

Wolność, równość i uniwersalizm – o roli wartości w edukacji międzykulturowej, na przykładzie doświadczeń francuskich

W miarę postępu budowy Europy i nasilania się procesów migracyjnych, zmieniają się tematy dyskursu społecznego: chodzi już nie tylko o debatę ideologii stron lewej i prawej, sfer świeckiej i religijnej, zwolenników tego co publiczne i tego co prywatne, autochtonów i cudzoziemców, mieszkańców Zachodu i imigrantów z Południa..., lecz o kwestię fundamentalnej zasady pozwalającej realizować, a nie tylko „organizować” działania edukacyjne. Zwielokrotnienie kontaktów, mnogość grup przynależności, trwałość zjawiska migracji i wreszcie perspektywa integracji europejskiej prowokują głęboką rekompozycję społeczeństwa, pociągając za sobą redefinicję wartości – zwłaszcza w szkole.¹

Martine Abdallah-Preteuille

Zdefiniowanie „wartości” jako podstawy i treści – oddziaływań edukacyjnych nastrocza wiele trudności, co wynika z możliwości interpretacji pojęcia w zależności od kontekstu oraz paradygmatu, w którym sytuuje się wypowiedź.² Językiem wartości posługuje się przynajmniej od czasu do czasu większość współczesnych filozofów, a jego zastosowanie jest tak szerokie, że znaczenie tej kategorii stało się bardzo nieokreślone.³ Skoro zaś odwoływanie się do filozofii stanowi powszechną praktykę, ową nieokreśloność i jej konsekwencje są jednym z czynników stale utrudniających dyskurs, wskutek dwuznaczności, niedomówień i możliwych nadinterpretacji.

¹ M. Abdallah-Preteuille: *Quelle école pour quelle intégration?* Paris 1992, s. 58.

² Por: G. Kloska: *Pojęcie, teoria i badania wartości w naukach społecznych.* Warszawa 1982, PWN, s. 68–71; M. Misztal: *Problematyka wartości w socjologii.* Warszawa 1980, PWN, s. 13–47.

³ Por: V. J. Bourke: *Historia etyki.* b.m. 1994, s. 239.

Najczęściej stosowane definicje i budowane na ich podstawie szersze koncepcje wartości, układają się w panoramę: **od realistycznych i obiektywistycznych** (w których wartości stanowią coś istniejącego autonomicznie, poza świadomością, w sobie, lub w rzeczach; przeżycia aksjologiczne mają zdolność poznawczego ujmowania wartości – co pociąga za sobą niezrelatywizowanie wartości względem przeżyć jednostki i zachowanie przez nie autonomii istnienia i treści); do subiektywistycznych (utożsamianie wartości z afektywnymi, lub poznawczymi stanami świadomości – co pociąga za sobą relatywizację wartości względem jednostki).⁴

Guy Rocher określa wartości jako sposoby (stany) bytu lub postępowania, które jednostki czy grupy społeczne postrzegają jako idealne, zmierzając do ich osiągnięcia oraz szanując osoby, w których zachowaniach je dostrzegają.⁵ Autor wyróżnia następujące cechy wartości:

- usytuowane są w kategoriach ideałów, nie dając się rozpatrzyć w odniesieniu do konkretnych przedmiotów lub wydarzeń; wzbudzając szacunek, mogą stanowić czynnik inspirujący, związany z określonym ładem moralnym, estetycznym lub intelektualnym – tego rodzaju uniwersum ideałów stanowi dla pretendujących do niego osób świat realny;
- stanowią czynnik inspirujący zarówno w ocenie rzeczywistości, jak i przy podejmowaniu działań;
- charakteryzuje je względność, zmienność historyczna i w związku z tym konieczność rozpatrywania w odniesieniu do konkretnych społeczności lub jednostek;
- w ich postrzeganiu ważną rolę odgrywa czynnik afektywny podmiotu (indywidualizowanego, jak i zbiorowego), co pociąga za sobą niestabilność wartości w danym miejscu i czasie;
- charakteryzuje je hierarchiczność.⁶

Powyzsza koncepcja może stanowić teoretyczną podstawę niniejszego wywodu, zwłaszcza po rozszerzeniu jej o sformułowane przed laty założenie, że „*Wartością jest każdy przedmiot budzący jakiegokolwiek zainteresowanie.*”⁷ – przy czym zainteresowanie, to wszelkiego rodzaju upodobanie lub odraza do czegoś. Sytuując temat w obszarze kultury francuskiej, niezbędne staje się odwołanie do tutejszej ideologii państwowej, osadzonej w wartościach mających znaczenie dla narodu, czy całego społeczeństwa – zważywszy, że u ich zarania, w zależności od pozycji społecznej wyrażiciela opinii, spotykały się one właśnie z „upodobaniem”, lub „odrazą”. Lanso-

⁴ Patrz: E. Ogrodzka-Mazur: *Wychowanie młodzieży do wartości – z zagadnień aksjologicznej edukacji międzykulturowej.* /W:/ T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur: *Problemy pogranicza i edukacja.* Cieszyn 1998, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, s. 8.

⁵ Patrz: G. Rocher: *Introduction à la sociologie générale.* T 1, Montréal 1969, s. 56.

⁶ Patrz: G. Rocher: *Introduction à la sociologie générale.* cyt. wyd., s. 59.

