

FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW

Rocznik Pedagogiczny 28/2005
PL ISSN 0137-9585

PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI
Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego

BARBARZYŃCY W EUROPEJSKIEJ SZKOLE – PERSPEKTYWA EDUKACJI W WARUNKACH ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO

*Szkola trzeciego tysiąclecia wciąż żyje mitem swoich twórców:
marzeniem objęcia kształceniem wszystkich dzieci w danym
wieku. Celu tego nigdy jednak nie udało się osiągnąć – ani
wczoraj, ani obecnie.*

Maryline Baumard, 2002, s. 2

Celem mniejszej refleksji jest ukazanie perspektywy europejskiej szkoły w warunkach zróżnicowania kulturowego i rozwarstwienia społecznego środowiska szkolnego, postępujących między innymi pod wpływem globalizacji oraz integracji europejskiej. Wskutek tych procesów zarówno w otoczeniu szkoły, jak i w jej społeczności coraz lepiej zauważalni stają się Inni i Obcy. Zakładam, że sytuacja, gdy ich rozpatrywana subiektywnie odmienność budzi kontrowersje, wiedzie do wielu problemów (np. utrudnia lub wręcz uniemożliwia realizację niektórych funkcji szkoły) i w związku z tym u osób świadomie zaangażowanych w edukację lub tylko w nią uwikłanych ze względu na przebywanie w środowisku szkolnym, wymaga kształcenia specjalnej kompetencji – kompetencji międzykulturowej.

PERSPEKTYWY EUROPEJSKIEJ SZKOŁY

W każdy nowy wiek ludzkość wkracza pełna nadziei na lepszą przyszłość, ujmowaną jeśli nie w rozległej perspektywie miejsca i czasu, to przynajmniej w odniesieniu do wybranych obszarów rzeczywistości. Jednym z tych obszarów jest naturalnie szkoła, która jako temat nieustającej refleksji – nie tylko pedagogów, ale także (w różnym zakresie i na różnych poziomach kompetencji) polityków, urzędników, pracodawców, rodziców, uczniów, studentów... i in. – stanowi wdzięczny temat rozmów, ośrodek reform, a przede wszystkim twór stale zmieniający się w zależności od immanentnych cech i potrzeb każdego środowiska. We współczesnej szkole europejskiej specjaliści wykazują jej ewolucję, zbliża-

nie się ku modelom opisywanym w mniej lub bardziej idealnych ramach. Na przykład Bogusław Śliwerski zauważa, że: *Postawienie u progu kolejnego stulecia wyraźnego roszczenia przejścia od zuniformizowanej powszechnej szkoły – bez swoistego oblicza, szkoły wprawdzie bezpłatnej, ale jednak tracącej swój wymiar personalistyczno-egzystencjalny i wspólnotowy, nie jednoczącej nauczycieli, rodziców i uczniów we wspólnym wysiłku wychowawczo-dydaktycznym, a zarazem zamierzającej maksymalizowanie potencjalnego rozwoju wszystkich jej podmiotowego szkół autorskich, samorządnych, suwerennych organizacyjnie, ekonomicznie, programowo i wychowawczo jest ewidentnym symptomem restauracji myśli pedagogicznej minionego wieku i wynikającego z wieloletnich doświadczeń szkół eksperymentalnych dążenia do upowszechniania idei pedagogiki reform oraz wykreowania nowych rozwiązań w skali mikrosystemowej* (Śliwerski, 2003, s. 184). Podstawowe **wyzwania współczesnej szkoły europejskiej**, stanowiące podstawę wyznaczników polityki oświatowej i tendencji reformatorskich, są następujące:

- wdrażanie nowych rozwiązań w finansowaniu oświaty (kontrakty regionalne i międzyregionalne; udział fundacji; większy procent produktu krajowego brutto przeznaczany na oświatę; oświata jako priorytet budżetów samorządowych itp.);
 - obejmowanie obowiązkiem uczenia się coraz młodszych dzieci we wszystkich środowiskach;
 - realizowanie idei równych szans dla każdego (np. poprzez stwarzanie ułatwień kształcenia zawodowego osób ze środowisk defaworyzowanych);
 - zapewnianie uczniom wykształcenia umożliwiającego aktywne życie w świecie zależnym od ewolucji technologicznej;
 - umożliwianie każdemu uczniowi wykorzystywania jego wszelkich zdolności w sferach jednostkowej i społecznej;
 - zwiększanie uczestnictwa dorosłych w edukacji ustawicznej;
 - rozwój partnerstwa regionalnego poprzez wymianę uczniów, nauczycieli i naukowców;
 - wzbudzanie u uczniów poczucia odpowiedzialności za solidarne społeczeństwo;
 - rozwijanie samodzielności, zdolności oceny i krytyki, zmysłu innowacyjności;
 - przeciwdziałanie dominacji języka angielskiego w szkołach i dyskryminacji języków mniejszościowych;
 - podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, wychowawców i animatorów kultury – zwłaszcza w zakresie alternatywnych form pracy z uczniem w środowiskach zróżnicowanych kulturowo;
 - ograniczanie niedostatecznego otwarcia szkoły na przebywających w środowisku Innych i Obcych (szerzej: Andrieu, 1992, s. 171–193; Commission..., 1993, s. 5–6).
- W zależności od stopnia uwzględnienia powyższych wyzwań przy opracowywaniu koncepcji systemowych reform oświatowych i przygotowywaniu pla-

nów pracy poszczególnych placówek, Francine Yaniscotte przewiduje następujące hipotetyczne **scenariusze przyszłości szkoły** w Europie:

- **laboratorium** – głównym celem szkoły jest kształcenie i zapewnienie uczniom jak najwyższego poziomu wiedzy; proces ten zachodzi w ramach negocjacji szkoły z jej partnerami zewnętrznymi (rodziną, instancjami kulturalnymi, samorządowymi, religijnymi, sanitarnymi itp.);
- **przedsiębiorstwo** – w szkole ma miejsce stopniowe różnicowanie uczniów na podstawie kryterium umiejętności; opiera się ona na modelu firmy, w której istnieje podział na pracowników dysponujących jedynie wiedzą podstawową i osoby o wysokich kwalifikacjach;
- **ekosystem społeczno-kulturowy** – szkoła oparta na dialogu i partnerskich stosunkach wszystkich podmiotów edukacji; stanowi centrum systemu, w którym się uczy i wychowuje; jako ośrodek prawdziwego życia jednostki jest jednocześnie podstawą życia środowiska; przekazywane są tu: wiedza, umiejętności, niezbędne wartości obywatelskie, kulturowe i ogólnoludzkie;
- **tryumf technologii** – w szkole szczególną uwagę poświęca się przekazywaniu wiedzy telematycznej, niezbędnej w społeczeństwie przyszłości, opartym na stanowiących podstawy każdej dziedziny życia informacjach i technice wyższego rzędu; wymaga zatrudnienia kadr o wiedzy i umiejętnościach międzydiscyplinarnych, zdolnych do samokształcenia, planowania i nieustannej współpracy z innymi instytucjami;
- **poszukiwanie różnic** – szkoła bazuje na obserwacji, orientacji progresywistycznej i nauczaniu wielodyscyplinarnym, co pozwala ukazać uczniom rozległy horyzont rzeczywistości, umożliwiając im dokonanie wyboru drogi zawodowej; najważniejsze są potrzeby jednostki uzyskującej wsparcie także innych (pozaszkolnych) podmiotów edukacji, co pozwala na osiągnięcie jak najwyższego poziomu.

Wybiórcza i radykalna realizacja któregoś z tych scenariuszy może doprowadzić albo do ukształtowania jednostek wykształconych, lecz pasywnych i pozbawionych kompetencji społecznych – lub w innym wypadku samodzielnych, aktywnych, zdolnych do adaptacji i zaangażowanych w sprawy społeczne na poziomie lokalnym, narodowym i szerszym: europejskim czy wręcz globalnym (patrz: Vaniscotte, 1989, s. 234–239; por. Gołębiak, 2003, s. 108–117).

Spośród powyższych wyzwań współczesnej szkoły europejskiej oraz hipotetycznych scenariuszy jej rozwoju, w kontekście zróżnicowania kulturowego na uwagę zasługują odpowiednio ostatnie z wymienionych. Wiążą się one z faktem występowania w szkole i jej otoczeniu osób wyróżniających się swą odmiennością.

BARBARZYŃCY U SZKOLNYCH BRAM

W ukazującym się w Lyonie „Journal des Débats” z 8 grudnia 1932 roku, zamieszczono następującą opinię: *Barbarzyńcy zagrażający społeczeństwu nie pochodzą już z Kaukazu ani ze stepów Tatarstanu; urodzili się na przedmieściach naszych miasteczek przemysłowych* (Charlot, 1994, s. 345; szerzej: Bachmann, 1994, s. 129–154). I choć stwierdzenie to odbiło się głośnym echem we francuskich sferach politycznych, będąc przez wiele lat tematem ostrych publicystycznych sporów, to przypomina się je także dzisiaj, mówiąc o powrocie Barbarzyńców, to jest Innych i Obcych: źle zintegrowanych, domagających się uznania swej odmienności, dostępu do edukacji, pracy i dobrobytu właściwego nowoczesnemu społeczeństwu, od czasu do czasu okazujących swą złość, na przykład w aktach przemocy – powszechnie potępianych, będących odpowiednio wyrazem bezsilności lub pychy. Niekiedy bowiem z uwagi na fakt skutecznej medialnie i politycznie aktywności instytucji oraz organizacji (także nieformalnych) zajmujących się prawami mniejszości. Barbarzyńcy narzucają większości swe wymagania w imię obrony praw człowieka.

Barbarzyństwo w rzeczywistości szkolnej wiązać się może z naznaczaniem, a niekiedy marginalizowaniem, wykluczaniem i dyskryminowaniem – zarówno przez system szkolny (lub jego twórców czy ideologów), jak i społecznej w danym środowisku szkoły, którego charakter zależy jednak od poglądów, postaw, preferencji i działań podejmowanych przez większość – większość realnie, świadomie dominującą lub z różnych przyczyn (perspektywa zysku, pobudki ideologiczne itp.) starającą się zachowywać na zasadach poprawności politycznej, wygodnej w określonej sytuacji, a więc zawsze względnej i dyskusyjnej. Można więc mówić o dwóch rodzajach reakcji na barbarzyństwo: wewnątrzsystemowych (administracyjnych, wynikających z zacofania – to jest zamkniętości i małej elastyczności systemu) oraz zewnątrzsystemowych (społecznych, niezależnych od systemu, lecz nie mniej skutecznych).

