

PERSPEKTYWA POINTEGRACYJNEGO ZBLIŻENIA PARADYGMATÓW BADAŃ EDUKACJI W WARUNKACH ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO I ETNICZNEGO

Zarówno autorzy badań empirycznych, jak i ci, którzy prowadzą rozważania teoretyczne, zgodni są, że miejsca, tak w przeszłości, jak i obecnie, tak w trzecim, jak i pierwszym świecie są stale uzupełnianymi składnikami społecznych i politycznych tradycji i identyfikacji, które służą mediacji pomiędzy codziennym życiem pojedynczych ludzi a narodowymi czy ponadnarodowymi instytucjami, które to życie warunkują i umożliwiają¹.

Iwona Sagan

Jednym z następstw rozszerzenia Unii Europejskiej, poza nieuchronnymi dla wszystkich krajów członkowskich przemianami o charakterze polityczno-gospodarczym i społecznym, będzie zapewne zacieśnienie współpracy naukowej w dziedzinie badań edukacyjnych, zwłaszcza dotyczącej problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego i etnicznego poszczególnych środowisk. Dotychczasowa współpraca w tej dziedzinie między pedagogami z Polski i Europy Zachodniej odbywała się głównie pod egidą międzynarodowych organizacji i stowarzyszeń², przejawiając się zwykle w postaci symbolicznych kontaktów i deklaracji, rzadko jednak prowadząc do wspólnych przedsięwzięć badawczych. Wiążące się z poszerzeniem Unii otwarcie, także przed Polakami, granic i rynków pracy z pewnością umożliwi lepszy przepływ kadr między placówkami naukowo-badawczymi, ułatwiając ich wymianę. Dzięki temu współpraca specjalistyczna w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej uzyska zapewne nowy wymiar, pod warunkiem oczywiście, że woli i inicjatywy współdziałania nie zabraknie samym badaczom.

Według Wojciecha Burszty, zróżnicowanie kulturowe świata jest faktem, a zadaniem nauki jest opisanie i wyjaśnienie tego faktu³. Jest to trudne do wykonania nie tylko ze względu na złożoność problematyki i jej międzydyscyplinarny charakter, ale również z uwagi na obiektywne okoliczności. Sprawy kondycji różniących się między sobą jednostek czy grup, wzajemnych stosunków, postaw, stereotypów itp. oraz ich następstw, stanowią i stanowią zazwyczaj obszar drażliwy. Dotyczy to szczególnie badań wykraczających poza płytkie sondaże, koniunkturalne ujęcia i publicystyczne interpretacje. Przesadą byłoby również stwierdzenie, że w badaniach problemów społeczności zróżnicowanych kulturowo i etnicznie zapanował obiektywizm i dążenie do ich całościowego poznania⁴. Tadeusz Lewowicki, analizując przeprowadzane w Polsce badania tego rodzaju, zwrócił uwagę na związane z nimi następujące kłopoty interpretacyjne:

- wybiórcze podchodzenie do tematów (opisywanie wybranych, głównie własnych środowisk i problemów; brak opracowań ogólnych, interdyscyplinarnych);

- tendencyjność, brak niezależności, osadzenie w stereotypach (badacz sam jest członkiem grupy uwikłanej w problemy zróżnicowanego środowiska; ma trudności z zachowaniem obiektywizmu z uwagi na swe pochodzenie oraz umocowanie kulturowe, ideologiczne, polityczne itp.);
- przeplatanie się powinności badacza z postawami patriotyzmu, walki o poprawę kondycji danej społeczności, starań o stworzenie perspektyw jej rozwoju (konflikt między poprawnością metodologiczną a poprawnością polityczną w stosunku do własnych korzeni itp.);
- koncentrowanie się tylko na danej społeczności i jej problemach, przez co ulega wypaczeniu ogólny obraz rzeczywistości (pomijanie innych społeczności, innych problemów)⁵.