⁷ Za: V. J. Bourke: *Historia etyki.* cyt. wyd., s. 239. Szerzej na ten temat – patrz: R. B. Perry: *General Theory of Value.* New York 1926, s. 115–120.

wane od czasów Oświecenia, stanowiące fundament francuskiej ideologii państwowej hasła triady „wolność, równość i braterstwo”, jako wartości gwarantujące niegdyś nową, a dziś pewnie tylko lepszą jakość życia, aktualne są także obecnie, choć w kontekście głębokich przemian społecznych w okresie ostatnich dwóch stuleci, ich znaczenie oraz funkcje w życiu społecznym wymagają dookreślenia, czy reinterpretacji – szczególnie w odniesieniu do sfery edukacji.

Jean-Paul Sartre twierdził, że człowieka określa **wolność** konstytuująca jego fundament istnienia i cechy osobowe. W takim ujęciu wolność stanowi nierozrwalną część człowieczeństwa, należąc niejako do natury ludzkiej⁸ oraz pociąga za sobą założenie, że prędzej czy później wszystkie nierówności (różnice) się kończą i są wyrażane w kategoriach uniwersalnych.⁹ Mająca niewątpliwie podobne konotacje reguła wolności i równości, wyrażona w deklaracjach praw człowieka i obywatela¹⁰ sugeruje, że człowiek nie ogranicza się tylko do bycia obywatelem. W zetknięciu z warunkami wewnątrznie zhierarchizowanych pod wieloma względami społeczeństw, stwierdzenie to pozostaje tylko pustym sformulowaniem, bowiem: „*Głęboko pojęta wolność polega na utożsamieniu swego dążenia z prawem historii, w tym przypadku z nakazem moralnym ojczyzny (...)*.”¹¹ Prawo do obdarzenia kogoś wolnością, lub pozbawienia go jej uzależnione jest w takiej sytuacji od państwa, czy sprawujących władzę reprezentantów narodu, a to czyni wolność kategorią względną – zależną od pozycji społecznej i możliwości osoby „wolnej”. Jak zauważa Simonetta Tabboni nie można wyobrazić sobie zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa, którego członkowie nie rozpatrują swej sytuacji w kategoriach hierarchii. Jednym z paradoksów bazującej na podstawach demokratycznych edukacji jest więc sankcjonowanie nierówności w imię obrony różnicy.¹² W dokonującej się takich warunkach edukacji nie chodzi więc oczywiście o eliminację hierarchizacji – to bowiem jest niemożliwe wobec hierarchicznego charakteru każdego społeczeństwa – lecz o to, by stała się ona mniej niebezpieczna. Wyzwaniem demokracji staje się więc wolność człowieka polegająca na nie pozbawianiu go prawa do różnicy – zwłaszcza, gdy jest on członkiem mniejszości i zbyt jaskrawe wyrażanie własnej odmienności niekiedy mogłoby być dla niego fatalne w skutkach. Wyzwanie to staje się jeszcze bardziej skomplikowane, gdy koncepcja państwa narodowego ulega dewaluacji, wskutek znoszenia granic i innego rodzaju na-

⁸ Szerzej na ten temat – patrz: J. P. Sartre: *L'être et le néant*. Paris 1943.

⁹ Patrz: D. Martuccelli: *Les contradictions politiques du multiculturalisme*. /W:/ M. Wiewiorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris 1997, s. 64.

¹⁰ Patrz: C. Teitgen-Colly: *Textes du droit des étrangers*. Paris 1999, s. 5 i dalsze.

¹¹ J. Kuczyński: *Wstęp do Uniwersalizmu. Młodość Europy i wieczność Polski*. Warszawa 1999, PWN, s. 144.

¹² Patrz: S. Tabboni: *Il n'y a pas de différence sans inégalité*. /W:/ M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Paris 2001, s. 73. – patrz także: S. Tabboni: *Le multiculturalisme et l'ambivalence de l'étranger*. /W:/ M. Wiewiorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. cyt. wyd., s. 227 i dalsze.

stępstw globalizacji – w tym także nowego, szerszego znaczenia nadanego pojęciu „wolności”. Jednostka bowiem ma problem z usytuowaniem legitymizującego jego wolność centrum.

W pierwotnej idei **równości** wszystkich ludzi zawarta jest sugestia, że poszczególne jednostki uważane są za równe i traktowane jako takie w kontekście cech konstytutywnych natury ludzkiej takich jak rozum, odpowiedzialność, wolność itp. W koncepcji demokratycznej, „równość” zaczęła oznaczać, że wszyscy ludzie powinni być traktowani tak samo jako obywatele.¹³ Jak uważa Alain Touraine: „Zasada równości została wprowadzona, aby podporządkować życie społeczne regule nie tylko zewnętrznej względem społeczeństwa, ale także dominującej nad nim. Wyrażają to choćby tylko podstawowe pojęcia obywatelstwa i praw człowieka. Już sama idea obywatelstwa przeciwstawia równość polityczną, nierówność społeczną: jedna osoba, jeden głos.”¹⁴ Najczęściej sądzi się więc, że równość w sferze obywatelskiej, pociąga za sobą zezwolenie na zachowywanie i wyrażanie różnicy wyłącznie w sferze prywatnej. W rzeczywistości jednak nawet w sferze cywilnej nigdy nie może być mowy o prawdziwej równości wszystkich. Co więcej, stworzona na fundamencie ideologii równości zachodnia kultura polityczna, postrzega różnicę jako zagrożenie związane z ryzykiem popadnięcia przez jednostkę w kryzys tożsamości. W takim kontekście nieuniknione nierówności pomiędzy poszczególnymi członkami społeczeństwa mogą być postrzegane jako potencjalne źródło głębokiego kryzysu, z którego wyjście jest bardzo trudne.¹⁵

Kolejna z triady wartości – braterstwo, zawsze miało wymiar głównie symboliczny, bowiem realnemu braterstwu (rozpatrywanemu jako pokrewieństwo w ramach jednego narodu), przeciwstawia się mimo deklarowanej równości głębokie podziały społeczne, związane ze statusem i wynikającymi zeń przywilejami – a te często uniemożliwiają poczucie więzów braterstwa. W czasach absolutyzmu, hierarchia była przejrzysta: na jej szczycie znajdował się władca, a na najniższym szczeblu drabiny społecznej lud – każdy ze swymi problemami. We Francji sytuację tę starano się zmienić na fali przemian rewolucyjnych,¹⁶ kiedy to kroki przeciwko zniesieniu hierarchizacji społeczeństwa podejmowano w każdej dziedzinie, usiłując tym samym jak najbardziej zbliżyć prywatną sferę życia do publicznej i „zbratać” naród poprzez zrównanie go w prawach, przywilejach, obowiązkach i wolności. Proces oparty na utopijnej idei nie może jednak przebiegać bez zakłóceń, więc jak stwierdza Janusz Kuczyński: „(...) nie może być równości faktycznej, politycznej, jednak w sferze mo-

¹³ Patrz: D. Martuccelli: *Les contradictions politiques du multiculturalisme*. cyt. wyd., s. 65.

¹⁴ A. Touraine: *Égalité et différence*. /W:/ M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. cyt. wyd., s.85. – Por.: M. Wiewiorka: *La différence*. Paris 2001, s. 44–45.

¹⁵ Patrz: A. Semprini: *Le multiculturalisme*. Paris 1997, s. 29 i dalsze.

¹⁶ Szerzej na ten temat – patrz: A. Briggs, P. Clavin: *Europa dwóch stuleci 1789–1989*. Wrocław 2000, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 9–50.

ralnej i kulturowej w swej ojczyźnie wszyscy są równi. Wobec nowej ojczyzny – Republiki Francuskiej – stali się równymi wyznawcy i realizatorzy hasel wielkiej rewolucji (...). Jest to równość ideowo-kulturowego uczestnictwa w zbiorowej wartości grupy społecznej.”¹⁷

Za sprawą rewolucji, we Francji doszło do rzeczywistej przemiany wewnętrznej większości społeczeństwa, a nie tylko do zmiany instytucji władzy: „(...) tu został tchnięty nowy duch w społeczeństwo zrównanych w prawach mężczyzn i kobiet, przepelnionych energią na lepszą przyszłość, która musiała, jak wierzono, być lepsza niż przeszłość.”¹⁸ Przejawy tego dążenia można zauważyć choćby tylko w republikańskim prawie, którego fundamentem stała się „ślepa” sprawiedliwość – ślepa, a więc nie dostrzegająca różnic, bo to byłoby pretekstem do waloryzacji ich i osób przez nie określanych.

Mimo że ponad dwieście lat temu Francja wybrała drogą rewolucyjną inny charakter społeczeństwa, dziś nie jest krajem wyjątkowym. Jako środowiskiem zróżnicowanym kulturowo rozdzierają ją wewnętrzne rozterki, u podstaw których tkwi między innymi problem stosunku do Innych i Obcych – zwłaszcza zamieszkującymi pod wspólnym dachem. Przeżywa więc kryzys państwa narodowego – choć pojęcie narodu jest tu oficjalnie nieco szersze i rozpatruje się je wyraźnie podkreślając kontekst historyczny.¹⁹ W toczących się we Francji debatach dotyczących permanentnego kryzysu współczesnego sensu i wzajemnych zależności wartości współtworzących ideologię państwową (narodową), wyróżnia się korespondujące z tradycyjnymi hasłami obszary problemów, stanowiące wyzwanie nie tylko dla polityków, ale również dla osób zajmujących się edukacją:

- równość vs. poczucie sprawiedliwości społecznej (kwestia respektowania wielkich zasad sprawiedliwości społecznej w kontekście jak najlepszego odwzorowania nierówności, czy czynników różnicujących obywateli);
- równość vs. różnica (kwestia wewnętrznej spójności i integracji kulturowej społeczeństwa w odniesieniu do rozgraniczania tego co publiczne, od tego co prywatne, w kontekście manifestowania swych szczególnych cech kulturowych);
- wolność vs. różnica (kwestia tworzenia statusu jednostek za pośrednictwem i w ramach polityki, w odniesieniu do tworzenia nienaruszalnej przestrzeni osobowej znajdującej się pod ochroną państwa – lub na drodze kształtowania zdolności do publicznej autoafirmacji różnic tożsamościowych);

¹⁷ J. Kuczyński: *Wstęp do Uniwersalizmu. Młodość Europy i wieczność Polski*. cyt. wyd., s. 144.

¹⁸ Ch. van Doren: *Historia wiedzy*. Warszawa 1997, Wyd. al. fine, s. 294–294

¹⁹ Szerzej na ten temat – patrz: M. Wiewiórka: *Culture, société et démocratie. /W:/ Tenże (red.): Une société fragmentée? Le multiculturalisme en debat*. cyt. wyd., s. 33 i dalsze.