Obraz Barbarzyńców spotykanych w środowisku szkolnym stopniowo ulega zmianie. Kiedyś byli to głównie osobnicy nie znajdujący miejsca w systemie – obecnie raczej rzadko spotykani w społeczeństwach przepojonych duchem humanitaryzmu. Dziś są najczęściej wchłonięci, a przynajmniej dostrzegani w systemie, lecz z różnych przyczyn odrzucani przez jego poszczególnych uczestników lub określone środowiska. Jedni z nich (np. niektóre dzieci i młodzież podlegający obowiązkowi szkolnemu) nie mają wyjścia i mimo swego „barbarzyństwa” muszą w systemie uczestniczyć – często nawet wbrew woli własnej i rodziców. Drudzy (np. różne kategorie dorosłych w środowisku szkoły) są przynajmniej oficjalnie i demokratycznie uznani na fali postmodernistycznego kultu różnicy, lecz realizacja ich postulatów wolności wyrażania własnej tożsamości pozostawia wiele do życzenia. Niekiedy sama szkoła (ujmowana jako element systemu oświaty charakteryzujący się swoistą autonomią w podejmowaniu decyzji organizacyjnych) wbrew odczuciom wielu osób z jej środowiska wyznacza kandydatów na Barbarzyńców, którzy stają się nimi prędzej

czy później. Tego rodzaju zjawiska występują np. w Polsce, dzięki nieprzemysłanym działaniom reformatorskim w całym systemie oświaty. Ostatnimi czasy grono „Barbarzyńców z wyroku szkoły” zasilili m.in.:

– segregowani uczniowie z klas dla uczniów z lepszymi oraz gorszymi wynikami w nauce (subiektywnie: klasy dla głupich i mądrych);

– segregowani uczniowie z klas dla uczniów mniej zamożnych oraz będących w stanie ponosić wyższe koszty nauki (subiektywnie: klasy dla biednych i bogatych);

– segregowani uczniowie chodzący na lekcje religii katolickiej oraz uczęszczających na religię niekatolicką lub na zajęcia z etyki (subiektywnie: ci moralni i niemoralni, bo praktykujący lub nie jedyną „prawdziwą” religię) itp.

Kto wobec powyższego jest Barbarzyńcą w europejskiej szkole lub prędzej czy później zasłuży na taki status? Oto wybrane **kategorie Barbarzyńców**:

– **niepełnosprawni fizycznie** – kategoria najmniej problematyczna, albowiem coraz bardziej popularna dzięki koncepcjom szkół integracyjnych, nie budząca oporów społecznych i uznawana za „bezpieczną”; wśród nauczycieli i pracowników systemu szkolnego osoby do niedawna raczej rzadko spotykane ze względu na przepisy o przeciwwskazaniach zdrowotnych do wykonywania zawodu – ostatnio dzięki tendencjom do integracji niepełnosprawnych jest ich coraz więcej;

– **niepełnosprawni umysłowo** – osoby opóźnione w rozwoju, autystyczne, mające problemy z nadpobudliwością (w odróżnieniu od po prostu źle, permisywnie wychowanych) lub zahamowane itp.; obdarzeni stygmatem „wariata” nie są mile widziani ze względu na nieprzewidywalność i nieestetyczność; ich uczestnictwo w społeczności szkolnej, a nawet w życiu środowiska szkoły, często budzi protesty rodzin uczniów, mimo inspirowanych przez elity akcji wychowania ku integracji (szerzej: Krause, 2000; Barroux, 2002, s. 26–27);

– **nie nasi** – imigranci, obcokrajowcy; osoby o kolorze skóry, kształcie oczu, akcencie, pochodzeniu, wyglądzie zewnętrznym i ubiorze (np. zależnym od wyznawanej religii) itp. niezwykłym dla danego środowiska; także osoby dojeżdżające, co utrudnia lub uniemożliwia integrację ze środowiskiem (im większa odległość i czas poświęcany na dojazdy, tym większe ich subiektywne barbarzyństwo); subiektywnie uznawaną za najgroźniejszą podkategorią są Obcy dobrze znani ze stereotypowych obrazów (np. etniczni Sąsiedzi o złych notowaniach wskutek zaszłości historycznych);

– **tradycyjnie wykluczeni** – członkowie podkultur (dresiarze, skini, hip-hopowcy, skate’owcy itp.), bezdomni, narkomani, alkoholicy, nosiciele wirusa HIV i chorzy na AIDS, osoby w trakcie lub po konflikcie z prawem; członkowie rodzin patologicznych i niepełnych (także rozwodników), zróżnicowanych etnicznie, obciążonych „złą tradycją” itp.; osoby adoptowane lub dokonujące adopcji; samotne matki i ojcowie; nieślubne dzieci; uczennice w ciąży i/lub jej współsprawcy; starcy; we współczesnej polskiej rzeczywistości do kategorii tej zaliczą się niekiedy osoby źle notowane w opinii publicznej ze względu na nadżycia w związku pełnionymi funkcjami (np. politycy, urzędnicy, duchowni);

– **ubodzy** – osoby o niskim statusie materialnym, członkowie biednych rodzin wielodzietnych, co przekłada się na widoczne niedostatki w ubiorze, wyposażeniu szkolnym, uczestnictwie w płatnych rozrywkach, imprezach w szkole i poza nią, niepłaceniu składek itp.;

– **zdolni piękni i bogaci** – osoby wyróżniające się w środowisku ze względu na swą wiedzę, umiejętności (w tym uczniowie zdolni, prymusi, mający „plecy”), status materialny, pozycję społeczną itp., będące przedmiotem zazdrości i/lub podziwu – w zależności od okoliczności;

– **pozbawieni wymaganej społecznie wiedzy** – nieznający dominującego języka w mowie i/lub piśmie (np. Cyganie, Wietnamczycy); analfabeci i illetryści; innowiercy uchodzący za bluźniących przeciwko „prawdziwej wierze”, bo nie znają oraz nie przestrzegają jej dogmatów i rytuałów;

– **osobnicy o określonej płci** – odpowiednio chłopcy i mężczyźni, dziewczęta i kobiety, wraz z ich ideologicznymi (najczęściej wzajemnie negatywnymi) obrazami w kontekście feminizmu i maskulinizmu, określonych etosów zawodowych; osoby dominujące lub zdominowane przez przedstawicieli płci przeciwnej, np. pod wpływem tradycji religijnej (np. poligamiści; kobiety muzułmańskie);

– **geje i lesbijki, bi- oraz transseksualiści** – ujawniający swą orientację seksualną lub ukrywający ją i w związku z tym dopuszczani do pełnienia funkcji w systemie lub objęci zakazem zatrudniania (np. instruktorzy harcerscy); często bez względu na realia identyfikowani jako niebezpieczni zbrojńcy i pedofile (szerzej: Mathieru, 2002, s. 50–52);

– **aktywiści** – zaangażowani w publiczną (zwykle społeczną) działalność polityczną, religijną, wolontariaty itp.; uważani za koniunkturalistów, konformistów, nawiedzonych, naiwnych zależnie od okoliczności; jedną z ciekawszych kategorii są osoby zaangażowane w działalność uchodzącą potocznie za bezprawną lub prawnie wątpliwą (np. wolnomyśliciele, uczestnicy ruchów New Age, antyglobaliści, terroryści);

– **okupanci** – z racji pełnionych funkcji w sferach politycznych lub wojskowych, uwikłani np. w wojnę w Iraku lub jego „odbudowę”;

– **byli Barbarzyńcy** – osoby, które w odpowiednich okolicznościach wyszły z barbarzyństwa, kończąc z nim z własnej woli lub pod wpływem nacisków środowiska;

– **osoby podejrzewane lub posadzone** o barbarzyństwo;

– **krewni, przyjaciele, znajomi** Barbarzyńców rozmaitych kategorii.

Poszczególne kategorie są naturalnie mniej lub bardziej liczne, w zależności od ich składu, to jest czy współtworzą je uczniowie (studenci) w odpowiednim wieku, dorośli pełniący określoną funkcję w środowisku szkoły (nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice itp.), osoby związane bezpośrednio lub pośrednio ze społecznością lokalną itp. Cechą wspólną Barbarzyńców jest to, że wyróżniają się w danym środowisku lub są celowo wyróżniani – np. na zasadach dyskryminacji pozytywnej, co postrzegane jako przyznawanie przywilejów również wzbudza kontrowersje u osób przeciętnych, więc niewyróżnia-

nych. W zależności od tego, czy dany Barbarzyńca daje się oswoić (zasymilować), jego sytuacja w środowisku szkolnym jest mniej lub bardziej znośna. Ci oswojalni z czasem mogą dostąpić zaszczytu zaliczenia do grona Swoich – Reszta skazana jest na wykluczenie, które bywa skuteczniejsze zwłaszcza w sytuacji nakładania się reakcji wewnątrz- i zewnątrzsystemowych.

Osoby funkcjonujące w środowisku szkoły różnie odnoszą się do Barbarzyńców: jedne mniej lub bardziej aktywnie uczestniczą w ich dyskryminacji; inne beczynnie się jej przyglądają lub usiłują stawać w obronie „słabszych”; jeszcze inne udają, że nie dostrzegają problemu lub z góry zakładają, że nie da się go rozwiązać itp. Gdzieś niedługo realizuje się programy wychodzenia z barbarzyństwa oraz akcje edukacyjne dla środowiska, mające na celu kształcenie radzenia sobie z odmiennością własną i innych. W związku z tym można mówić o zróżnicowaniu szkół i ich środowisk pod względem stosunku do problemu barbarzyństwa.

KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA

Aby sytuacja środowiska szkoły, w którym funkcjonują Barbarzyńcy nie zostrzała się – tzn. aby nie charakteryzowała jej napięcia, konflikty czy wręcz otwarte wojny, niezbędne wydaje się podjęcie działań edukacyjnych adresowanych do wszystkich uczestników środowiska. Ich celem ma być tworzenie warunków do kształtowania m.in. następujących okoliczności (cech, umiejętności, zachowań, postaw itp.):

– praktyczna umiejętność decentracji (zdawania sobie sprawy z możliwości dekonstrukcji postaw i innych elementów osobowości uniemożliwiających człowiekowi pojmowanie Innego/Obcego wraz z jego różnicami – pozwala to w odniesieniu do reprezentacji, ocen i zachowań brać pod uwagę nie tylko samego siebie);

– nietraktowanie różnic jako cechy wykluczającej;

– zdawanie sobie sprawy z istnienia poziomów zróżnicowania kulturowego (na odpowiednich poziomach dochodzi do ujawnienia się określonych postaw, związanych z nimi zachowań i oporu);

– zdawanie sobie sprawy z problematyczności zróżnicowania kulturowego (że nie jest to tylko sprawa zachowań na zasadzie dobrego wychowania, lecz praktyka bardziej skomplikowana);

– zdawanie sobie sprawy z istnienia relatywizmu kulturowego (który przyznaje poszczególnym kulturom prawo istnienia i uniemożliwia ich hierarchiczne wartościowanie);

– zdawanie sobie sprawy z występowania różnic kulturowych, utrudniających, a niekiedy wręcz uniemożliwiających bezkonfliktowe kontakty;

– umiejętność dynamizowania własnych kultur w celu rozwiązywania pojawiających się konfliktów i problemów – zaś w przypadku niemożności znalezienia wyjścia, umiejętność odwoływanie się do rozpatrywanych rozdzielnie wartości transcendentnych;

– w sytuacji problemowej, umiejętność dostrzegania w drugim człowieku ostatecznego celu, a nie środka do jego rozwiązania (co wiąże się z umiejętnością dokonywania wyboru między” wartościami związanymi z własną kulturą, a dobrem ogółu);

– umiejętność wychodzenia poza krąg Ja i My;

– umiejętność niewykorzystywania różnicy jako pretekstu do zamykania się na środowisko;

– gwarantowanie w sposób naturalny wolności jednostki i jej mobilności kulturalnej (Camilleri, 1989, s. 392–397).

O osobie, która w kontaktach z Innymi/Obcymi charakteryzuje się powyższymi cechami, można powiedzieć, że posiadała ona i wykorzystuje **kompetencję międzykulturową**, nabywaną w ramach długotrwałego procesu międzykulturowego uczenia się, będącego procesem indywidualnego rozwoju, wiodącym do następstw istotnych dla całej społeczności, z której wywodzi się dana jednostka. Istotą międzykulturowego uczenia się jest stopniowe osiąganie lepszego rozumienia siebie i innych oraz zdawanie sobie sprawy ze zróżnicowań i relatywności kultur. Pozwala to lepiej rozumieć złożoność świata oraz zdobywać umiejętność lepszego radzenia sobie z wyzwaniami współczesności. W procesie międzykulturowego uczenia się człowiek mniej lub bardziej świadomie koncentruje się na budowaniu i zmienianiu indywidualnej tożsamości, dostrzeganiu zmian znaczeń oraz akceptowaniu napięć i sprzeczności w otaczającej rzeczywistości. Poznając siebie i poszerzając własne możliwości działania, stopniowo osiąga większe możliwości radzenia sobie w różnych sytuacjach. W wyniku konfrontacji z odmiennymi normami, skalami wartości, zachowaniami itp., zaczyna postrzegać rzeczywistość z innych punktów widzenia, rozszerzając swój dotychczasowy zespół zachowań, aby w ten sposób dostosować się do modeli zachowań obowiązujących w innych paradygmatach (kulturach). Jednym z warunków powodzenia tego procesu jest charakteryzująca jednostkę umiejętność zgłębiania wewnętrznego sensu informacji otrzymywanej od Innego/Obcego, wyczuwania ukrytych (wykraczających np. poza język literacki) znaczeń i dzięki temu zachowywanie się odpowiadające sposobowi myślenia Innego/Obcego. Międzykulturowemu uczeniu się i nabywaniu kompetencji międzykulturowej sprzyja rozwijanie postawy otwartości na inne kultury (także subiektywnie barbarzyńskie), umiejętność poznawania nowych środowisk, zdolność dostosowania zachowania do warunków kontaktu z Innymi/Obcymi poprzez wykraczanie poza wzajemne stereotypy (patrz: Grima Camilleri, 2002, s. 55 i nast.; Martinelli, Taylor, red.: 2000, s. 14–30). Międzykulturowe uczenie się oraz nabywanie kompetencji międzykulturowej warunkują następujące okoliczności:

– **decentracja** – odnoszenie się z dystansem wobec siebie samego oraz stwierdzanie własnej odrębności i niepowtarzalności jako jednostki będącej nośnikiem cech narodowych, etnicznych, religijnych, zawodowych, instytucjonalnych itp.; pozwala to na relatywizację dokonywanych obserwacji Innych/Obcych;

– **odkrywanie pola odniesienia wobec Innego/Obcego** – penetracja systemu kulturowego Innego/Obcego i poznawanie go od wewnątrz, wejście w racjonalność Innego/Obcego – co wcale nie musi się wiązać z jej bezrefleksyjną i bezkrytyczną akceptacją;

– **mediacja/negocjacja kulturowa** – przy założeniu, że kody kulturowe partnerów interakcji zawierają elementy sprzeczne lub wykluczające się, dążenie do osiągnięcia kompromisu w sferze zachowań i wyrażania wartości, przy jednoczesnym poszanowaniu tożsamości kulturowej partnerów (patrz: Cohen-Emerique, 2000, s. 175–183; por. Misiejuk, 2001, s. 162–173; Pogrebin, 2003, s. 542–563).

Wewnętrzne zróżnicowanie kulturowe szkoły i jej środowiska oraz ich międzykulturowość (stan kontaktów osób wywodzących się ze zróżnicowanych kultur, środowisk) wymagają więc przygotowania uczniów (studentów), nauczycieli, pracowników administracji, obsługi, rodziców i in. do stosowania podejścia opartego na kompetencji międzykulturowej we wszelkich dziedzinach rzeczywistości. Nie chodzi więc tylko o sprawy języka, tożsamości narodowej czy etnicznej, lecz o ogólną, wręcz uniwersalną kompetencję, sposób podejścia do Innego/Obcego, a także radzenie sobie z własną odmiennością – zwłaszcza że nie jest wszak możliwe uniknięcie stosunków większość – mniejszości, nacjonalizmów, etniczizmów czy regionalizmów zawierających na ogół stereotypową negatywną wizję Barbarzyńcy. Wizje te bowiem przepajają nie tylko stosunki społeczne, lecz także znajdują wyraz w programach szkolnych (także tych ukrytych), podręcznikach i przekazach środków masowego komunikowania itp., nie ma więc od nich ucieczki. Pozostaje podejmowanie wysiłków na rzecz dialogu i porozumienia, choćby nawet definicje i lokalne dookreślenia tych wartości ideologicznie zdewaluowały się w ramach politycznych dyskusji.

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ

Przykładów instytucjonalnych inicjatyw służących kształtowaniu kompetencji międzykulturowej można by wskazać wiele. W kontekście integracji europejskiej i problemów zróżnicowania kulturowego systemów szkolnych, na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim inicjatywy międzynarodowe i zyskujące wsparcie ośrodków władzy – one to bowiem mogą zapoczątkować późniejsze zmiany systemowe. Oto niektóre z nich.

Jednym z najbardziej rozbudowanych projektów edukacyjnych, służących kształtowaniu kompetencji międzykulturowej, była „Europejska kampania młodzieży przeciwko rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi i nietolerancji” zapoczątkowana w 1994 roku z inicjatywy Rady Europy. Trwała oficjalnie przez dwa lata, lecz nieoficjalnie kontynuują ją liczne organizacje i grupy nieformalne, dzięki rozpowszechnionym w wielu językach materiałom dydaktycznym. Kampania przebiegała pod hasłem „Każdy inny – wszyscy równi” i miała na celu realizację podstawowych zadań edukacji międzykulturowej, w różnego rodzaju środowiskach – głównie przez podmioty nieformalne. Oficjalnie do kampanii

włączyło się dziewiętnaście państw europejskich, których rządy w ramach narodowej polityki oświatowej umożliwiały realizację wspólnych przedsięwzięć (np. pociągi przyjaźni, wymiany międzynarodowe, festiwale, festyny, koncerty), (szerzej: Brander i in., 1995; Gorman, red. 1997).

Od lipca 1996 roku w belgijskiej Walonii, na mocy dekretu rządu lokalnego podjęto działania mające na celu ułatwienie asymilacji Obcych. Jednym z efektów tej polityki stało się powołanie w październiku 2002 roku „Walońskiego Skrzyżowania Międzykulturowego (Carrefour Interculturel Wallon) – projektu, w którym biorą udział ośrodki regionalne rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Projekt adresowany jest do wszystkich środowisk, w których występują tego rodzaju problemy, np.: placówek wychowawczo-oświatowych, administracji, stowarzyszeń, biznesu, związków zawodowych, ośrodków naukowych, organizacji pozarządowych, sfer prywatnych itp. – zarówno belgijskich jak i cudzoziemskich. Dialog z tymi środowiskami ma umożliwiać systematyczną aktualizację treści polityki społecznej (także oświatowej) rządu Walonii, dzięki nieustannemu przepływowi informacji i podnoszeniu kompetencji kadr stykających się z problemami wynikającymi ze zróżnicowania kulturowego. Program dotyczy szczególnie cudzoziemców (osób nieposiadających narodowości belgijskiej i znajdujących się na terytorium francuskojęzycznej części Belgii), imigrantów, uchodźców, ubiegających się o azyl, osób stale migrujących (Romów, Manuszy) itp. Najpopularniejszymi formami są np.: kursy alfabetyzacyjne dla dzieci i dorosłych (obejmujące dziś około siedemdziesięciu procent populacji Obcych); przedsięwzięcia oświatowe umożliwiające naukę oraz rozwój kultury własnego języka, własnej kultury pochodzenia; odbywające się w różnych formach i miejscach dostosowanych do potrzeb migrantów kursy języka francuskiego jako drugiego języka mówionego lub pisanego; zajęcia dokształcające dla uczniów mających problemy szkolne, wynikające z trudności w komunikowaniu się; przygotowanie nauczycieli prowadzących te zajęcia (metodyka międzykulturowa zwracająca uwagę na specyfikę uczniów); przygotowanie międzykulturowe pracowników socjalnych, urzędników, personelu medycznego mających styczność z cudzoziemcami w trakcie wykonywania obowiązków zawodowych¹.

Projekt „Szkoła bez rasizmu” został zapoczątkowany w 1988 roku w Antwerpii (Belgia), a dziś bierze w nim udział około trzystu szkół z wielu państw europejskich. W prace angażują się w poszczególnych placówkach uczniowie, pracownicy, rodzice i inne osoby ze środowiska szkoły, uczestnicząc w różnego rodzaju zajęciach międzykulturowych oraz opracowując materiały oświatowe mające na celu walkę z rasizmem, przeciwdziałanie dyskryminacji i budowę porozumienia międzykulturowego. Jednym z elementów projektu jest odbywające się cyklicznie referendum poprzedzone publiczną dyskusją na temat, czy w danej szkole występują problemy z rasizmem zarówno w środowiskach uczniów, jak i nauczycieli. Jeśli w referendum co najmniej osiemdziesiąt procent

uczniów stwierdzi, że ich szkoła jest wolna od praktyk rasistowskich, otrzymuje prestiżowy szyld „Szkoła bez rasizmu”².

Pod patronatem Stowarzyszenia do spraw Odnowy Instytucji Szkolnych (ARES) siedem francuskich szkół średnich we współpracy z organizacjami europejskimi realizuje międzykulturowy program integracji środowisk dorosłych ze szkołą, mający na celu przełamywanie napięć wynikających z konfliktu pokoleń, odmiennych wzorów zachowań i oczekiwań, poprawy przekazu dziedzictwa kulturowego m.in. poprzez wspólne dla uczniów i ich rodziców przedsięwzięcia edukacyjne.

Europejska Federacja Narodowych Organizacji Pracujących z Bezdonnymi (FEANTSA) – to istniejąca od 1989 roku organizacja pozarządowa z siedzibą w Brukseli, zrzeszająca ponad siedemdziesiąt instytucji i organizacji z dwudziestu krajów europejskich zajmujących się problemami socjalnymi wynikającymi z bezdomności. Niektóre z form jej działalności to organizowanie wymian i staży (zarówno działaczy organizacji, jak i ich podopiecznych), konferencji naukowych, spotkań z politykami różnych szczebli³. Jedną z inicjatyw edukacyjnych Federacji stanowi cykliczna akcja „Noc bezdomnych” organizowana zwykle w listopadzie w wielu państwach europejskich przez organizacje lokalne zrzeszone w FEANTSA. Biorą w niej udział, między innymi, pracownicy socjalni poszukujący na ulicach bezdomnych i zapraszający ich do skorzystania z pomocy zimowej. Do ośrodków dla bezdomnych zaprasza się jednak również wszystkich zainteresowanych. Organizuje się tam spotkania z bezdomnymi, jak i z osobami, które wyszły z bezdomności, sesje prowadzone przez specjalistów w dziedzinie współpracy z bezdomnymi, w trakcie których wyjaśnia się mechanizmy powstawania bezdomności, marginalizowania i wykluczania społecznego bezdomnych itp. Akcji towarzyszą wystawy fotografii i prac plastycznych wykonanych przez bezdomnych, publiczne czytanie ich pamiętników i innych prac literackich. W akcję w zależności od kraju w różnym stopniu zaangażowane są środki masowego komunikowania, udostępniające czas antenowy i łamy publikatorów na materiały poświęcone problemom bezdomnych i ich środowiska. Akcja ma na celu nie tylko prace z bezdomnymi – ma umożliwić spotkania z nimi, zadanie im pytań przez osoby, które bezdomność znają tylko z opowiadań⁴. Przykładem podobnej działalności jest „Saját szemmel/Inside Out” – akcja węgierska trwająca od 1997 roku. W ramach jej części kulturalno-oświatowej, bezdomni otrzymują aparaty fotograficzne oraz kamery cyfrowe, po czym ich zadaniem jest zebranie materiałów na temat ich życia na ulicy, w parkach, pod mostami. Materiały te są następnie szeroko prezentowane w postaci publicznych wystaw, w specjalnych rubrykach gazet i w ramach audycji radiowo-telewizyjnych, przedyskutowywane podczas sesji naukowych, w których biorą udział

² Szerzej na ten temat: www.schoolwitlioutracism-europe.org. (20.06.2004).

³ Szerzej na ten temat: www.feantsa.org. (20.06.2004).

⁴ Szerzej na ten temat: www.feantsa.org/news/flash. (20.06.2004).

¹ Szerzej na ten temat: ony.wallonie.be/code/fr/hp.asp (20.06.2004)

zarówno autorzy prac, ich bohaterowie, jak i osoby zainteresowane poznaniem problemów środowiska bezdomnych⁵.

We współpracy Europejskiego Żydowskiego Centrum Informacji (CEJI), Fundacji Levi Straussa, Ligi Przeciwno Zniesławieniu (AD L), Instytutu „Świat Różnicy”, Unii Europejskiej oraz innych organizacji i instytucji, od 2001 roku realizowane są programy „Klasa Różnicy”, „Kampus Różnicy”, „Wspólnota Różnicy” oraz „Miejsce Pracy Różnicy”. Uczestniczą w nich przedstawiciele różnych środowisk z Belgii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Włoch i krajów skandynawskich. Ich celem jest walka ze stereotypami, przejawami rasizmu, antysemityzmu, dyskryminacji ze względu na wyznawaną religię oraz aktywna działalność na rzecz poprawy współpracy międzykulturowej w środowiskach placówek oświatowo-wychowawczych i zakładów pracy. W ramach programu opracowywane są materiały dydaktyczne, organizowane międzynarodowe szkolenia kadr (nauczycieli, pracowników administracji oświatowej, kadr kierowniczych placówek wychowawczo-oświatowych, przedsiębiorstw itp.), treningi interpersonalne oraz inne formy pracy z grupami i jednostkami funkcjonującymi w środowiskach zagrożonych patologiami wynikającymi z różnicy. Dla szerokiego grona zainteresowanych organizuje się także sesje naukowe i odczyty. Podejmowana problematyka dotyczy nie tylko mniejszości narodowych, lecz także homoseksualistów, ubogich, niepełnosprawnych, narkomanów, alkoholików⁶.

Międzynarodowe Stowarzyszenie Gejów i Lesbijek – Europa (ILGA-Europe) z siedzibą w Brukseli, od 1980 roku reprezentuje europejskie środowiska homo-, bi- i transseksualistów, walcząc o równość praw, występując przeciwko ich dyskryminacji oraz łamaniu praw człowieka. Organizacja ta lobbjuje i stale współpracuje z Radą Europy, Komisją Europejską, Organizacją Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Światową Organizacją Zdrowia. Realizuje projekty edukacyjne, kulturalne, sportowe, organizuje konferencje naukowe, staże, wymiany, grupy wsparcia, kluby dyskusyjne itp. poświęcone problematyce nie tylko mniejszości seksualnych, ale także alkoholików, chorych na AIDS. W pracach stowarzyszenia, jak i organizowanych przez nie imprezach biorą udział nie tylko przedstawiciele wymienionych grup, ale także ich rodziny, przyjaciele i wszyscy zainteresowani rozwiązywaniem problemów związanych z ich dyskryminacją, wykluczeniem i marginalizacją w europejskich społeczeństwach. Ze stowarzyszeniem ściśle współpracują: Europejskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Europejskie Centrum Internetowe przeciwko Rasizmowi oraz międzynarodowe zrzeszenie ZJEDNOCZENI do Działania Międzykulturowego, skupiające pięćset pięćdziesiąt organizacji z czterdziestu dziewięciu krajów Europy. W ramach współpracy organizowane są konferencje naukowe, odczyty, seminaria na temat problemów dyskryminacji, rasizmu, wykluczania i marginalizacji przedstawicieli różnych środowisk w Europie. Zapoczątkowany w Fin-

landii w 2001 roku, obecnie międzynarodowy projekt Sieci Inicjatyw Edukacyjnych do Walki z Homofobią i Heteroseksizmem (Projekt GLEE) wspierany jest przez Komisję Europejską i finansowany w ramach programu Socrates-Comenius. Jego celem jest przeciwdziałanie przejawom dyskryminacji i marginalizacji ze względu na orientację seksualną oraz stygmatyzacji osób o odmiennej orientacji seksualnej, do których dochodzi w placówkach wychowawczo-oświatowych zarówno wśród uczniów (studentów), jak i pracowników. Podstawowym zadaniem projektu jest budowanie porozumienia międzykulturowego środowisk o odmiennej seksualności, walka z negatywnymi postawami i stereotypami itp. W ramach poszczególnych podprojektów prowadzi się badania środowiskowe w szkołach mające pomóc ustalić skalę problemu. Organizuje się też sesje popularnonaukowe, grupy wsparcia, spotkania dla osób uczących się i pracujących w środowiskach, w których występują homofobia i heteroseksizm; akcje edukacyjne poświęcone problemom odmienności seksualnej, depresji, AIDS, marginalizacji i samobójstw. W ramach projektu przygotowuje się też programy szkolne i kursy dla nauczycieli szkół różnego stopnia, mające na celu obecność problematyki odmienności seksualnej w treściach wychowania i kształcenia⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Andrieu J.: *L'espace éducatif européen*. Paris 1992.
- Bachmann C.: *Jeunes et banlieues*, [w:] G. Ferréol (red.): *Integration & exclusion dans la société française contemporaine*. Lille 1994.
- Barroux R.: *Des autistes intégrés en collège à Saint-Denis*. „Le Monde de l'éducation” nr 304, 6/2002.
- Baumard M.: *Une tare, ancienne*, „Le Monde de l'éducation”, 304, 6/2002.
- Brander P. i in.: *Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg 1995.
- Camilleri C.: *La communication dans la perspective interculturelle*, [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.): *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris 1989.
- Charlot B.: *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire*, [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*. Lille 1994.
- Cohen-Emerique M.: *L'approche interculturelle auprès des migrants*, [w:] G. Legault (red.): *L'intervention interculturelle*. Montréal-Paris 2000.
- Commission des Communautés Européennes: Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*. COM (93) 457, Bruxelles 1993.
- Gołębiak B.D.: *Szkola wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika 2 – podręcznik akademicki*. Warszawa 2003.
- Gorman M. (red.): *Tous différents – tous égaux. Une somme d'expériences*. Strasbourg 1997. gov.wallonie.be/code/fi/hp.asp (20.06.2004)
- Grima Camilleri A.: *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg 2002.
- Krause A.: *Integracyjne zbudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków 2000.

⁵ Szerzej na ten temat: www.c3.hu/collect.ion/homeless/store/bge.html. (20.06.2004).

⁶ Szerzej na ten temat: www.ceji.org; www.adl.org. (20.06.2004).

⁷ Szerzej na ten temat: syy.oiiu.fi-tkuusiva/newlook/project.html (20.06.2004).

Martinelli S., Taylor M. (red.): *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*. Strasbourg 2000.

Mathieu M.: Prof. et homo, c'est galère. „Le Monde de l'éducation” nr 304, 6/2002.

Misiejuk D.: *Komunikowanie się z obcym – bariery i szanse w komunikacji interpersonalnej*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 2, Białystok 2001.

Pogrebin L.C.: *Tacy sami a różni: przekraczając bariery koloru skóry, orientacji seksualnej, niepełnosprawności i wieku*, [w:] J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa 2003.

syy oulu.fi/~tkuusiva/newlook/project.html (20.06.2004)

Sliwerski B.: *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, B. Sliwerski (red.): *Pedagogika 1 – podręcznik akademicki*. Warszawa 2003.

Vaniscotte F.: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris 1989.

www.c3.hu/collection/homeless/store/bge.html (20.06.2004).

www.ceji.org (20.06.2004) www.adl.org (20.06.2004).

www.adl.org (20.06.2004).

www.feantsa.org (20.06.2004).

www.feantsa.org/news/flash (20.06.2004).

www.schoolwithoutracism-europe.org (20.06.2004).

Author: Grzybowski Przemysław

Title: Barbarians in the european school – educational perspective in conditions of cultural differentiation

Source: Yearbook of Pedagogy

Keywords: intercultural education, school

Discipline: pedagogy

Language: polish

Document type: article

Publication order reference: Przemysław Grzybowski, Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Chodkiewicza 30, 85-006 Bydgoszcz, Poland

Abstract

The author's purpose is to show the perspective of european school in conditions of cultural differentiation, intensifying also under influence of globalization and european integration. As a result of these processes, both at school surroundings and in its community, the Others and Foreigns are better and better perceptible. The author presumes, that the situation, in which their subjective differentness makes controversy, leads to many problems. It makes difficult or even impossible to realize some school functions. According to this, individuals, who are engaged in education knowingly, or only are related to it because of being in school environment, should be trained in special competence – intercultural competence.

Internal cultural differentiation of school and its environment demands preparation of students, school staff, parents and others to apply the attitude based on intercultural competence in all fields of reality. Important isn't only the matters connected with language, national or ethnic identity. Important is the universal competence, the way of treatment of Others/Foreigns, and also coping with my own differentness.

The author gives examples of institutional enterprises, which help in shaping intercultural competence. According to him, in reference to european integration and problems of cultural differentiation of school systems, the most remarkable are international and local initiatives, receiving support from governments. This initiatives can start aftertime educational system changings.