Powyższych uwag nie wypada rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do polskich warunków. Stanowią one komentarz dotyczący okoliczności wszelkiego rodzaju badań rzeczywistości środowisk zróżnicowanych kulturowo i etnicznie. Jak bowiem zauważa Janusz Gnitecki, już z założenia zarówno samego badacza, jak i przedmiot jego dociekań należy ujmować przez pryzmat swoistej wielokulturowości, rozumianej jako funkcjonowanie zróżnicowane i wielokontekstowe⁶, to jest nierozzerwalne powiązane z rodzimym środowiskiem i jego problemami. W takich okolicznościach uzasadniona wydaje się teza o istnieniu w poszczególnych środowiskach odrębnych paradygmatów⁷ badań zróżnicowania kulturowego i etnicznego, a w następstwie tego różnych podejść do tych samych (lub tylko podobnych) problemów w ramach odmiennych orientacji, czy nurtów np. pedagogiki międzykulturowej. O charakterze tych paradygmatów decydują m.in. należące do **sfer merytorycznej** preferencje dotyczące poszczególnych kategorii pojęciowych, nurtów teoretycznych, metodologicznych i interpretacyjnych badań rzeczywistości społecznej oraz sposobów i skali wykorzystywania ich rezultatów. Na **pozamerytoryczną sferę** tych paradygmatów składają się rozmaite zaszczości historyczne, uwikłanie polityczne i ideologiczne, багаż doświadczeń, obaw oraz oczekiwań względem przyszłości itp. poszczególnych społeczności, i w związku z tym także samych badaczy. Funkcjonowanie w odrębnych paradygmatach, a zwłaszcza brak umiejętności wykraczania poza nie, może mieć wpływ na przebieg ewentualnej pointegracyjnej współpracy badawczej specjalistów z Polski i Europy Zachodniej. Refleksja na ten temat, siłą rzeczy subiektywna, stanowi wyraz świadomości ryzyka i wyzwań, które wiążą się z tą perspektywą.

Niewątpliwie badacze zachodnioeuropejscy, od lat uczestnicząc w ewolucyjnych przemianach swych różnicujących się wewnętrznie pod względem kulturowym społeczeństw, na niektóre sprawy spoglądają z innego dystansu niż ktoś, kto styka się z nimi dopiero od pewnego czasu. Różnice te są zauważalne tym wyraźniej, gdy – jak ma to miejsce w przypadku Polski – niektóre z problemów zaistniały nie tak dawno (np. wskutek upadku systemu społeczno-politycznego), więc doświadczające ich społeczności dopiero uczą się z nimi żyć. Zacieśnienie współpracy naukowo-badawczej środowisk, do niedawna rozdzielonych granicami ustaleń politycznych i mentalności, z jednej strony może być niekiedy kłopotliwe. Z drugiej jednak, niesie ze sobą nadzieję na zaistnienie dialogu, w trakcie którego mogłoby dojść do wymiany informacji tym

cenniejszych, że pochodzących niejako z „drugiej strony lustra”. Dzięki temu np. korzystanie przez polskich pedagogów i nauczycieli z doświadczeń kolegów z Europy Zachodniej może mieć charakter swego rodzaju przewencji. Niewątpliwie bowiem w trakcie prowadzonych na Zachodzie od kilkudziesięciu lat prac badawczych i rozwiązywania problemów edukacyjnych na wielu płaszczyznach zetknięto się już ze zjawiskami, które w polskich warunkach zaistniały dopiero niedawno lub dojdzie do nich w przewidywalnej przyszłości, zarówno bezpośrednio wskutek integracji europejskiej i jej gospodarczych następstw (np. umiędzynarodowienie załóg), jak i pod wpływem ogólnych procesów globalizacyjnych. Badacze z Europy Zachodniej, dzięki nawiązaniu kontaktów z kolegami z Polski, mogą natomiast uzyskać dostęp do rzadko pojawiających się w publikacjach zachodnich danych na temat problemów zróżnicowania kulturowego i etnicznego pograniczy Europy Wschodniej. Jak na razie bowiem, z racji dziedzictwa kolonialnego oraz wskutek polityki imigracyjnej, na zachodzie Europy lepiej znane są sprawy mieszkańców Maghrebu i ich stosunków z Europejczykami, niż problemy pograniczy społeczności słowiańskich – niekoniecznie zamieszkujących rubieże kontynentu. Wymiana informacji dotyczących tożsamości, mentalności, postaw i stereotypów mieszkańców pograniczy np. polsko-rosyjskiego, białoruskiego, litewskiego, ukraińskiego oraz – z drugiej strony – niemiecko-tureckiego, włosko-albańskiego, czy francusko-maghrebskiego, może nie tylko wzbogacić merytoryczną podstawę badań naukowych, lecz dostarczyć przesłanek do projektowania polityki oświatowej, programów edukacyjnych adresowanych do różnicujących się środowisk w Polsce, jak też na Zachodzie Europy. Może się to okazać szczególnie cenne wobec perspektywy płynniejszego i obfitego ruchu granicznego, po przystąpieniu Polski oraz innych nowych członków Unii Europejskiej do układu z Schengen. Przewidywanie pewnych problemów, sięgnięcie po ich charakterystyki oraz propozycje rozwiązań, przy uwzględnieniu swoistości i unikatowości lokalnych warunków, mogłoby pomóc uniknąć błędów popełnionych wcześniej w podobnych sytuacjach, po obu stronach granicy Unii Europejskiej.

Aby ów dialog przebiegał sprawnie, niezbędnym jest uzgodnienie wspólnego języka, tj. zespołu kategorii pojęciowych o jasno zdefiniowanym znaczeniu, służących do opisu rzeczywistości będącej przedmiotem ewentualnej dyskusji. W odniesieniu do problematyki zróżnicowania kulturowego i etnicznego, do fundamentalnych, wspólnych kategorii stanowiących przedmiot refleksji nauk społecznych należą: tożsamość, różnica, stereotypy, uprzedzenia, tolerancja, komunikacja, dziedzictwo kulturowe, czy wartości. Kategorie te od lat stanowią niezmienny, międzydyscyplinarny kanon treści, a ich uwikłanie jest przedmiotem najczęściej podejmowanych prac badawczych.

Paradoksalnie kłopotliwe dla każdej ze stron dialogu mogą się jednak okazać kluczowe skądinąd kategorie: „wielokulturowość” i „międzykulturowość” – popularne na przykład we frankofońskiej pedagogice międzykulturowej. Kłopotliwość ta wynika z odwoływania się odpowiednio przez badaczy polskich i zachodnioeuropejskich do często odmiennej terminologii, czy bazy teoretycznej odrębnych pod wieloma względami kręgów refleksji: anglosaskiego (zwłaszcza amerykańskiego) oraz frankofońskiego (zwłaszcza francuskiego). Zarówno w pracach anglosaskich, jak i opartych na nich publikacjach badaczy polskich, pojęcia „wielokulturowości” i „międzykulturowości” wykorzystuje się niekiedy zamiennie, zwykle określając za ich pomocą ogólnie stan zróżnicowania

kulturowego i/lub etnicznego danego środowiska. Co więcej, podobnego zabiegu dokonują niekiedy autorzy ogólnych opracowań przygotowywanych dla organizacji międzynarodowych, np. Rady Europy, której urzędnicy często mówią o wielokulturowości opisując stan danego środowiska, zaś przedstawiając zachodzące tam procesy społeczne korzystają z kategorii „międzykulturowość”⁸, podkreślając jednocześnie potrzebę działań wśród zróżnicowanych środowisk danego społeczeństwa. Praktyka ta, w zetknięciu ze sposobem stosowania tych kategorii np. przez badaczy francuskich, wprowadza niemałe zamieszanie i bez każdorazowego dookreślenia wykorzystywanej terminologii (szczególnie w pracach o charakterze międzydyscyplinarnym i porównawczym), niekiedy wiedzie do nieporozumień – co łatwo zauważyć przykładowo przy zetknięciu się podejść pedagogów i socjologów.

O problemach wielokulturowości (a w kategoriach doktrynalnych – pluralizmu kulturowego, poli- czy multikulturalizmu)⁹ zaczęto mówić w latach sześćdziesiątych XX wieku, w związku z walką o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych, do czego doprowadziła realizacja polityki emigracyjnej określanej przez ideologię „melting pot” (m.in. na fali wydarzeń z 1968 roku w uniwersytetach amerykańskich i europejskich oraz w związku z ideologią ruchów nowej lewicy)¹⁰. Oprócz Stanów Zjednoczonych za ojczyzny doktryny wielokulturowości uważa się Kanadę, Australię i Nową Zelandię. Należy więc podkreślić, że nie jest ona jednorodna i jednoznaczna. Debata wokół jej problemów ma charakter interdyscyplinarny, zaś różne konteksty etniczne pozwalają ujmować zróżnicowanie kulturowe i etniczne społeczeństw w różnej optyce, a w związku z tym kształtować odmienne wersje ideologii. W latach osiemdziesiątych XX wieku koncepcję wielokulturowości zastosowano w badaniach społeczeństw Europy Zachodniej, co było konsekwencją dostrzeżenia ich etnicznego zróżnicowania, mającego dwa odmienne źródła w istnieniu w państwach europejskich narodowości i grup etnicznych podporządkowanych (np. Walijszczy, Baskowie, Bretończycy) oraz w migracjach z byłych kolonii do metropolii i powstaniu w nich skupisk imigranckich społeczności etnicznych. Zjawisko wielokulturowości uznano przy tym za „naturalny” efekt przemian ekonomicznych i wolności politycznych w tych państwach¹¹. W. Burszta podkreślając współczesne niedookreślenie i wieloznaczność pojęcia „wielokulturowość” zauważa, że zawiera ono w sobie dwie zasadnicze konotacje: odwołuje się do jakiegoś bliżej nieokreślonego pojęcia kultury oraz nadaje temu pojęciu liczbę mnogą, pociągając za sobą stwierdzenie, że przeciwieństwem wielokulturowości jest monokulturowość (jednokulturowość)¹².

Określenie „międzykulturowy” pojawiło się w latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a w następnym dziesięcioleciu także w Quebecu i Europie, opisując nawiązanie trwałych, dynamicznych interakcji (relacji) pomiędzy nosicielami cech odrębnych kultur, przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem¹³. W Europie termin ten pojawił się po raz pierwszy w 1975 roku we Francji jako „interculturel” i odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce był już szeroko wykorzystywany do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów w obszarze związanym z migracjami oraz w szeroko pojętej sferze działań socjalnych. W latach osiemdziesiątych pojawiły się pierwsze badania naukowe i publikacje na ten temat¹⁴. Na forum międzynarodowym o relacjach międzykulturowych wspomniano po raz pierwszy w 1976 roku, podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi (Kenia) w kontekście konieczności otwarcia się we współczesnym świecie każdej kultury na wszystkie inne¹⁵.

Relacjami międzykulturowymi po raz pierwszy zajęto się oficjalnie w ramach odbywającej się równolegle konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych: „W przypadku zasady autentyczności kulturowej, wypada postawić problem dialogu pomiędzy kulturami. Wobec zagrożenia w postaci faworyzowania podziałów narodowościowych i wszelkiego rodzaju segregacji, ważnym jest, aby w szerokiej perspektywie międzynarodowej otworzyć każdą kulturę na wszelkie inne kultury. Z jednej więc strony swoistość wzajemnych relacji, a z drugiej ich międzykulturowość wydają się być – jak te dwie kategorie – komplementarne i pozwalają zrównoważyć podejmowane działania (...)”¹⁶. Początkowo problematykę międzykulturową utożsamiano jednak przede wszystkim ze sprawami dotyczącymi imigrantów (zwłaszcza w odniesieniu do będących w wieku szkolnym dzieci imigrantów), co zdyskredytowało ją, jako kojarzącą się z alarmistycznymi, czy wręcz katastroficznymi postawami towarzyszącymi dyskursowi na temat migracji¹⁷. Mimo że pojęcie „międzykulturowości” funkcjonowało początkowo głównie w oświacie, to dziś zaczyna być stosowane m.in. także w dydaktyce języków obcych, handlu, czy prawie, ulegając swoistej dewaluacji i znaczeniowemu rozproszeniu.

Zamieszanie porządkuje nieco zastosowanie powyższych kategorii do dokładnego wyróżnienia **modeli zróżnicowania kulturowego** i nadanie im następującego znaczenia:

- wielokulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne i religijne, żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że muszą wchodzić ze sobą w relacje; jeśli już dochodzi między nimi do relacji, to najczęściej na zasadzie przypadku i dzięki sprzyjającej koniunkturze; inność jest tu często postrzegana jako coś negatywnego i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację; mniejszości ewentualnie mogą być biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane; prawo, w którym przewidziano zapisy kładące kres praktykom dyskryminacyjnym, obiektywnie nie jest jednak przestrzegane; mieszkańcy tego rodzaju środowiska przynależący do odmiennych grup kulturowych, czy etnicznych, żyją więc na tym samym terytorium, lecz niejako obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów; społeczeństwo jest zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i promuje je w różnych instytucjach społecznych; wyraźnie widoczne są tu tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na płaszczyźnie „mniejszość-większość” – przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości; przykładem tego rodzaju środowiska jest Irlandia Północna, czy pogranicze izraelsko-palestyńskie;
- międzykulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne i religijne, żyją na tym samym terytorium i wchodzi z sobą w otwarte, regularne i trwałe relacje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne zrozumienie poszczególnych stylów życia i wyznawanych wartości, co pozwala tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji); zachodzi tu proces aktywnej tolerancji i dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo, tj. nie ma tu osób uprzywilejowanych i poniżonych, lepszych i gorszych ze względu na taką czy inną tożsamość kulturową; mieszkańcy tego rodzaju środowiska przynależący do odmiennych grup kulturowych, czy etnicznych nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnym zakresie współżyją, starając się rozwiązywać

konflikty oraz napięcia na płaszczyźnie mniejszość-większość, czego ostatecznym celem jest integracja mniejszości z większością; przykładem tego rodzaju środowiska są głęboko zróżnicowane kulturowo i etnicznie społeczności wielkomiejskie, wspólnotowe małe ojczyzny, rodziny itp.¹⁸

W kontekście każdego z tych modeli zróżnicowanie kulturowe można rozpatrywać w kategoriach **współzależnych sfer**, jako:

- opis rzeczywistości społecznej – obiektywny fakt współistnienia różnorodnych kultur w danym społeczeństwie i konsekwencji tego faktu dla poszczególnych grup i jednostek;
- ideologia – idea, doktryna, filozofia, czy ruch społeczny, znajdujące wyraz np. w treściach programów edukacyjnych i przynajmniej w teorii opierające się na założeniu, że mniejszości powinny mieć równe szanse funkcjonowania w danym społeczeństwie, z prawem do zachowania własnej kultury, uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym kraju;
- praktyka polityczna – polegająca na realizowaniu zasad danej ideologii praktyka (aktywność) społeczna, której przedmiotem są grupy społeczne lub jednostki charakteryzujące się cechami kulturowymi (czy etnicznymi) różniącymi je od kultury dominującej; przejawia się w sferze działalności politycznej na szczeblu lokalnym, regionalnym, czy międzynarodowym; jej podmiotem może być: 1) państwo (rząd), powołujące do życia różnego rodzaju instytucje, których celem jest zaspokojenie potrzeb mniejszości w celu zmniejszenia napięć społecznych, 2) ruchy społeczne i organizacje powstałe w ramach tych społeczności i aspirujące do reprezentowania ich interesów¹⁹;
- podstawa teoretyczno-aksjologiczna praktyki edukacyjnej.

Dla pointegracyjnego dialogu zwolenników różnych paradygmatów znaczący może być także fakt, że w pracach pedagogów międzykulturowych np. z kręgu frankofońskiego niezwykle rzadko pojawia się kategoria „pogranicze”, tak często wykorzystywana przez ich kolegów z Polski²⁰.

„Pogranicze” to wszak wygodna kategoria pojęciowa do opisu problemów środowisk zróżnicowanych kulturowo i etnicznie. Jako leżący poza centrum obszar zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp.; obszar pomiędzy centrami, na którym występuje określony typ współżycia – pogranicze jest naturalnym środowiskiem człowieka doby globalizacji. Może mieć ono charakter (wymiar):

- terytorialny;
- treściowo-kulturowy;
- interakcyjny;
- osobowy²¹.

Dokonywanie analizy granic i pograniczy przez pryzmat każdego z tych wymiarów pozwala dokładnie opisać sytuację jednostek i grup w zróżnicowanych kulturowo środowiskach, co prowadzi do konsekwencji poznawczych i metodologicznych nie do przecenienia, bowiem: „Kategoria granicy (i postulat życiodajnego pogranicza) wydaje się być fundamentem dla myślenia o człowieku, o kulturze, o wrastaniu w człowieczeństwo i w kulturę. Rola tej kategorii w humanistyce rośnie tym bardziej, im

bardziej w grzyzy idą granice sztuczne, narzucane przemocą (państwa, ideologii, religii...)''²². Ujęty na tym tle dyskurs o edukacji staje się bardziej szczegółowy, tj. możliwy do usytuowania w realiach konkretnego środowiska.

Być może więc jednym z efektówointegracyjnego dialogu specjalistów będzie wypracowanie wzbogaconego, wspólnego systemu pojęciowego, odwołującego się do obu tradycji. Istnieją jednak kategorie, które mogą się okazać kłopotliwymi ze względu na sferę pozamerytoryczną paradygmatów. Na przykład szeroko opisywana na Zachodzie Europy w kontekście neutralności szkoły „świeckość” (drażliwa dla tradycyjnie religijnych Polaków), czy „obywatelskość” (inaczej rozpatrywana przez Francuzów, w związku z ich charakterystyczną definicją narodu).

W sferze pozamerytorycznej, oprócz wysuwającej się na pierwszy plan sprawy przełamania stereotypu Polaka, jako Europejczyka z „gorszego miejsca”²³, można dostrzec i inne zjawiska mające względny wpływ na charakterystyczne odpowiednio dla środowisk Polski i Europy Zachodniej podejścia do problemów zróżnicowania kulturowego i etnicznego oraz związanych z nimi spraw natury edukacyjnej.

• Polska:

- a) niewielkie doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym i etnicznym na wielką skalę (np. wskutek sprowadzenia cudzoziemskich robotników ze środowisk skrajnie odmiennych kulturowo);
- b) występowanie (także w oświacie) skutków oddziaływań państwa w ramach regionalizacji, mających na celu ograniczanie praw mniejszości do wyrażania swej tożsamości kulturowej;
- c) istnienie obszarów (środowisk, grup społecznych itp.) o silnie zakorzenionych negatywnych stereotypach Innych/Obcych, zwłaszcza sąsiadów (np. Niemców, Litwinów i innych – nie tylko członków Unii Europejskiej);
- d) gwałtowne reakcje na odmienność, związane z homogenicznością kulturową i etniczną społeczeństwa oraz brakiem doświadczeń w kontaktach z Innymi/Obcymi wskutek okresowego zamknięcia granic;
- e) nietolerancja religijna związana z „zaściankową” odmianą religijności;
- f) ograniczone i stosunkowo późne otwarcie się na wpływ kultury masowej (skutek cenzury, wybiórczych ograniczeń treści, braku technicznych środków przekazu itp.);
- g) pozytywny stosunek do Amerykanów i niska świadomość polityczna;
- h) preferowanie w komunikacji międzynarodowej języka angielskiego, przy nikłym korzystaniu z języków niemieckiego, francuskiego czy hiszpańskiego (również jako języków prac zagranicznych naukowych, na które się powołuje);
- i) w niektórych środowiskach wysoki poziom egzotyizmu, ksenofilii itp.

• Europa Zachodnia:

- a) duże doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym i etnicznym;
- b) występowanie skutków oddziaływań państwa wiodących do nasilenia się zjawiska zróżnicowania kulturowego i etnicznego (polityka sprowadzania i osiedlania robotników cudzoziemskich; łączenie rodzin itp.);

- c) wynikające z doświadczeń pointegracyjnych w ramach międzynarodowych struktur gospodarczych osłabienie negatywnych stereotypów Innych/Obcych, zwłaszcza sąsiadów ze „starej Europy” (np. stosunki francusko-niemieckie);
- d) zubożenie na odmiennosc, związane z daleko posuniętym zróżnicowaniem kulturowym i etnicznym społeczeństw oraz licznymi doświadczeniami w kontaktach z Innymi/Obcymi, wskutek niekiedy bardzo szerokiego otwarcia granic;
- e) daleko posunięta ateizacja życia; nieznanosc zasad poszczególnych religii wiążąca się z obojętnością na problemy ich wyznawców;
- f) bogate doświadczenia z szerokim dostępem do kultury masowej (dostęp do wielu źródeł informacji od wielu lat; dzięki wyższemu standardowi życia powszechniejszy dostęp do technicznych środków przekazu itp.);
- g) negatywny stosunek do Amerykanów i duże zaangażowanie społeczne w sprawy polityki międzynarodowej;
- h) preferowanie w komunikacji międzynarodowej języków narodowych (niemieckiego, francuskiego, czy hiszpańskiego), przy jednoczesnej niechęci wobec języka angielskiego;
- i) ogólnie niski poziom egzotyizmu i ksenofilii, wskutek oswojenia z Innymi/Obcymi itp.

Zbliżenie paradygmatów badań edukacyjnych może mieć istotne znaczenie nie tylko dla wyjaśnienia terminologicznych i metodologicznych nieporozumień, czy poprawy samopoczucia badaczy. Może być również pomocne dla kształtowania koncepcji europejskiego wymiaru edukacji, którego podstawę aksjologiczną stanowi dziś ideologia edukacji międzykulturowej. Poszukiwanie wspólnych dróg wzajemnego poznania i rozwoju, wzbogacanie obszarów dialogu i porozumienia to wszak ważne czynniki rzeczywistej integracji, których nie zastąpią wyłącznie ustalenia polityków. Im bardziej intensywne będą te zjawiska, tym większą wartość dla przyszłych pokoleń będzie mieć edukacja dokonująca się w atmosferze tolerancji dla odmiennosci – tolerancji opartej na wiedzy i rozumieniu kogoś, kto nie tak dawno był uważany za Obcego.

Przypisy:

- ¹ I. Sagan, *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej*, [w:] T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...* Kraków 1995, s. 149.
- ² Na przykład istniejące w wielu krajach zachodnioeuropejskich Agencje do spraw Rozwoju Stosunków Międzykulturowych, Europejska Fundacja Kultury, Europejskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej, Rada Europy, Towarzystwo do spraw Badań Międzykulturowych, Towarzystwo Europejskich Spotkań Międzykulturowych, UNESCO i inne.
- ³ Patrz: W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 25.
- ⁴ Patrz: T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 13.
- ⁵ Patrz: T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza...*, *op.cit.*, s. 18-22.
- ⁶ Patrz: J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1999, s. 101.
- ⁷ „Paradygmat” oznacza tu przyjęty sposób ujmowania rzeczywistości w danej dziedzinie.
- ⁸ Patrz: M. Rey (red.), *Projet N° 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants”*, Strasbourg 1983, s. 1.
- ⁹ Szerzej na ten temat: D. Wojakowski, *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa (materiały robocze)*, Cieszyn 2002, s. 1.
- ¹⁰ Melting-pot (ang.: tygiel) – ideologia oparta na koncepcji integracji w jednym społeczeństwie (narodzie) imigrantów, bez względu na pochodzenie oraz warunki, w jakich żyją. Szerzej na ten temat: M. Kempny, *Wielokulturowość «ante portas»!*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu...*, *op.cit.*, s.284; J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 132-133.
- ¹¹ Patrz: D. Wojakowski, *Wielokulturowość jako wartościowanie...*, *op.cit.*, s. 118.
- ¹² Patrz: W. Burszta, *Wielokulturowość...*, *op.cit.*, s. 23.
- ¹³ Patrz: M. Cohen-Emerique, *L'approche interculturelle auprès des migrants*, [w:] G. Legault (red.), *L'Intervention interculturelle*, Montréal-Paris 2000, s. 171.
- ¹⁴ Patrz: M. Abdallah-Preteille, *L'Education interculturelle*, Paris 1999, s. 44.
- ¹⁵ Szerzej na ten temat: C. Clanet, *L'Interculturel – introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993, s. 24.
- ¹⁶ C. Clanet, *L'Interculturel...*, *op.cit.*, s. 24.
- ¹⁷ Patrz: M. Abdallah-Preteille, *L'Education...*, *op.cit.*, s. 46.
- ¹⁸ Zob.: C. Camillieri, *La communication dans la perspective interculturelle*, [w:] C. Camillieri, M. Cohen-Emerique (red.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris 1989, s. 389; M. Taylor, *Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle*, [w:] P. Brander C. Cardenas, R. Gomes, M. Taylor, J. Vincente Abad de, *Kit pedagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg 1995, s. 25.
- ¹⁹ Patrz: W. Burszta, *Antropologia kultury: Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 152; D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (Z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 116-117.
- ²⁰ Zob. np.: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Spoločności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Problemy pogranicza i edukacja*, Cieszyn 1998; J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”*, [w:] „Test”, 1/1996; A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, Białystok 1999, t. VIII; T. Smolińska (red.), *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994.
- ²¹ Patrz: J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, *op.cit.*, s. 12-15; J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 11-12.
- ²² L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000, s. 18.
- ²³ Szerzej na ten temat zob.: I. Sagan, *Ludzie i ich miejsca...*, *op.cit.*, s. 149-153.