- wolność vs. poczucie sprawiedliwości społecznej (kwestia granic władzy w społeczeństwie, opozycji pomiędzy polityczną konsolidacją wolności negatywnej²⁰ i procesem racjonalizacji państwa).²¹

Francuski system oświatowy zawsze charakteryzowała wyraźna dominacja ideologii państwowej oraz opór (zwłaszcza środowisk akademickich) przeciwko zmianom, niewątpliwie inspirowany przez zantagonizowane sfery polityczne.²² Dzieciętnastowieczne instytucje szkolne reprodukowały tu nierówności społeczne, co dostrzegali piszący i dyskutujący o oświacie, choć sami bez skupułów rozróżniali dwie odrębne sfery: bogatych właścicieli (szlachtę) i ubogich pracowników (lud). Każdej z tych sfer w sposób oczywisty przypisywano też odpowiedni program kształcenia: rządzącym – kulturę klasyczną lub wiedzę naukową; ubogim – wiedzę podstawową oraz impregnowanie moralnością i posłuszeństwem.²³ Wartości spoczywające u podstaw ideologii szkoły Trzeciej Republiki²⁴ już bardzo odbiegały od dążeń społeczeństwa, które zburzyło Bastylię. Wprawdzie filozofie edukacyjne zakładały równość szans w społeczeństwie techniczno-przemysłowym,²⁵ jednak inwestujący w oświatę rząd deklarował, że szkoła ma być dla niego instrumentem w sferze ekonomii i technologii, zapewniającym postęp naukowo-techniczny i przyływ kadr. W programach szkolnych z tamtych czasów zauważa się więc dominację treści instrumentalnych, dostarczających uczniom technicyzowanych instrukcji skutecznego postępowania. Nie zwracano uwagi na integracyjną i kulturotwórczą funkcję szkoły, co wiązałoby się z odnowieniem sensu edukacji, to jest powrotem do placówek oświatowo-wychowawczych wartości w wymiarze pragmatycznym, stanowiących podstawę kształcenia w kwestiach społecznych i kulturowych.²⁶ Zresztą wychowanie uczniów na przykład w duchu równości było we francuskiej oświacie publicznej bardzo utrudnione. Większość nauczycieli wywodziła się z klas niższych, co było przyczyną kompleksów. W kraju panował bowiem stereotyp nauczyciela – wyrosłego z gminu dziwaka, biedaka, miernoty, słabeusza, najczęściej źle zaadaptowanego w środowisku. Stosunek kadry nauczycielskiej do podopiecznych, charakteryzowało

²⁰ Wolność negatywna – możliwość działania jednostki w ramach ściśle zdeterminowanych przez znajdujące się na określonym etapie rozwoju państwo; wolność pozytywna – możliwość działania autonomicznego, bez wpływu ze strony woli innych osób. – Za: D. Martuccelli: *Les contradictions politiques du multiculturalisme*. cyt. wyd., s. 66.

²¹ Patrz: Tamże, s. 64–78.

²² Patrz: A. Biancheri: *Philosophie et évolution du système français*. /W:/ M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*. Paris 1972, s. 47–50.

²³ A. Prost: *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*. Paris 1968, s. 10.

²⁴ III Republika – 1870–1940.

²⁵ Patrz: A. Biancheri: *Philosophie et évolution du système français*. /W:/ M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*. cyt. wyd., s. 52–53.

²⁶ Patrz: M. Abdallah-Preteccille: *Quelle école pour quelle intégration?* cyt. wyd., s.60. – Patrz także: P. Grzybowski: *Świeckość szkoły we francuskim systemie oświatowym – wokół dylematów edukacji międzykulturowej*. /W:/ T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

więc w wielu przypadkach swoiste dążenie do zaimplementowania i udowodnienia „wyższości”. Jej dowodem miało być na przykład płynne posługiwanie się klasyczną greką i łaciną – stanowiące w mniemaniu nauczycieli oznaką wyższości intelektualnej i społecznej. Do nauczania martwych języków długo przywiązywano wielką wagę, a stopniowa rezygnacja z tych przedmiotów rozpoczęła się głównie w szkołach drugiego stopnia.²⁷ Sytuacji tej towarzyszyły problemy związane z częstym podnoszeniem na forum publicznym kwestii świeckości oświaty oraz rozgrywki na płaszczyźnie faworyzowania lub deprecjacji szkół prywatnych.²⁸ Większość nauczycieli ograniczała też spontaniczność uczniów, swe oddziaływania wychowawcze opierając na autorytecie i dyscypliną zapobiegając wszelkiej niesubordynacji. Mimo że wolność myśli uznawano za cechę godną szacunku w przypadku dorosłych, dzieciom jej odmawiano. Nawet najwięksi obrońcy wolności myśli nie dopuszczali do siebie idci, że uczeń mógłby dyskutować z nauczycielem, a tym bardziej występować z pozycji równego.²⁹

Obecnie coraz większą popularność zdaje się zdobywać opinia, że szkoła publiczna (prywatne bowiem rządzą się swoimi prawami) nie może należeć do państwa, lecz do narodu. Naród zaś to już nie homogeniczny organizm, lecz struktura złożona z rodzin i jednostek, z których każda kultywuje i wierzy w określone wartości.³⁰ Jest to pewna nowość w odniesieniu do lansowanej dotąd koncepcji narodu, bowiem jak trafnie zauważa Tadeusz Lewowicki, we Francji „(...) *od lat zajmuje się oficjalne stanowisko, że wszyscy mieszkający tam ludzie są równi, a zatem nie ma mniejszości.*”³¹ Dyskurs o charakterze współczesnego francuskiego społeczeństwa (i w szerokim kontekście społeczeństw zróżnicowanych kulturowo w ogóle) jest więc dyskursem o sensie wartości takich jak wolność, czy równość ujmowanych w kontekście różnicy kulturowej oraz praw jednostek i grup do jej zachowywania i publicznego wyrażania: „(...) *wzrost samoświadomości zaowocował odkryciem pluralizmu społecznego i kulturowego. Chodzi bowiem o to, aby jednocześnie być i czuć się zakorzenionym w ojczyźnie prywatnej, nie rezygnować i nie niszczyć „więzi pierwotnych” oraz być i czuć się członkiem szerszej społeczności narodowej, państwowej, kulturowej, jak też człowiekiem wszechświata, określając perspektywy własnego rozwoju z poczuciem własnej wartości, niezależności i godności, z poczuciem uznania i bezpieczeństwa w perspektywie ponadnarodowej, europejskiej, światowej.*”³²

²⁷ Patrz: A. Prost: *Historie de l'enseignement en France 1800-1967*. cyt. wyd., s. 364-367.

²⁸ Patrz: Tamże, s. 472-484.

²⁹ Patrz: Tamże, s. 8-9.

³⁰ Patrz: A. Mougnotte: *L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence*. /W:/ L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris 2001, s. 39.

³¹ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. /W:/ T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, Wyd. UŚ, s. 28.

³² J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. /W:/ T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, s. 15-16.

W sferze polityki oświatowej francuską odpowiedzią na napięcia pomiędzy równością obywatelską a prawem do różnicy są obecnie ZEP – strefy edukacji uprzywilejowanej,³³ powołane na mocy projektu zainicjowanego w 1981 roku, a wprowadzonego w życie w roku szkolnym 1982/1983.³⁴ W działalności placówek znajdujących się w strefach, z założenia podstawową rolę odgrywa diagnoza wewnętrznego zróżnicowania ich środowiska, stwierdzenie i opisanie występujących w nim problemów, konfliktów i potrzeb oraz uwzględnienie ich w działalności dydaktyczno-wychowawczej w taki sposób, by uczniom i wychowankom zapewnić powodzenie szkolne. Idea istnienia stref zawarta jest w oficjalnym stwierdzeniu, że: „(...) uczniowie z ZEP nie różnią się pozostałych, lecz doświadczają trudniejszych warunków życiowych. Szkoła, jak wszędzie, powinna im dostarczać wiedzę, pomóc w tworzeniu kultury wspólnotowej, zapewnić edukację obywatelską i wychowanie pozwalające na umieszczenie tych uczniów w społeczeństwie. (...) Również nauczyciele z ZEP nie są inni od pozostałych. Wykonują ten sam zawód. Muszą mieć te same wymagania. Trudniejsze od pozostałych są tylko ich warunki pracy. Muszą więc otrzymywać większą pomoc. (...) Oświata narodowa musi się dostosować do ewolucji sytuacji społecznej, koncentrując szczególne wysiłki na tych, którzy tego najbardziej potrzebują.”³⁵

W funkcjonujących w strefach edukacji uprzywilejowanej placówkach występuje znaczący odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich, co od zatrudnionych w nich nauczycieli wymaga nie tylko znajomości kultur i języków swoich uczniów, ale również niezłej orientacji w problemach lokalnego środowiska: w notowanych tu międzykulturowych napięciach, antagonizmach, konfliktach itp. Co więcej, placówki te charakteryzuje niewielki odsetek promocji do następnych klas, co pociąga za sobą drugoroczność, duże zróżnicowanie wiekowe, opóźnienia w nauce – czynniki zdecydowanie wyróżniające na tle pozostałych instytucji francuskiego systemu oświatowego. Dofinansowanie tych placówek wyższe od przeciętnych (zwłaszcza od czasu rządu Lionela Jospina), stawia je na pozycji uprzywilejowanej, co niejednokrotnie prowadzi do dyskusji o równości wszystkich obywateli i ich segregacji w sferze dostępu do i jakości edukacji. Uczestnicy dyskusji na temat stref zauważają, że dyskryminacja pozytywna niektórych uczniów (nawet ze słusznych pobudek) prowadzi w efekcie do ich stygmatyzacji i wymaga podjęcia kroków do regulacji tego zjawiska. Branie pod uwagę specyfiki środowisk lokalnych stanowi z jednej strony element egalitarny i republikańskiej wizji polityki społecznej

³³ Fr.: *Zones d'éducation prioritaires*. Szerzej na ten temat – patrz: G. Chauveau: *Comment reussir en ZEP*. Paris 2002; D. Meuret: *L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires*. /W:/ „Revue française de pédagogie” 1994, nr 109; A. Henriot-Van Zanten: *L'École et l'espace local*. Lyon 1990; F. Henry-Lorcerie: *L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France*. /W:/ B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris 1993, s. 95–124.

³⁴ Szerzej na ten temat – patrz: *Zones et programmes d'éducation prioritaire*. Circulaire nr 81–536 du 28 décembre 1981; Circulaire nr 82–588 du 15 décembre 1982. www.sietar-france.org.

³⁵ S. Royal: *Les zones d'éducation prioritaires*. /W:/ „Enseignements Élémentaire et Secondaire” 1997, nr 40 (B.O. nr 2759), www.sietar-france.org.

(zwłaszcza oświatowej), przekładającej się na ideę wyrównywania szans. Z drugiej potwierdza oraz legitymizuje występowanie różnic i podziałów w społeczeństwie – choć tego rodzaju podejście stanowić może nadinterpretację intencji twórców stref. Idea ZEP w rzeczywistości związana jest raczej z problemami socjalnymi poszczególnych dzielnic, niż kulturowymi, czy tożsamościowymi ich mieszkańców. Różnice kulturowe pozostają niejako na marginesie toczących się w strefach procesów społecznych i rzadko znajdują wyraz w polityce edukacyjnej – w przeciwieństwie do sfery refleksji naukowej. Nauczyciele podążając za państwową ideologią, realizują bowiem pozornie „uniwersalny”, a realnie tylko zunifikowany pod względem treści program, mimo że zdają sobie sprawę z jego niewielkiej skuteczności wobec zróżnicowanego środowiska.³⁶

Nie uwzględnianie konfliktogennej natury różnicy prowadzi do edukacyjnego impasu. Jeśli (jak chcą zwolennicy podkreślania roli placówek oświatowo-wychowawczych w życiu zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa) szkoła ma pełnić w środowisku funkcję integrującą, to powinna opierać się na uniwersalnej gamie wartości, możliwej do przyjęcia przez przedstawicieli różnych, niekiedy wręcz antagonistycznych środowisk. Problemem staje się jednak znalezienie neutralnych, uniwersalnych treści (nie urażających kogokolwiek i nie godzących w jego kulturową tożsamość), mogących stanowić element programów oświatowo-wychowawczych.³⁷ T. Lewowicki na liście wartości uznawanych współcześnie za uniwersalne umieszcza prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożenia wojną, demokrację, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancję, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzinę, pracę, edukację, zdrowie i jego ochronę oraz efektywność gospodarczą i ekonomiczną (przy czym te dwie ostatnie, sytuuje na przykład w społeczeństwach demokracji parlamentarnej – zaznaczając jednocześnie, że w niektórych społeczeństwach pozaeuropejskich ich uniwersalny charakter może być podważany, lub negowany).³⁸ Jako pierwszy krok do powstania takiego programu postrzega się zgodę państw europejskich co do edukacji w duchu praw człowieka oraz umacnianie charakterystycznej, podkreślanej przy każdej okazji, świeckości Francji i jej systemu oświatowego – co przekładałoby się na uwzględnienie istnienia różnic tożsamościowych zarówno grup, jak i poszczególnych jednostek objętych działaniami edukacyjnymi. Stworzenie projektu takiego programu jest przedsięwzięciem niesłychanie trudnym wobec faktu postępującego różnicowania źródeł wartości i ich zmiennej hierarchii. Dla szkoły i innych związanych ze środowiskiem pod-

³⁶ Szerzej na ten temat – patrz: D. Martuccelli: *Les contradictions politiques du multiculturalisme*. cyt. wyd., s. 70–72.

³⁷ Szerzej na ten temat – patrz: C. Clanet: *L'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse 1993, s. 102–105; D. Paquette: *L'interculturel. De la psychosociologie à la psychologie clinique*. Paris 1996, s. 20–22.

³⁸ Patrz: T. Lewowicki: *Aksjologia i cele edukacji*. „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 3–4, s. 47.

miotów edukacyjnych wiąże się to z oparciem się o konsensus w kwestii percepcji czynników integrujących społeczeństwo, postrzeganych jako punkty odniesienia w filozofii i ideologii współczesnej edukacji.³⁹

Oparcie w działaniach na rzecz stworzenia uniwersalnego programu edukacyjnego stanowi również idea edukacji międzykulturowej, nierozzerwalnie związana ze stworzoną na gruncie kultury francuskiej koncepcją międzykulturowości – wprowadzie wciąż idealistyczną (wręcz utopijną), ale pozwalającą postrzegać stosunki międzyludzkie z nowej perspektywy. Zakłada się tu bowiem relacje pomiędzy dwiema jednostkami (zindywidualizowanymi podmiotami) będącymi nosicielami określonych cech kulturowych, z których każda przyswoiła je subiektywnie (w swoich oczach) w sposób unikalny i wyłączny, wiążący się z jej wiekiem, płcią, miejscem w środowisku i innymi cechami osobowymi. Mówi się więc o spotkaniu już nie całych kultur, lecz jednostek. Uczestniczący w nim aktorzy społeczni wnoszą na jego scenę własne, oryginalne, odrębne systemy wartości i normy, z których korzystają w trakcie interakcji. W efekcie tego, w stosunkach międzyludzkich, za każdym razem odkrywa się jedyny, unikalny wymiar kultury Innego, od czego uzależnione jest otwarcie się na niego i dialog z nim. Pozwala to również zdać sobie sprawę z istnienia własnej kultury, jako ewentualnej przeszkody w kontaktach tego rodzaju.⁴⁰ U podstaw lansowanego pierwotnie modelu edukacji wielokulturowej, funkcjonowała idea zasymilowania zróżnicowanych podmiotów na tych samych prawach, regułach organizacyjnych, wskutek tych samych programów edukacyjnych. Okazało się jednak, że efektem tego procesu jest zatracenie się, czy rozproszenie ich tożsamości i swego rodzaju „rozplnięcie się” w szerszych organizmach społecznych. Walka o powszechną wolność i równość obróciła się więc przeciwko tym, którym pierwotnie miała zapewnić lepszą przyszłość. Fundament idei międzykulturowości stanowi natomiast triada „różnica, niepowtarzalność, uniwersalność” – przy czym:

- różnica – zakłada ocenę jednostki w odniesieniu do normy;
- niepowtarzalność – zakłada intersubiektywną ocenę jednostki;
- uniwersalność – zakłada ocenę jednostki z generalizacją w tle.⁴¹

Osią aksjologiczną idei międzykulturowości jest filozoficzna koncepcja człowieka jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej, wpisanej we wspólnotę podobnych mu istot. Jednostka ta nie stanowi produktu swej kultury, lecz jest jej twórcą i uczestnikiem. Jest raczej wytworem procesu socjalizacji w zróżnicowanej kulturowo grupie, złożonej z osób, których wartości, zachowań i cech indywidualnych nie może

³⁹ Patrz: M. Abdallah-Preteccille: *Quelle école pour quelle intégration?* cyt. wyd., s. 58–60. Szerzej na ten temat – patrz: M. Abdallah-Preteccille: *Quelles valeurs dans une société plurielle?* /W:/ „Les Amis de Sevres: École et valeurs” 1988, nr 4, s. 73–80.

⁴⁰ Za: M. Cohen-Emerique: *L'approche interculturelle auprès des migrants.* /W:/ G. Legault: *L'intervention interculturelle.* Montréal–Paris 2000, s. 171–172.

⁴¹ Patrz: M. Abdallah-Preteccille: *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris 1996, s. 73–74.

lekceważyć.⁴² Dominique Bouchet charakteryzując tak pojmowaną międzykulturowość przyjmuje, że:

- nikt nie jest typowym członkiem grupy;
- żadna kultura nie istnieje w zamkniętej i jednolitej formie;
- nikt nie jest członkiem tylko jednej, wyizolowanej grupy, a swoją tożsamość określa w odniesieniu do członków różnych grup;
- każda kultura stanowi formę transmisji własnych wartości i wzorów, mogących podlegać daleko idącym transformacjom – i w związku z tym ma w różnym stopniu charakter procesualny;
- nikt nie „otrzymuje” swej tożsamości w gotowej i niezmiennej formie.⁴³

Pytanie o uniwersalne wartości, na których można by zbudować nowoczesny program edukacyjny, kieruje uwagę na ideę uniwersalizmu, wymagającą tu dookreślenia. Jürgen Habermas twierdzi, że we współczesnym ujęciu **uniwersalizm** to: „*Związanie własnej egzystencji z innymi formami bytu, danie równych praw uchodźcom i innym o odmiennych od naszych cechach i przez nas niezrozumiałych, naciskanie na uniwersalizację naszej tożsamości, kultywowanie sfery tolerancji, by była szerszą niż jest dziś (...)*.”⁴⁴ Natomiast uniwersalność jako jedna z cech stylu życia to powszechność i wszechstronność więzi społecznych, ich otwartość przeciwstawna izolacjonizmowi, partykularyzmowi oraz – w konsekwencji – ksenofobii i nacjonalizmowi.⁴⁵ Wartości uniwersalne spoczywają więc u podstaw działań każdej jednostki w takim stopniu, w jakim postrzega się ona jako członek całej ludzkości i poszukuje w związku z tym zarówno w sobie samej, jak i w innych ludziach godności. Znalezienie godności właściwej człowiekowi jako istocie ze wszech miar wyjątkowej, jest koronnym argumentem przeciwko ksenofobii i wygnaniu Innego – te bowiem (wyrażone myślą lub czynem), byłyby karygodnym zaprzeczeniem istnienia czynnika uniwersalnego w człowieku i w konsekwencji zepchnięciem go na margines społeczeństwa, co wiązałoby się z zatraceniem jego wartości możliwej do odkrycia w interakcjach.⁴⁶ Jak bowiem pisze J. Kuczyński: „*Np. Hamlet jest unikalny, jedyny w kulturze światowej, ale dopiero umieszczony w jej obszarze staje się zarazem uniwersalny, nie tracąc nic ze swej wyjątkowości, która nabiera pełnego sensu też dopiero dzięki procesom uniwersalizacji. Ta «dwustronność» czy «dwukierunkowość» procesów uniwersalizacji: wzmacniania zarazem unikalności, różnic, indywidualności, jak i jedności – jest jednym z zasadniczych źródeł intelektualnej i moralnej siły uniwersalizmu. Jest jedną z zasadniczych przesłanek i patosu i etosu uniwersali-*

⁴² Patrz: M. Abdallah-Preteccille: *L'éducation interculturelle*. Paris 1999, s. 45 i dalsze.

⁴³ Za: L. Korporowicz: *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*. IW/ M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa, s. 70–71.

⁴⁴ Za: J. Kuczyński: *Wstęp do Uniwersalizmu. Młodość Europy i wieczność Polski*, cyt. wyd., s. 192.

⁴⁵ Patrz: Tamże, s. 193.

⁴⁶ Patrz: L. Porcher, M. Abdallah-Preteccille: *Éthique de la diversité et éducation*. Paris 1998, s. 20.

zmu.⁴⁷ Uznanie uniwersalności jako wartości życiowej, pociąga również za sobą tolerancję pojmowaną jako minimalna postawa szacunku dla Innego i inności oraz jako wartość regulująca zasady współżycia jednostek i grup – i w efekcie pozwalającą na kształtowanie pełnych postaw.⁴⁸ Co więcej: „*Wszechstronność świadomości, mentalności i emocjonalności prowadzi do rozległości horyzontów (...), prowadzi do coraz szerszej, wreszcie prawdziwie uniwersalnej solidarności. Idąc w tym kierunku będziemy coraz wyraźniej mogli dostrzec wylanianie się uniwersalizmu z narastającą wszechstronnością postaw i myśli oraz więzi społecznych. Tu gdzieś znajdują się głębokie źródła procesów wylaniania się uniwersalności i uniwersalizmu w coraz ściślej uzależnionych, a w miarę uświadamiania sytuacji także wiążących się z własną woli narodów i cywilizacji.*”⁴⁹

W rozgrywce dialektycznej pomiędzy różnicą i uniwersalizmem M. Abdallah-Preteuille dostrzega jednak następujące zagrożenia, których konsekwencje mogą być znaczące z kontekście edukacyjnym:

- moralizacja percepcji różnic – konotacje moralne, oceny wartości i zasady ich hierarchizacji zakłócają dyskurs o różnicach, które natychmiast są postrzegane w kategoriach dobra i zła, wyższości i niższości, czy agresji i zagrożenia;⁵⁰
- interpretacja różnicy w kategoriach braku (ubytku) – na płaszczyźnie edukacyjnej przekłada się to na dążenie do kompensacji i przywrócenia równowagi, powrotu do „normy”;
- radykalizacja różnic – jednym z przejawów jest domaganie się uznania różnicy (paradoksalnie leżące m.in. u podstaw ideologii rasistowskich), za wszelką cenę dokonanie podziału na Naszych i Obcych;⁵¹
- dekontekstualizacja różnicy – sprowadzenie rozpatrywania różnicy na płaszczyźnie egzotyizmu;⁵²

⁴⁷ J. Kuczyński: *Wstęp do Uniwersalizmu. Młodość Europy i wieczność Polski*, cyt.wyd., s. 195.

⁴⁸ Patrz: G. Avanzini: *Diversité culturelle et universalité des valeurs*. /W:/ L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, cyt.wyd., s. 17; J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*. Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 155.

⁴⁹ J. Kuczyński: *Wstęp do Uniwersalizmu. Młodość Europy i wieczność Polski*, cyt.wyd., s. 193.

⁵⁰ Szerzej na ten temat – patrz: M. de Certeau: *L'étranger ou l'union dans la différence*. Paris 1969; T. Todorov: *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa 1996.

⁵¹ Szerzej na temat – patrz: P. A. Taguieff: *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris 1987.

⁵² Egzotyzm – uprzywilejowanie wartości obcej kultury, związane z wartościowaniem wyżej Innych i Obcych, niż przedstawicieli kultury pochodzenia. W tej sytuacji Inni i Obcy postrzegani są najczęściej w kategoriach przydatnych, wyidealizowanych, tworzonych w kontekście pragnienia upodobnienia się do nich przy jednoczesnej nieznanomości realiów – co prowadzi do frustracji i utopijnych zachowań. – Patrz: E. M. Lipiansky: *Communication, codes culturelles et attitudes face à l'altérité*. /W:/ „Intercultures” 1989, nr 7, s.36. – Szerzej na ten temat – patrz: M. Cohen-Emerique: *L'approche interculturelle auprès des migrants*. /W:/ G. Legault: *L'Intervention interculturelle*. Montréal-Paris, 2000, s. 164–171.

- nadanie różnicy wartości eksplikatywnej i uzasadniającej – co pozwala występować z pozycji dominacji i odrzucenia, utrzymywać dystans kulturowy;
- perspektywa hierarchii i nierówności – grupa dominująca otrzymuje prawo do odrzucania różnicy Innego, postrzeganej jako wykraczającej w określonym stopniu poza normę.⁵³

Nie tylko w sferze francuskiej oświaty, ale również oświaty krajów europejskich w perspektywie integracji, pozostaje więc podejście do kategorii tradycyjnych wartości jako podstaw edukacji, pozwalające ująć je w nowej optyce, poprzez określenie ich znaczenia w odniesieniu do warunków edukacji:

- wolność = prawo do realnego wyboru modelu edukacji;
- równość = prawo do posiadania i wyrażania różnicy związane z takimi samymi dla wszystkich szansami dostępu do edukacji;
- uniwersalność = prawo do interpretacji ogólnych treści w kontekście własnej tożsamości kulturowej.

Pozytywne konsekwencje uwzględnienia tego układu wartości w sferze edukacyjnej wydają się nie do przecenienia, choć – niestety należy to ponownie podkreślić – ich rozpatrywanie nadal pozostaje w sferze marzeń, ideałów i utopii. Czyż jednak to właśnie nie marzenia, ideały i utopia legły u podstaw rewolucyjnego ruchu, którego konsekwencją było zburzenie Bastylii i zmiana starego świata?