

Edukacja europejska
– od wielokulturowości ku międzykulturowości

Koncepcje edukacji
wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim
ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego

Moim Rodzicom...

Przemysław Paweł Grzybowski

Edukacja europejska
– od wielokulturowości ku międzykulturowości

Koncepcje edukacji
wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim
ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2009

© Copyright by Przemysław Paweł Grzybowski, Kraków 2007
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzenci:

prof. dr hab. Czesław Dziekanowski (Uniwersytet w Białymstoku)
prof. dr hab. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski)

Redakcja wydawnicza:
Radostaw Doboszewski

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

Wydanie książki dofinansowane ze środków
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ISBN 978-83-7587-164-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie III uzupełnione, Kraków 2009

Spis treści

Wstęp	9
1. Założenia metodologiczne	15
1.1. Przedmiot i cele badań	15
1.2. Charakterystyka procedury badawczej i problemy badawcze	17
2. Zróżnicowanie kulturowe a edukacja	25
2.1. Zróżnicowanie kulturowe	37
2.1.1. Wielokulturowość	41
2.1.2. Międzykulturowość	46
2.1.3. Granice i pogranicza	56
2.2. Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego	65
2.2.1. Edukacja wielokulturowa	68
2.2.2. Edukacja międzykulturowa	76
2.2.3. Edukacja regionalna	90
2.2.4. Edukacja obywatelska	102
2.2.5. Człowiek pogranicza i tożsamość międzykulturowa	108
2.3. Pedagogika międzykulturowa – od pedagogii do poddyscypliny pedagogicznej	116
3. Okoliczności powstania koncepcji edukacji europejskiej	127
3.1. Tożsamość i kultura europejska	127
3.2. Źródła zróżnicowania społeczeństw Europy	132
3.3. Następstwa zróżnicowania społeczeństw Europy	153
3.4. Historyczne przesłanki i perspektywy społeczno-kulturowej integracji europejskiej	157

3.5. Szkoła w Europie wobec problemów zróźnicowania kulturowego	180
4. Zróźnicowanie kulturowe europejskiego kręgu kultury francuskiej a edukacja	193
4.1. Społeczność frankofońska w Europie	193
4.2. Zróźnicowanie kulturowe społeczeństwa francuskiego	199
4.2.1. Współczesna tożsamość mieszkańców Francji	201
4.2.2. Społeczne następstwa zróźnicowania kulturowego	207
4.3. Oświata francuska wobec problemów zróźnicowania kulturowego	227
4.3.1. Zasada świeckości oświaty	235
5. Problemy edukacji w działalności europejskich instytucji i organizacji międzynarodowych	247
5.1. UNESCO	250
5.2. Rada Europy	255
5.3. Unia Europejska	262
5.4. Inne instytucje i organizacje	270
5.5. Współpraca europejska w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej	279
6. Ideologiczne i aksjologiczne podstawy koncepcji edukacji europejskiej	289
6.1. Podstawy ideologiczne – europejski wymiar edukacji	289
6.2. Podstawy aksjologiczne	298
7. Typologia koncepcji edukacji europejskiej	309
7.1. Kryterium I – usytuowanie w kontekście etnicznym, narodowym lub ponadnarodowym	311
7.2. Kryterium II – usytuowanie w ideologii społecznej właściwej środowisku	312
7.3. Kryterium III – usytuowanie w określonym obszarze aktywności społecznej	313

7.4. Kryterium IV – uprzywilejowanie i preferowanie określonych rozwiązań metodycznych	315
7.5. Kryterium V – aktualność, elastyczność, postępowość i zdolność dostosowania do zmieniających się okoliczności	317
8. Treści koncepcji edukacji europejskiej oraz cele i zadania realizujących je podmiotów	319
8.1. Koncepcje jednostkowo-rodzinne	323
8.2. Koncepcje lokalno-regionalne	327
8.3. Koncepcje narodowo-państwowe	333
8.4. Koncepcje ponadnarodowe	337
9. Formy realizacji koncepcji edukacji europejskiej	341
9.1. Międzynarodowe programy instytucji i organizacji europejskich	341
9.2. Wymiany międzynarodowe osób	344
9.3. Współpraca przygraniczna i międzyregionalna	345
9.4. Języki obce i poszukiwanie języka międzynarodowego	348
9.5. Multimedialne środki komunikowania	351
9.6. Integracja z Innymi i Obcymi	356
9.7. Przeciwdziałanie wykluczaniu, marginalizacji oraz agresji wobec Innych i Obcych	360
9.8. Kultura, sztuka i wspólne dziedzictwo cywilizacyjne	364
9.9. Inicjatywy sportowe	369
10. Problemy i perspektywy realizacji koncepcji edukacji europejskiej ...	373
10.1. Niejasność idei europejskiego wymiaru edukacji	373
10.2. Banalizacja i folkloryzacja zróżnicowania kulturowego	377
10.3. Nieuwzględnianie efektu pogranicza	378
10.4. Napięcia w sferze religijnej i światopoglądowej	380
10.5. Stereotypowe treści materiałów dydaktycznych	383
10.6. Sprzeczności między założeniami a realizacją koncepcji edukacji	384
10.7. Ukryty program polityki oświatowej	388

10.8. Wielość paradygmatów refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej	390
10.9. Poszukiwanie wartości uniwersalnych	396
10.10. Różnice w pojmowaniu obywatelskości i edukacji obywatelskiej	398
10.11. Problemy w nauczaniu języków obcych	399
10.12. Dominacja języka angielskiego w polityce oświatowej i programach szkolnych	402
10.13. Poszukiwanie wspólnego języka	405
11. Konkluzje i wnioski	407
Bibliografia	417
a) Źródła cytowane	417
b) Źródła szerzej opisujące poruszane problemy	432
Aneks	443
Załącznik 1. Wybór źródeł zwartych poświęconych problematyce edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz europejskiemu wymiarowi edukacji, wydanych w Europie w latach 1979–2008	443
Załącznik 2. Najczęściej cytowani frankofońscy autorzy prac o problemach zróżnicowania kulturowego i edukacji międzykulturowej	464
Załącznik 3. Istniejące obecnie instytucje i organizacje wymienione w pracy	468

Wstęp

Problematyką zróżnicowania kulturowego zainteresowałem się jako uczeń szkoły średniej. Przyczyniła się do tego nauka międzynarodowego języka esperanto, ukończenie zajęć metodycznych i prowadzenie w tym języku kursów, prelekcji itp. Od tamtej pory odwiedzam ośrodki kulturalne esperantystów, zwłaszcza we Francji. Umożliwia mi to nie tylko zdobywanie doświadczeń dydaktycznych, lecz także uczestniczenie w pracach wielonarodowych zespołów, np. przy tworzeniu tłumaczeń, opracowań metodycznych i popularnonaukowych w języku esperanto, korespondowanie i dzięki temu pozyskiwanie literatury na interesujące mnie tematy. Niepełnosprawność ruchowa moich rodziców oraz spędzenie dzieciństwa pod opieką małżeństwa niemiecko-litewskiego pozwoliły mi dorastać w środowisku osób postrzeganych jako Inne i Obce, będących więc przedmiotem negatywnych stereotypów i uprzedzeń. Radzenie sobie z odmiennością jest mi więc szczególnie bliskie i stanowi przedmiot zainteresowań naukowych.

W dobie globalizacji i integracji europejskiej wzrasta znaczenie badań naukowych w międzydiscyplinarnym obszarze pedagogiki międzykulturowej – badań nad problemami edukacyjnymi środowisk zróżnicowanych kulturowo. Do grona podmiotów edukacji stawiających czoło społecznym reakcjom na różnice należą nie tylko składniki krajowych systemów oświaty, ale także międzynarodowe instytucje, organizacje formalne i nieformalne i in. Ukazanie w kontekście europejskim realizowanych przez te podmioty koncepcji edukacji wzbogaca dyskurs o współczesności o nowe wątki. Pozwala prześledzić związki edukacji z sytuacją społeczno-polityczną i socjalno-bytową danych środowisk oraz wskazać możliwości współpracy edukacyjnej i naukowej.

Odwołanie się do źródeł powstałych w środowiskach frankofońskich pozwala bliżej przedstawić dokonania w Polsce dotychczas mało znane, z uwagi na fakt rzadkiego cytowania naukowej literatury francuskoję-

zycznej. Poza wypełnieniem swoistej luki epistemologicznej pomoże to zweryfikować np. poglądy ukształtowane głównie na podstawie literatury anglojęzycznej (zwłaszcza amerykańskiej), a także wzbogacić dostępny zasób kategorii pojęciowych i metodyk o treści z innego kręgu kulturowego. Wydaje się to celowe, bowiem to właśnie we frankofonii zrodziły się idee międzykulturowości i edukacji międzykulturowej, odmienne od popularnych rozwiązań amerykańskich. To Francja jako pierwsze z państw, które wyszły zwycięsko z II wojny światowej, zapoczątkowała współpracę edukacyjną i naukową z Niemcami, mając na celu – mimo zaszłości historycznych oraz różnicy kultur – integrację sąsiadujących społeczeństw. Zaowocowało to m.in. bezprecedensowymi inicjatywami edukacyjnymi. Poza tym od ponad dwustu lat jedną z podstaw państwowej polityki społecznej (w tym oświatowej) jest we Francji zasada świeckości, wyrażana nie jako nastawienie antyreligijne, lecz neutralne wobec wszelkich religii. Nie pozostaje to bez wpływu na kształtowanie świadomości i postaw obywateli, a więc także badaczy oraz osób uczestniczących w działalności edukacyjnej – zarówno jako jej podmioty, jak i przedmioty. W związku z integracją europejską oraz zacieśnieniem współpracy naukowej i oświatowej (instytucjonalnej oraz indywidualnej) wiedza ta może się okazać przydatna dlatego, że Francja i środowiska frankofońskie odgrywają wiodącą rolę w organizacjach międzynarodowych, takich jak: Rada Europy, Unia Europejska czy UNESCO¹, zaś założenia i standardy polityki społecznej tych gremiów (współtworzone m.in. przez specjalistów, których prace czynią przedmiotem refleksji) mają znaczenie również dla Polski z racji członkostwa w ich strukturach. Znajomość okoliczności kształtowania tych standardów może się okazać przydatna w pracy naukowej, działalności oświatowej oraz np. w trakcie międzynarodowej wymiany osób. Pozwoli też wzbogacić polską humanistykę o nowe punkty odniesienia.

Można przypuszczać, że europejskie społeczeństwa (w tym polskie) coraz częściej będą się stykać z problemami zróżnicowania kulturowego, takimi jak napięcia i konflikty wskutek niezrozumienia różnic, dążenie do ich wyrażania celem podkreślenia własnej tożsamości oraz utrzymywanie się negatywnych postaw, stereotypów w stosunku do Innych/Obcych.

¹ Pełne nazwy instytucji i organizacji, ich skróty i adresy zostały przedstawione w Załączniku 3.

Do tego założenia prowadzi ujawniający się w wielu środowiskach brak przyzwolenia na odmiennność, trwający mimo wysiłków elit dążących do osłabienia tego zjawiska czy odwrócenia jego tendencji. Według Andrzeja Sadowskiego

[...] upowszechniane koncepcje wieloetnicznego, wielokulturowego społeczeństwa nie uzyskują wystarczającej akceptacji społecznej. Przeciwnie, nierzadko szczególnie na pograniczach spotykamy postawy narodowego fundamentalizmu zakładającego, że przynależność narodowa stanowi naczelną kryterium zarówno łączności, jak i podziałów społecznych².

Pogłębiającego się zróżnicowania kulturowego społeczeństw nie da się uniknąć. Aby więc ułatwić radzenie sobie z nim, podejmuje się m.in. działania edukacyjne, których efektem ma być nie tylko pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, ale także przygotowanie obecnych i przyszłych pokoleń do życia w społeczeństwach charakteryzujących się coraz częstszymi, świadomymi kontaktami z odmiennością. W przypadku środowiska polskiego jest to tym bardziej uzasadnione w dobie integracji europejskiej, która oprócz skutków ekonomicznych prowadzi do przemian w sferze mentalności, tożsamości i identyfikacji, zarówno jednostek, jak i grup. Już w 1996 roku Elżbieta Czykwin zauważyła:

Można się spodziewać [...], że Polska będzie się stawała miejscem dłuższego lub krótszego pobytu cudzoziemców z różnych części świata. Otwarcie się na inne kraje wywoła problem stosunku Polaków do „innych”, czy „obcych”, problem nowy, z którym w masowej skali spotykali się jak dotąd głównie poprzez stereotypy i uprzedzenia. Postawy szacunku, tolerancji i ciekawości wobec inności mogą i powinny być rozwijane wobec mniejszości narodowych, które żyją wśród nas i choćby przez fakt wspólnego losu oraz obywatelstwa są nam bliskie. Problem tolerancji i szacunku wobec mniejszości narodowych łatwo może być rozszerzany na tolerancję i szacunek wobec wszelkiej inności. Znane są w Polsce problemy ze znalezieniem lokum dla nosicieli wirusa HIV, z homoseksualistami, ruchem naturystów etc. [...] Polska ma opinię kraju ultrakatolickiego i nietolerancyjnego, przekonanie o polskim antysemityzmie dopełnia tego obrazu³.

² A. Sadowski: *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 45.

³ E. Czykwin: *Białoruska mniejszość narodowa w Polsce i węgierska na Słowacji – analiza prawna i aplikacyjna*, „Test”, nr 1/1996, s. 97.

Perspektywa ta pozwala przypuszczać, że wzrośnie społeczne zapotrzebowanie na opracowania poświęcone zróżnicowaniu kulturowemu, zwłaszcza dotyczące edukacji jako mającej na celu m.in. ułatwienie integracji społeczno-kulturowej mieszkańców Unii Europejskiej. Przedstawienie okoliczności powstania koncepcji edukacji europejskiej oraz problemów związanych z ich realizacją może więc mieć wartość epistemologiczną i metodyczną dla osób z kulturowego pogranicza. Jak bowiem stwierdza Tadeusz Lewowicki, wiedza o dotychczasowych zmaganiach i dokonaniach edukacyjnych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo wydaje się szczególnie potrzebna właśnie w procesach europejskiej integracji oraz przemian ustrojowych i społecznych w Polsce:

W obu tych wymiarach – europejskim i dotyczącym naszego państwa i społeczeństwa – występują złożone problemy edukacyjne związane ze współistnieniem różnych narodów, narodowości, grup etnicznych i ich kultur, tradycji i języków, religii czy wierzeń i wielu, wielu innych spraw stanowiących o tożsamości indywidualnej i grupowej⁴.

Wnioski wynikające z analizy koncepcji edukacji, powstających w środowiskach mających większe niż Polska doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym, mogą być przydatne np.: osobom bezpośrednio związanym z działalnością edukacyjną, podmiotom formalnym i nieformalnym rozwiązującym problemy społeczne w środowiskach lokalnych, jednostkom i grupom, którym szeroko pojęta edukacja europejska nastęrcza trudności. Wiedza ta umożliwi im ogląd własnych doświadczeń z szerszej perspektywy i ewentualne wzbogacenie działań o nowe treści, formy, metody itp. Pomoże stwierdzić przyczyny niepowodzeń i w związku z tym, być może, skłoni zawczasu do odejścia od rozwiązań, które nie sprawdziły się w podobnych okolicznościach. Pozwoli również zwrócić uwagę na te treści i formy działalności edukacyjnej, które, pomagając osłabić napięcia i konflikty wynikające ze zróżnicowania kulturowego, zyskały aprobatę społeczną, a więc zasługują na upowszechnienie oraz doskonalenie przy wsparciu naukowców. Kilkadziesiąt lat temu Belgia, Francja i Niemcy stanowiły jedno z największych kulturowych pograniczy Europy, doświadczając skutków wcześniejszych głębokich podziałów kontynentu. Dziś

⁴ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [w:] *idem* (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 22.

podobną funkcję, choć zapewne w innej skali, pełnią kraje Europy Środkowo-Wschodniej (w tym Polska stanowiąca wschodnią rubież Unii Europejskiej), będące celem imigracji przybyszów ze Wschodu i Południa. Możliwe jest więc sięganie do doświadczeń zachodnioeuropejskich, tym bardziej że np. społeczeństwa Francji i Polski pod wieloma względami są do siebie podobne, co ułatwia wzajemne zrozumienie. Może się więc okazać, że koncepcje edukacji z europejskiego kręgu kultury francuskiej są Polakom znacznie bliższe niż często naśladowane, lecz odległe kulturowo rozwiązania z krajów zamorskich.

W zaplanowaniu, merytorycznym przygotowaniu i przeprowadzeniu badań, których rezultatem jest niniejsza książka, a także w trakcie pracy nad ich formalnym opracowaniem, uzyskałem nieocenioną pomoc od promotora – Prof. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, oraz uczestników seminarium doktorskiego, prowadzonego przez niego w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Im wszystkim wyrażam tu szczerze podziękowania. Niniejsze opracowanie stanowi uzupełnioną i poprawioną dzięki uwagom recenzentów wersję rozprawy doktorskiej *Europejskie koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej – ze szczególnym uwzględnieniem kręgu kultury francuskiej*.

Dziękuję również moim kochanym Rodzicom, mieszkańcom Lubska (zwłaszcza rodzinie Mikielinasów i sąsiadom z ulicy Gazowej), Sokół oraz przyjacielom esperantystom – za możliwość uczenia się od nich życia na pograniczach i pomoc w codziennej pracy nad kompetencją międzykulturową.

1. Założenia metodologiczne

1.1. Przedmiot i cele badań

Termin „koncepcja” pojmowany jest zwykle jako efekt procesu twórczego myślenia, stanowiący ogólny plan działania, rozwiązania problemu, pomysł, teoretyczny zarys czy projekt realizacji określonej idei (zarówno utopijny, chimeryczny, jak i realistyczny, racjonalny)⁵. Jak zauważa Roman Leppert, można ją traktować

[...] jako pewien projekt, z założenia niedokończony, będący przedmiotem sporów, refleksji, poddawany modyfikacjom pod wpływem pojawiających się coraz to nowych argumentów⁶.

Koncepcja edukacji to założenia oparte na refleksji pedagogicznej projekt oddziaływań edukacyjnych adresowanych do środowiska w skali mikrospołecznej (jednostki, rodziny) oraz makrospołecznej (grupy kulturowe, społeczności regionalne, narody, środowiska międzynarodowe), realizowanych zarówno przez podmioty formalne (instytucjonalne), jak i indywidualne lub zbiorowe podmioty nieformalne. Podstawę tych oddziaływań stanowi zespół celów dotyczących danego środowiska edukacyjnego, wynikających z:

- potrzeb, oczekiwań i możliwości funkcjonujących w nim osób;
- dominującej w nim ideologii społecznej i wywiedzionej zeń polityki oświatowej;
- jego immanentnych czynników geograficznych, historycznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych itp.

⁵ Patrz: P. Foulquié: *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris 1969, s. 112–113. Por.: *idem: Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris 1971, s. 92; E. Sobol (red.): *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Warszawa 1995, s. 579.

⁶ R. Leppert: *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 15.

Zakładane cele edukacji uwzględniają obecne problemy środowiska i zwykle nawiązują do perspektyw jego rozwoju. Realizacji tych celów służą oddziaływania oparte na treściach i metodyce edukacyjnej odpowiadających specyfice danego środowiska.

Przedmiotem niniejszych badań są koncepcje edukacji europejskiej, tj. te, które:

- mają na celu wspieranie integracji społeczno-kulturowej społeczeństw europejskich;
- zawierają treści dotyczące tożsamości, obywatelskości i wspólnotowości europejskiej (oraz towarzyszącej im świadomości, identyfikacji, postaw i zachowań), zależnie od okoliczności ujmowane w perspektywie jednostkowej, lokalnej, regionalnej, narodowej lub ponadnarodowej;
- zakładają międzynarodową (zwłaszcza europejską) współpracę podmiotów i/lub przedmiotów edukacji (np. wymianę informacji, materiałów, osób, wspólne działania);
- tworzone są przez formalne i nieformalne podmioty edukacji, nawiązujące w pracy do szeroko rozumianej problematyki europejskiej.

Rozpatrując Europę jako pogranicze kulturowe, koncepcje edukacji europejskiej można sytuować w modelach edukacji wielokulturowej lub międzykulturowej, różniących się w podstawach aksjologicznych i ideologicznych oraz w zakładanych celach, treściach i formach oddziaływania edukacyjnego. Koncepcje edukacji wielokulturowej charakteryzuje bowiem podejście asymilacyjne do Innych i Obcych oraz ujmowanie rzeczywistości społecznej w perspektywie grup i społeczeństw. Natomiast koncepcje edukacji międzykulturowej cechuje podejście integracyjne oraz ujmowanie rzeczywistości społecznej w odniesieniu do jednostek. Sytuowanie koncepcji edukacji europejskiej w modelach wielokulturowym i międzykulturowym umożliwia ukazanie ich w różnych okresach i kontekstach społeczno-kulturowych.

Podjęte badania mają charakter diagnostyczny i opisowy⁷, a ich celem jest:

- krytyczne przedstawienie historycznych, instytucjonalnych i społecznych okoliczności koncepcji edukacji europejskiej w różnych kontekstach społeczno-kulturowych;

⁷ Patrz: T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 20–23.

- wskazanie podstaw ideologicznych i aksjologicznych oraz założeń teoretycznych i teleologicznych tychże koncepcji;
- prezentacja form oraz problemów i perspektyw ich realizacji.

Badania te sytuują się w nurcie pedagogiki porównawczej, który charakteryzuje poszukiwanie i wykrywanie tego, co wspólne w określonym aspekcie rzeczywistości edukacyjnej, celem upowszechnienia dobrych rozwiązań w środowiskach o podobnych cechach.

1.2. Charakterystyka procedury badawczej i problemy badawcze

a) Wybór źródeł do analizy

W Europie istnieje wiele źródeł (zwłaszcza francuskojęzycznych) poświęconych problemom edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. W klasyfikacji autorstwa Krzysztofa Kabzińskiego⁸ należą do następujących kategorii źródeł:

- prace naukowe z różnych dyscyplin (indywidualne i zbiorowe) powstające w ośrodkach akademickich i innych instytucjach zachowujących naukowe standardy;
- opracowania popularnonaukowe, publicystyczne lub metodyczne, tworzone dla potrzeb celowych grup, instytucji i organizacji (formalnych i nieformalnych);
- artykuły w prasie i wydawnictwach masowych o różnym przeznaczeniu i zasięgu;
- inne wypowiedzi o charakterze informacyjnym, edukacyjnym lub propagandowym, w różnych formach i o różnej dostępności⁹.

Do badań wybrałem źródła należące do dwóch pierwszych kategorii, zarówno drukowane, jak i w postaci plików dostępnych w wersji cyfrowej lub stron internetowych. Na podstawie kryterium treści dokonałem ich doboru, poszukując w tytułach, spisach zawartości oraz indeksach rze-

⁸ Patrz: K. Kabziński: *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego* [w:] W. Ciczkowski (red.): *Prace promocyjne z pedagogiki*, Olsztyn 2000, s. 103–113.

⁹ Patrz np.: J.-P. Dacheux: *Pour une éducation non-violente* [w:] *Vers une société interculturelle. Non-violence actualité*, b.m. 1990, s. 2.

czowych odniesień do ujmowanych w kontekście europejskim problemów edukacji, współpracy międzynarodowej i regionalnej, integracji społeczno-kulturowej itp. Według kryterium geograficznego skoncentrowałem się na źródłach francuskich, belgijskich, szwajcarskich lub międzynarodowych (europejskich), wydanych głównie przez: oficyny uniwersyteckie (Presses Universitaires de France, Presses Universitaires du Mirail), instytucje i organizacje międzynarodowe (Rada Europy, Unia Europejska, UNESCO, Agencja do spraw Rozwoju Stosunków Międzykulturowych, Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży, Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Międzykulturowej, Stowarzyszenie do spraw Badań Międzykulturowych) oraz wydawnictwa komercyjne (Anthropos, Economica, Armand Colin, L'Harmattan).

Dolną granicą przedziału wydania wybranych źródeł uczyniłem rok 1976, w którym zaczęto stosować istotną dla podejmowanych rozważań kategorię „europejskiego wymiaru edukacji”. Górną granicę stanowi rok 2003, jako ostatni przed jak dotąd największym rozszerzeniem Unii Europejskiej. Zakładam, że wydarzenie to może wprowadzić do europejskiego dyskursu o edukacji wątki, których rozważenie w niniejszym opracowaniu nie byłoby już możliwe. Źródła najczęściej cytowane w opracowaniach naukowych jako istotne dla podejmowanego tematu, przedstawiłem w Załączniku 1.

b) Ustalenie kategorii pojęciowych wykorzystywanych w pracy

W fazie gromadzenia i wstępnej analizy źródeł pod kątem występowania treści określonych tematem badań zastosowałem bibliograficzną metodę analizy piśmiennictwa, która – zdaniem Jean-Marie Van der Marena – prowadzi do osiągnięcia następujących celów:

- teoretyczny – stworzenie syntezy tego, co się wie, jak również o czym wiadomo mniej na dany temat, zanim postawi się pytania, na które odpowiedź jest osiągalna przy obecnym stanie wiedzy;
- metodologiczny – stworzenie bilansu skutecznych (pozwalających uzyskać wiarygodne dane) narzędzi, możliwych do wykorzystania przy poszukiwaniu odpowiedzi na stawiane pytania¹⁰.

¹⁰ Patrz: J.-M. Van der Maren: *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris – Bruxelles 1999, s. 178.

W pogłębionej analizie tekstu naukowego, będącej kolejnym etapem przyjętej procedury badawczej, Van der Maren wyróżnia następujące strategie:

- analiza konceptualna – dotyczy stosowanych w tekście kategorii pojęciowych związanych z przedmiotem poszukiwań badawczych; wiedzie do ujawnienia ich znaczenia i możliwości zastosowania, a także związków między nimi;
- analiza krytyczna – dotyczy treści tekstu; polega na ustaleniu wartości analizowanych kategorii pojęciowych, co prowadzi m.in. do ujawnienia ich braków, sprzeczności, paradoksów, założeń wstępnych, uwikłania i następstw.

Analiza konceptualnej dokonuje się w ramach strategii:

- analiza pól semantycznych – pozwala porównać znaczenia kategorii pojęciowych w jednym tekście i między różnymi tekstami, ustalić różnice znaczeń i relacje między poszczególnymi wariantami definicji;
- analiza z perspektywy instrumentalnej – pozwala odkryć drobne różnice znaczeń w podobnych definicjach teoretycznych tych samych kategorii pojęciowych;
- analiza z perspektywy epizodycznej – dotyczy kontekstów wykorzystania danych kategorii pojęciowych, co pozwala odnieść je do wydarzeń z życia codziennego i ujawnić związki danego znaczenia z odpowiednimi okolicznościami;
- analiza z perspektywy historycznej – dotyczy ewolucji znaczenia kategorii pojęciowej; nie jest niezbędna w każdym z analizowanych przypadków¹¹.

Analiza krytyczna wiedzie do jasnego przedstawienia i merytorycznego dookreślenia przedmiotu badań oraz pozwala ujawnić słabości kategorii czy koncepcji prezentowanych w analizowanych źródłach, umożliwiając w dalszej perspektywie zaproponowanie ich ulepszeń, poprawek, uzupełnień, a także sformułowanie nowych problemów i przedstawienie odpowiednich hipotez lub propozycji rozwiązań¹². Rola analizy krytycznej tekstu naukowego, mającej – według Józefa Pietera – zastosowanie tylko do zjawisk humanistycznych,

¹¹ Patrz: *ibidem*, s. 177–180. Por.: *idem*: *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal 1996, s. 415–425.

¹² Patrz: W. Marciszewski: *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa 1977, s. 152 i nn.

[...] uwydatnia się szczególnie w pracach krytyczno-porównawczych, w których chodzi o wykazanie podobieństw, różnic, związków zależności i cech w ideach działania, w przekonaniach, w poglądach na wartości, w poglądach na świat wielu autorów, wielu ludzi itp.¹³

Oprócz określenia kategorii pojęciowych umożliwiających epistemologiczne umocowanie problematyki badawczej rezultatem tego etapu prac jest również wyodrębnienie grona autorów, których poglądy są istotne dla podejmowanego tematu. Potrzeba przytaczania nazwisk badaczy i cudzych twierdzeń zachodzi w sytuacji,

[...] gdy celem pracy lub jednym z celów jest krytyczne sprawozdanie z aktualnego stanu badań (cudzych) nad daną sprawą¹⁴.

Z uwagi na częste odwoływanie się do dorobku środowisk frankofońskich (raczej mało znanego polskim badaczom), uznałem za wskazane przedstawienie w aneksie sylwetek autorów najczęściej cytowanych prac. Również z tego powodu w przypisach zamieściłem liczne odesłania do źródeł (głównie obcojęzycznych) szerzej ukazujących dane zagadnienie.

Rezultaty tego etapu prac zostały przedstawione w rozdziale 2. oraz w Załączniku 2.

c) Analiza wybranych źródeł pod kątem problemów badawczych

Według Ryszarda Pachocińskiego

Nie ma [...] i chyba być nie może, ogólnej metodologii badań porównawczych, której stosowanie pozwoliłoby na rozwiązanie wszystkich problemów. Ciągłe pozostaje również sprawą komparatysty, jak ocenić zebrany materiał ze źródeł, które uznał za najlepsze¹⁵.

W związku z tym przyjąłem zasady postępowania porównawczego określone przez Josepha Lauwerysa:

- wskazanie okoliczności badanych faktów (w tym przypadku koncepcji edukacji) – edukacja jest skomplikowanym zjawiskiem, powiązanim z wszelkimi aspektami życia (społecznymi, politycznymi, naukowymi, religijnymi itp.); podejmując próbę opisu rzeczywistości

¹³ J. Pieter: *Praca naukowa*, Katowice 1960, s. 133.

¹⁴ *Ibidem*, s. 201.

¹⁵ R. Pachociński: *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991, s. 56.

- edukacyjnej środowiska, należy uwzględnić wszystko, co dotyczy jego historii, geografii, gospodarki, występujących w nim struktur społecznych i politycznych itp.;
- wskazanie przesłanek warunkujących występowanie i zmiany badanych faktów – system edukacji to dynamiczna struktura stanowiąca narzędzie oddziaływań społecznych; trzeba więc rozpatrywać go nie tylko w kontekście tego, co się w nim dzieje, lecz także dlaczego i w jakim celu; analizując politykę oświatową, należy zwracać uwagę na czynniki i okoliczności mające wpływ na decyzje polityków, administratorów czy nauczycieli;
 - wskazanie perspektyw badanych faktów – należy starać się zrozumieć, dlaczego w danych okolicznościach podejmuje się pewne decyzje oraz dlaczego zostały, są i będą realizowane w określony sposób¹⁶.

Reguły te odpowiadają metodologicznemu podejściu holistycznemu, które zakłada, że całość to coś więcej niż tylko suma jej składników. Poszczególnych zjawisk rzeczywistości edukacyjnej nie można więc rozpatrywać w oderwaniu od jej otoczenia, ponieważ ich niektóre cechy ujawniają się tylko w powiązaniu z szerokim tłem. Takie podejście występuje w pedagogice powszechnego kształcenia, koncentrującej się właśnie na powiązaniach między zjawiskami w systemach edukacji i ich otoczeniem. Jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska, chodzi tu o badanie związków między

1) uwarunkowaniami (tym, co w system oświatowy wnoszą podmioty i przedmioty edukacji, czyli całe zaplecze kulturowe, polityczne, ekonomiczne, mentalnościowe itd.), 2) a tym, co dzieje się w systemie oświatowym (struktura, organizacja, treści i formy pracy, zasady kontroli itd.), 3) oraz tym, co wnoszą z powrotem do systemu społecznego „produkty” edukacji (w sensie kwalifikacji, kompetencji, zaangażowania, preferencji, orientacji itd.)¹⁷.

¹⁶ Patrz: J. A. Lauwerys: *La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes* [w:] M. Debessé, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1972, t. 3, s. 30–31. Por.: D. Groux, L. Porcher: *L'éducation comparée*, Paris 1997, s. 39–48. Tłumaczenie na język polski obszernych fragmentów (dwóch pierwszych tomów) pracy *Traité des sciences pédagogiques* pod redakcją M. Debessé'a i G. Mialareta ukazało się w Polsce jako *Rozprawy o wychowaniu* w 1988 roku (tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa).

¹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 43.

Ponieważ realizacja koncepcji edukacji europejskiej w dużej mierze wiąże się z działalnością europejskich organizacji międzynarodowych (zarówno polityczno-ekonomicznych, jak i wyspecjalizowanych w praktyce edukacyjnej, pracy społecznej, badaniach naukowych itp.), nie może tu zabraknąć prezentacji ich podejścia do spraw edukacji. Pozwoli to na dookreślenie współczesnego modelu edukacji europejskiej w różnych kontekstach. Ten etap badań służy rozważeniu następujących problemów badawczych:

Jakie są okoliczności powstania koncepcji edukacji europejskiej?

- Jaki jest rodowód kultury i tożsamości europejskiej?
- Jakie są źródła zróżnicowania kulturowego społeczeństw Europy?
- Jakie są historyczne przesłanki oraz perspektywy społeczno-kulturowej integracji europejskiej?
- Jak w europejskiej szkole podchodzi się do problemów zróżnicowania kulturowego?

Jak zróżnicowanie kulturowe społeczeństw europejskiego kręgu kultury francuskiej znajduje wyraz w edukacji?

- Czym charakteryzuje się społeczność frankofońska w Europie?
- Jakie są okoliczności zróżnicowania kulturowego społeczeństwa francuskiego?
- Jak problemy zróżnicowania kulturowego Francji przejawiają się w oświacie?

Jakie znaczenie przywiązują do edukacji europejskie instytucje i organizacje międzynarodowe?

- W jaki sposób angażują się w sprawy edukacji?
- Jak przebiega ich współpraca w tej dziedzinie?

Rezultaty tego etapu badań zostały przedstawione w rozdziałach 3–5.

Na podstawie kryteriów wieloaspektowego porównywania formacji międzykulturowych, opracowanych przez Jacquesa Demorgona¹⁸, przyjęłem następujące kryteria typologii koncepcji edukacji europejskiej:

- usytuowanie w kontekście etnicznym, narodowym lub ponadnarodowym – przejawia się w określonej aksjologii, teleologii oraz ma wpływ na wyodrębnienie adresatów danej koncepcji;

¹⁸ Patrz: J. Demorgon: *Formations interculturelles: une comparaison internationale* [w:] *idem et al.: Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris 2003, s. 221–222.

- usytuowanie w ideologii społecznej właściwej danemu środowisku – przejawia się w przyjęciu określonego modelu edukacji (np. wielokulturowej lub międzykulturowej);
- usytuowanie w określonym obszarze aktywności społecznej – wiąże się z określonymi interesami twórców koncepcji;
- uprzywilejowanie i preferowanie pewnych rozwiązań metodycznych – przejawia się w określonych formach aktywności edukacyjnej;
- aktualność, elastyczność, postępowość i możliwość dostosowania do zmieniających się okoliczności – wiąże się z szansami realizacji danej koncepcji oraz pozwala przewidywać jej perspektywy (zarówno tam, gdzie zaczęto ją realizować, jak i w środowiskach, które mogłyby ją wykorzystać).

Rozpatrywane na tym etapie problemy badawcze są następujące:

Czym charakteryzują się koncepcje edukacji europejskiej?

- Jakie są ich podstawowe założenia ideologiczne i aksjologiczne?
- Jakie są ich treści oraz cele i zadania realizujących je podmiotów?
- Kto jest ich twórcą i do kogo są adresowane?
- W jakich formach są realizowane?
- Jakie problemy i perspektywy towarzyszą ich realizacji?

Rezultaty tego etapu badań zostały przedstawione w rozdziałach 6–10 niniejszego opracowania oraz w Załączniku 3.

Zastosowanie powyższych reguł postępowania porównawczego oraz kryteriów typologii pozwala na rozpatrywanie koncepcji edukacji w perspektywach od makrospołecznej (okoliczności mające wpływ na ich powstanie i założenia w kontekście europejskim) do mikrospołecznej (okoliczności i formy ich realizacji w danym środowisku), co znajduje tu wyraz w układzie treści. Zakładam bowiem, że pierwotną przesłanką powstania koncepcji edukacji adresowanych do europejskich społeczeństw jest zróżnicowanie kulturowe. To ono i jego społeczne następstwa doprowadziły do powstania europejskich instytucji i organizacji międzynarodowych, mających wspierać m.in. integrację społeczno-kulturową kontynentu. Owe instytucje i organizacje ukształtowały podstawy ideologiczne oraz aksjologiczne współczesnych koncepcji edukacji. Planując i finansując realizację programów oświatowych oraz współpracę międzynarodową w badaniach

naukowych i edukacji, przyczyniły się do popularyzacji określonych treści i form edukacji, które dzięki zaangażowaniu różnych podmiotów upowszechniono w kontekstach: ponadnarodowym, narodowym, regionalnym i lokalnym. Tym sposobem działalność podmiotów makrospołecznych zaczęła przejawiać się w skali mikro, tj. w życiu grup i jednostek.

d) Konkluzje

Konkluzje wynikające z analizy źródeł pod kątem problemów badawczych oraz wnioski zostały przedstawione w rozdziale 11.

2. Zróżnicowanie kulturowe a edukacja

Spomiędzy rozróżnień i podziałów pozwalających człowiekowi na sytuowanie się w świecie największy wpływ ma dokonywanie różnicowań w kontekście jednostkowym Ja – On oraz grupowym My – Oni. W sferze społecznej dokonanie tych różnicowań odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się tożsamości grupowej, pozwalając na ustalenie, kto jest członkiem grupy, do której dana osoba się zalicza (My), a kto należy do grupy odrębnej (Oni), do której sama z różnych przyczyn należeć nie może lub nie chce. Opozycja między My a Oni pomaga budować własną mapę świata, stanowi zasadę klasyfikacji oraz strukturę wyznaczającą miejsce w podzielonej rzeczywistości¹⁹. Wyobrażenia o grupie własnej, grupach innych (obcych) i ich wzajemnych stosunkach oraz związane z tym poczucie swojskości i obcości, bliskości i dystansu, stanowią podstawowy element świadomości społecznej i jedne z najważniejszych aspektów życia zbiorowego.

Ukształtowana koncepcja własnej grupy jest niezbędna dla procesów samookreślenia się oraz budowy tożsamości, spójności, solidarności i emocjonalnej stabilności grupowej. Odniesienie do osób należących do innych grup pomaga w stworzeniu wizerunku grupy własnej. Nie można bowiem określić tego, co zwykle, codzienne i normalne, bez przeciwstawienia mu tego, co niezwykle i wyjątkowe. O jakiejś grupie można myśleć jako o obcej wtedy i tylko wtedy, gdy inną grupę uważa się za swoją: im silniejszy istnieje związek z grupą własną, tym bardziej odczuwa się obcość innych grup tego samego rzędu. Im wyższe jest poczucie swojskości własnej grupy, tym wyższe poczucie obcości tych zewnętrznych i tym bardziej obcy są ich członkowie. Przejawy swojskości i obcości mają charakter emocjonalny (uczuciowe nastawienia wobec obcych, uczucia własne i uczucia przypisywane obcej grupie, przekonania i wyobrażenia na jej temat) oraz intelektualny (realnie posiadana wiedza o obcej zbiorowości, pragnienie zdobycia

¹⁹ Patrz: Z. Bauman: *Socjologia*, Poznań 1996, s. 44 i nn.

takiej wiedzy)²⁰. Wzajemne zależności między światem Ja a światami innych osób Tzvetan Todorov charakteryzuje następująco:

Można odkrywać innych w sobie samym, zdać sobie sprawę z faktu, iż ja sam nie tylko nie jestem substancją jednolitą, ale ponadto zdecydowanie obcą wszystkiemu, co nie jest mną; ja jest kimś innym. Inni jednak są także mną, podmiotami podobnymi do mnie, które tak naprawdę oddziela i odróżnia ode mnie jedynie mój własny punkt widzenia, zgodnie z którym wszyscy są tam, a tylko ja jestem tutaj. Mogę postrzegać tych innych jako abstrakcję, jako pewien element konfiguracji psychicznej właściwej dla każdej jednostki, jako Innego, innego, czy też drugiego dla mnie, albo też jako konkretną grupę społeczną, do której my nie należymy. Ta grupa z kolei może stanowić część społeczeństwa: kobiety wobec mężczyzn, bogaci wobec biednych, szaleńcy wobec „normalnych”. Albo też pozostać poza nim, a więc tworzyć inną społeczność, bliższą lub dalszą, zależnie od przypadku. Mogą to być istoty bardzo nam bliskie pod względem kulturowym, moralnym czy historycznym albo też istoty nieznanne, obce, których języka ani zwyczajów nie rozumiem; na tyle obce, że w końcu mam wątpliwości, czy uznać naszą wspólną przynależność do tego samego gatunku²¹.

Każdego człowieka charakteryzuje więc przynajmniej jedna lub wiele właściwości pozwalających mu postrzegać siebie i inne osoby w kategoriach różnic (odmienności). Kryteriami umożliwiającymi dokonanie wręcz nieskończonej liczby podziałów na owe kategorie są np. cechy:

- biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa),
- społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej oraz związany z tym status),
- kulturowe (posiadanie i wyrażanie swej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności),
- polityczne (preferowanie określonego światopoglądu, doktryny, ideologii),
- ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa)²².

²⁰ Patrz: E. Nowicka: *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999 s. 15; E. Tarkowska: *Niepewność kulturowa a stosunek do inności* [w:] M. Kempny et al. (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 89.

²¹ T. Todorov: *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa 1996, s. 9.

²² Szerzej: M. Augé: *Le sens des autres*, Paris 1994, s. 13–88; Z. Benedyktowicz: *Portrety „obcego”*, Kraków 2000, s. 15–80; M. Dąbrowski: *Swoj/obcy/inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Izabelin 2001, s. 47–52; J. Kristeva: *Etrangers á nous-memes*,

Charakterystyczne normy, wartości i określone uniwersa znaczeniowe wiążą się z jednostkami lub zespołami ludzkimi, które można rozpatrywać jako grupy kulturowe lub podkultury. W ten sposób o zróżnicowaniu kulturowym można mówić nie tylko w odniesieniu do mniejszości narodowych, lecz w stosunku do podkultur regionalnych, zawodowych, wiekowych, sprawnościowych, zwolenników takich czy innych systemów wartości, kodów komunikowania się, zwyczajów, tradycji, rasy, sposobu wychowywania dzieci, orientacji seksualnej, poglądów politycznych, preferencji kulinarnych itp. Różnic kulturowych można i należy poszukiwać również w obszarach tworzenia wspólnej Europy oraz problemów związanych z globalizacją życia codziennego. Taka kategoryzacja pozostaje zawsze otwarta i należy ją dookreślać za każdym razem²³. Aspekt regulacji społecznej między jednostkami uważającymi się za kulturowo odrębne od członków innych grup, z którymi pozostają w przynajmniej regularnej interakcji, to etniczność. Jest to także oparta na odrębności od innych tożsamość społeczna, charakteryzowana za pomocą metaforycznego lub fikcyjnego pokrewieństwa. Relacja społeczna zawiera element etniczny, jeżeli odmienności kulturowe powodują różnice w interakcjach między członkami danych grup, co prowadzi do wynikających z tych interakcji zysków lub strat i wpływa na tworzenie tożsamości²⁴. Etniczność – jako forma organizacji społecznej wynikająca z interakcji między identyfikacją grupy i otoczeniem oraz jako tożsamość społeczna oparta na odrębności od innych – posiada aspekt polityczny, organizacyjny i symboliczny²⁵. Poczucie więzi etnicznej rodzi się zawsze w kontakcie międzygrupowym, stanowiąc jego rezultat²⁶. Dla niego nieistotne są więc właściwości i cechy

Paris 1988, s. 9–248; B. Waldenfels: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, