaprzestało jej w 1954 roku. Po zakończeniu drugiej wojny światowej problematyka ta pojawiała się sporadycznie (zwykle jako temat uboczny) w studiach nad osobowością na Uniwersytecie Columbia, a następnie w ramach zapoczątkowanych przez George'a P. Murdocka i Johna Whithinga na Uniwersytecie Yale antropologicznych badań hologeistycznych na temat spotkań i kontaktów między kulturami (cywilizacjami). Były to ekstensywne, opierające się na przesłankach etnologicznych studia porównawcze

⁴ Patrz: W.E. Vickery, S.G. Cole, *Intercultural education in American schools; proposed objectives and methods*, New York 1943.

na wielką skalę, dotyczące dziesiątek lub setek społeczności (społeczeństw). Następnie zastąpiły je intensywne studia pogłębione jednej lub kilku kultur, analizowanych pod kątem występowania jakiejś cechy. Tego rodzaju podejście pojawiało się również w pracach psychiatrów transkulturowych i psychoanalityków tego okresu⁵.

Szczegółowe badania edukacyjnego uwikłania zróżnicowania kulturowego pojawiły się w amerykańskich naukach społecznych w połowie lat 60. XX wieku, kiedy to doszło do zacieśnienia współpracy pedagogiczno-antropologicznej. Jej ukoronowaniem było zorganizowanie w 1975 roku w San Francisco sympozjum naukowego, którego uczestnicy podjęli się określenia związków między zróżnicowaniem kulturowym i edukacją, co zaowocowało stworzeniem podstaw programowych modelu edukacji wielokulturowej⁶.

W Europie, według M. Abdallah-Preteille, pierwsze przesłanki podejścia międzykulturowego do problemów zróżnicowania kulturowego, pojawiły się w połowie lat 60. XX wieku w Szwajcarii, w środowisku psychologicznym. Wtedy to Jean Piaget opublikował artykuł *Potrzeba i znaczenie badań porównawczych w psychologii genetycznej*⁷, uważany za świadczący o narodzinach psychologii międzykulturowej. Korzeni pedagogiki międzykulturowej w europejskim kręgu kulturowym poszukuje się więc głównie w ukazujących się na przełomie lat 60. i 70. pracach z dziedziny psychiatrii i psychologii międzykulturowej oraz w studiach antropologii (edukacyjnej, hologeistycznej, kognitywnej, psychologicznej, symbolicznej), etnometologii, teorii komunikacji (zwłaszcza komunikacji międzykulturowej) i lingwistyki (interferencje i kontakty językowe). Wtedy też zarysowały się pęknięcia między czerpiącym z doświadczeń amerykańskich środowiskiem anglofońskim, a zmierzającym własną drogą środowiskiem badaczy z kręgu kultury francuskiej. Przesłanki wyboru odmiennych dróg wynikały nie tylko z rozbieżności terminologicznych, ale również z podejścia do zależności między szkołą i jej środowiskiem, a polityką oświatową państwa. W Ameryce twierdzono bowiem, że szkoła jest w stanie sama rozwiązać problemy uczniów wywodzących się z mniejszości kulturowych, dzięki odpowiednim programom i polityce władz. W podejściu europejskim (w którym coraz silniej brzmiał głos badaczy frankofońskich, do niedawna niezbyt widocznych w dyskursie), wyraźnie podkreślano zależności między kulturą, sytuacją społeczną i miejscem rodzin w środowisku, a powodzeniem szkolnym uczniów – zwłaszcza

⁵ Patrz: M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question*, [w:] *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, (red.) C. Clanet, Toulouse 1985, t. 1, s. 5.

⁶ Patrz: M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on...*, op. cit., s. 3.

⁷ Patrz: J. Piaget: *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique*, [w:] „International Journal of Psychology”, 1966, nr 1, s. 3–13.

wywodzących się z grup defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym i/lub zdominowanych przez większość⁸.

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

- różnicowanie kulturowe i relacje między kulturami;
- tożsamość język, napięcia i konflikty wynikające z różnic – wszystko ujmowane głównie w opłacie dwukulturowej;
- praca socjalna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (okoliczności, metodyka, kształcenie i odr;
- imigranci, dzieci i młodzież wywodzący się z rodzin imigranckich;
- oświata robotników cudzoziemskich i ich dzieci;
- kształcenie nauczycieli i wychowawców dla edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- stosunek nauk społecznych (zwłaszcza nauki o edukacji) do zróżnicowania kulturowego w systemie oświaty.

Odpowiednio do ewolucji nurtów wielokulturowego i międzykulturowego w polityce oświatowej, początkowo dominującymi przedmiotami refleksji pedagogicznej (wyraźnie określanymi np. w ramach dyskusji prowadzonych w zespołach roboczych Rady Europy) było: wprowadzenie do systemu szkolnego dzieci imigrantów oraz uwarunkowania ich sukcesu szkolnego. Subdyscyplinie o tak określonych zainteresowaniach wyznaczono zadanie polegające przede wszystkim na ustaleniu podstaw oraz opisanu okoliczności (przesłanek, warunków, perspektyw itp.) oddziaływań edukacyjnych, podejmowanych wobec dzieci imigrantów w placówkach wychowawczo-oświatowych kraju przyjmującego – przy założeniu – że w perspektywie powrotu do kraju pochodzenia dzieci te mają prawo i powinny mieć możliwość zachowywania własnej tożsamości oraz uniwersum symbolicznego. Wkrótce jednak refleksja ta wzbogaciła się o wątki związane z rozdźwiękiem między wymaganiami szkoły (czy szerzej: podmiotów organizujących system szkolny), a oczekiwaniami rodzin oraz potrzebami samych dzieci i młodzieży⁹.

Współcześnie pedagogika międzykulturowa jawi się jako subdyscyplina pedagogiczna, zajmująca się problemami edukacyjnymi społeczeństw (społeczności) zróżnicowanych kulturowo (zwłaszcza wewnątrznie). Jej istotę stanowi strukturalne podejście do analizy procesów edukacyjnych na tle ewolucji danego systemu społecznego. Podstawy

⁸ Szerzej o historii wielodyscyplinarnego dyskursu naukowego, który legł u podstaw współczesnej pedagogiki międzykulturowej – patrz: M. Mauviel, *Qu'appelle-t-on...*, op. cit., s. 4–20.

⁹ Szerzej na ten temat – patrz: L. Porcher, *Éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Strasbourg 1979.

mają charakter międzydyscyplinarny i poza naukami o edukacji osadzone są w antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwie, historii i innych dyscyplinach naukowych. Opierają się na relatywistycznej epistemologii, w której istnieje świadomość wielości perspektyw i kontekstualności przedmiotu poznania¹⁰ – zwłaszcza przy uznaniu różnorodności kulturowej środowisk, w których rodzą się poszczególne wątki dyskursu. W metodologii pedagogiki międzykulturowej można więc mówić o podejściach międzykulturowym lub wielokulturowym – odpowiadających paradygmatom, w których funkcjonują określone środowiska badaczy. Właśnie z uwagi na fakt zakorzenienia problematyki zróżnicowania kulturowego w różnych paradygmatach, wskutek odmiennych punktów odniesienia, trudne (nie wiadomo też, czy celowe!) jest ustalenie jednolitego i\lub uniwersalnego rdzenia epistemologicznego pedagogiki międzykulturowej. Fakt ten – podobnie jak ma to miejsce w przypadku pedagogiki ogólnej – prowadzi do pytań o tożsamość tej poddyscypliny czy nawet o sens jej istnienia.

W ogólnym podejściu można uznać, że u podłoża epistemologii pedagogiki międzykulturowej spoczywają relacje Ja (indywidualnego i/lub zbiorowego) z innymi, zwłaszcza z Innymi\Obcymi, których kultura lub etnos stanowi dla Ja nieobojętny przedmiot obserwacji, analiz, doświadczania i konfrontacji, wynikających z nich następstw społecznych (komunikacji, dialogu, interakcji, konfliktu, dysfunkcji itp.), ujmowanych z perspektywy indywidualnej, zbiorowej, w kontekstach polityczno-ideologicznym, historycznym, przyszłościowym itp. Akcenty zainteresowania rozkładają się po równo na podmiotach, jak i przedmiotach edukacji uwikłanych w rozmaite sytuacje. Nie istnieje więc wyraźnie wyodrębniony i ściśle ograniczony przedmiot pedagogiki międzykulturowej. Można mówić jedynie o dyskursywnych, rozpatrywanych w kontekście edukacyjnym, obszarach problemowych¹¹. Cechą charakterystyczną odróżniającą pedagogikę międzykulturową od pedagogik – czy raczej pedagogii narodowych, jest odmienna podstawa aksjologiczna: pedagogika narodowa zawsze jest skierowana przeciwko komuś lub nastawiona na ochronę kogoś. W pedagogiach i pedagogice międzykulturowej już z dialektycznego założenia nie ma mowy o opozycyjności czy represyjności.

Najczęściej zglębiane **obszary problemowe** pedagogiki międzykulturowej są następujące:

- występowanie wyraźnie wyodrębniających się grup kulturowych;
- pogranicze kulturowe w kontekście wielokulturowości i międzykulturowości (jego charakter, zasięg, problemy, perspektywy itp.) – zarówno w ujęciu narodowym, jak

¹⁰ Patrz: M. Abdallah-Preteille, *Vers une pedagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 127 i dalsze.

¹¹ Patrz: M. Abdallah-Preteille, *Vers...*, op. cit., s. 140 i dalsze.

- i międzynarodowym; zachodzące na pograniczu procesy wprowadzania, przyjmowania, adaptacji, asymilacji, integracji, akulturacji, dyfuzji kulturowej, odrzucania, marginalizacji, wykluczania, naznaczania, dyskryminacji (pozytywnej i negatywnej) itp.;
- tożsamość (kulturowa, etniczna i międzykulturowa) – jej kształtowanie (się), osobowość i różnice osób żyjących na pograniczach;
 - postawy, stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty (zwłaszcza w stosunkach „mniejszość – większość”);
 - sytuacja imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw przyjmujących w relacjach z nimi;
 - przekaz dziedzictwa kulturowego w sytuacji pogranicza; rozdarcie jednostki pomiędzy dwoma (lub więcej) systemami znaczeń oraz konsekwencje tego faktu zarówno dla samej jednostki, jak i jej środowiska;
 - nauczanie/uczenie się rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnicy;
 - czynniki łagodzące lub eliminujące problemy z (po)rozumieniem międzykulturowym i porozumienie to ułatwiające; dialog, jego uwarunkowania i przebieg;
 - polityka społeczna, oświatowa itp. różnych podmiotów, wobec mniejszości kulturowych;
 - skutki przemieszczania się osób z jednego środowiska kulturowego do drugiego (np. poszukujących pracy, turystów, sportowców, członków rodzin rozsianych po różnych krajach);
 - sytuacja, perspektywy i prawa jednostek oraz grup defaworyzowanych wskutek różnicy (np. wszelkiego rodzaju mniejszości);
 - stosunki pomiędzy kulturami tradycyjnymi i kulturą postmodernistyczną; kulturami „wirtualnymi” i kulturami narodowymi;
 - organizacja systemu oświaty i jego poszczególnych elementów w warunkach zróżnicowania kulturowego;
 - oświata wobec Innego/Obcego i jej wielopłaszczyznowe uwikłanie; przejawy stereotypów i uprzedzeń w podręcznikach, mediach, literaturze itp.; poprawność polityczna; ukryty program; ujęcia zróżnicowania kulturowego w programach szkolnych;
 - działania (treści, metodyka itp.) i ich skutki w ramach formalnej oraz nieformalnej edukacji wielokulturowej i międzykulturowej;
 - problemy zróżnicowania kulturowego szkół, dostosowania programów szkolnych; uznawania tożsamości kulturowej uczniów; kształcenia nauczycieli i wychowawców;
 - problemy pedagogiki międzykulturowej (lub edukacji wielo- i międzykulturowej) jako przedmiotu kształcenia podstawowego nie tylko na studiach pedagogicznych¹².

¹² Szerzej na ten temat – patrz: P. Denoux, *La recherche interculturelle en France, [w:] Relations et apprentissages interculturels* (red.) M. Abdallah-Prechteille, A. Thomas, Paris 1995, s. 161-173.

Refleksja w ramach pedagogiki międzykulturowej, z jednej strony dokonuje się na wysokim poziomie ogólności, z drugiej strony jej cechą charakterystyczną jest skrajna dynamika i wewnętrzne rozbieżności, a także konieczność każdorazowego dookreślenia kontekstu kulturowego przedmiotu, co wiąże się z jego szczegółowym umocowaniem. Niezbędne jest bowiem branie pod uwagę tradycji edukacyjnych zróżnicowanych podmiotów oraz przedmiotów edukacji, ich statusów oraz przeszłego i obecnego uwikłania społecznego, okoliczności polityczno-gospodarczych czy kondycji psychospołecznej rozpatrywanej zwłaszcza przez pryzmat ewentualnych napięć i konfliktów, wynikających z występowania, okazywania i doświadczania różnicy. Refleksja ta jest tym bardziej ogólna, im szerszego obszaru dotyczy (np. systemu oświaty wybranego kraju czy regionu), a jej względna szczegółowość rośnie w miarę zawężania tego obszaru, co pozwala na uwzględnienie cech indywidualnych (np. wybranej szkoły, rodziny, jednostki). Ów obszar w różnym zakresie pokrywa się z obszarami refleksji wyróżnionych na zasadzie zawężania problematyki zainteresowań: pedagogiki komunikowania międzykulturowego, pedagogiki sytuacji międzykulturowych, pedagogiki międzynarodowych spotkań młodzieży czy pedagogiki różnicy – nie wspominając o pedagogikach uprawianych w różnych okresach popularności ideologii wielokulturowości¹³.

Pierre Dasen i Jean Retschitzki wyróżniają w badaniach zróżnicowania kulturowego dwa komplementarne podejścia: **studia sytuacji** charakterystycznej dla danego obszaru (z dokonywaniem lub nie porównań poszczególnych kultur i etnosów); **studia interakcji** zachodzących pomiędzy jednostkami lub grupami w różnego rodzaju sytuacjach, zjawisk im towarzyszących oraz ich następstw¹⁴. Do opisu rodzajów badań w ramach międzynarodowej współpracy międzydyscyplinarnej niekiedy wykorzystuje się kategorie „cultural studies” lub „cross-cultural studies” (badania porównawcze lub uwzględniające podejście wielokulturowe) oraz „intercultural studies” (badania uwzględniające podejście międzykulturowe)¹⁵. Ze względu na spory terminologiczne między różnymi środowiskami jest to jednak nazewnictwo względne i umowne, więc często doszukiwanie się w publikacjach elementów takiego, czy innego modelu, bywa złudne. Jakkolwiek badania porównawcze i międzykulturowe pomagają lepiej zrozumieć funkcjonowanie ludzkich społeczności i poszczególnych jednostek w warunkach pogranicza kulturowego, to dzięki

¹³ Patrz: F. Ouellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris 1991, s. 81–114.

¹⁴ Patrz: P. Dasen, J. Retschitzki, *Recherches interculturelles*, [w:] ARIC: *Socialisations et cultures*, Actes du premier colloque de l'ARIC „SocialisationS”, Toulouse 1989, s. 9–10.

¹⁵ Patrz: B. Troadec, *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, Actes du Villème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) Université de Genève – 24–28 Septembre 2001; www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric (19.09.2004).

odniesieniom do różnicy (na zasadzie efektu zwierciadła) pozwalają lepiej pojmować własne społeczeństwo. Wyłączna komparatystyka nie mieści się w modelu badań międzykulturowych, ponieważ poddawany porównaniom przedmiot stanowi tylko wyizolowany element danej kultury, jak często się to dzieje np. w przypadku studiów psychologicznych. Badania porównawcze umożliwiają natomiast weryfikację teorii dotyczących rzeczywistości w określonym kontekście, niekiedy zbyt często funkcjonujących w świadomości ich twórców i użytkowników jako twory uniwersalne, możliwe do zastosowania we wszelkich okolicznościach¹⁶. W badaniach międzykulturowych niezbędne jest wielokontekstowe podejście do problemu i odwoływanie się do poszczególnych kontekstów na każdym etapie postępowania badawczego w ramach schematu: stwierdzenie faktu, opis, poznanie, ustalenie zakorzenienia kulturowego i ideologicznego, interpretacja, prognoza. Coraz większą popularność w tej dziedzinie zyskują badania w działaniu.

Współcześnie zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad problemami edukacyjnymi związanymi ze zróżnicowaniem kulturowym, ale również ich wykorzystanie, nadanie im rangi w programach i praktyce edukacyjnej, poprzez zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotykania i poznawania Innych/Obcych oraz następstw tych faktów. Brak jednolitości terminologicznej, wielość paradygmatów, nie zawsze skuteczna współpraca środowisk naukowych i nauczycielskich, jak również problematyczna – z wymienionych wyżej powodów – współpraca międzynarodowa, skłaniają do stwierdzenia, że pedagogika międzykulturowa ulegać będzie mniej lub bardziej dynamicznej, wielokierunkowej ewolucji – mimo istniejącego niewątpliwie od jej zarania, wewnętrznego kryzysu tożsamości¹⁷.

Jak wskazuje powyższy przykład, refleksja pedagogiczna jest możliwa nawet na styku paradygmatów ukształtowanych w odmiennych historycznie i kulturowo okolicznościach. Możliwe jest czerpanie inspiracji z przeszłości oraz poszukiwanie perspektyw. Jako wyznacznik perspektyw pedagogiki proponuję więc przyjąć w charakterze podstawowej idei pogląd Tadeusza Lewowickiego, według którego: „Pedagogika (...) powinna przestrzegać przed ideologią chaosu i jej skutkami. Jest to sprawa odpowiedzialności za losy edukacji i za losy pedagogiki, a przede wszystkim za społeczne konsekwencje wprowadzania chaosu do powszechnej edukacji”¹⁸. Zastosowanie tej

¹⁶ Patrz: M. Abdallah-Preteille, *Vers...*, op. cit., s. 105 – Szerzej na ten temat – patrz: R. Miguez, *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*, Montreal 1977.

¹⁷ Patrz także: P. Grzybowski, *Pedagogika międzykulturowa – wspólny „kawalek podłogi” pedagogów i filozofów*, [w:] *Colloquia Comunia* 2003, nr 2 (75) numer specjalny „Filozofia pedagogice – Pedagogika filozofii”, s. 62–70.

¹⁸ T. Lewowicki, *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, (red.) A. Bogaj, Warszawa-Kielce 2001, s. 16.

idei pozwoli uniknąć w dyskursie niepotrzebnych napięć i skupić się w pracy przede wszystkim na społecznych oczekiwaniach wobec pedagogów i pedagogiki – a przez to choćby w pewnym zakresie wyzwolić się z brzemienia traumy kulturowej, ciężącego na polskiej refleksji pedagogicznej.

Bibliografia

- Abdallah-Preteille M. (1996), *Vers une pedagogie interculturelle*, Paris.
- Dasen P., Retschitzki J. (1989), *Recherches interculturelles*, [w:] *ARIC: Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „SocialisationS”*, Toulouse.
- Denoux P. (1995), *La recherche interculturelle en France*, [w:] *Relations et apprentissages interculturels*, (red.) M. Abdallah-Preteille, A. Thomas, Paris.
- Grzybowski P. (2003), *Pedagogika międzykulturowa – wspólny „kawalek podłogi” pedagogów i filozofów*, [w:] *Colloquia Comunia 2(75) – numer specjalny „Filozofia pedagogice – Pedagogika filozofii”*.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika – Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (2003), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz.
- Lewowicki T. (2001), *O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?* [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, (red.) A. Bogaj, Warszawa–Kielce.
- Mauviel M. (1985), *Qu'appelle-t-on etudes interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un etat de la question*, [w:] *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, (red.) C. Clanet, Toulouse.
- Miguelez R. (1977), *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*. Montreal.
- Ouellet F. (1991), *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris.
- Piaget J. (1966), *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique*, [w:] „International Journal of Psychology”, nr 1.
- Porcher L. (1979), *Éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Strasbourg.
- Rubacha K. (2003), *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika – Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.

Troadec B. (2001), *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, Actes du Villème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) Université de Genève – 24–28 Septembre.

Vickery W.E., Cole S.G. (1943), *Intercultural education in American schools; proposed objectives and methods*, New York.

www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric (19.09.2004).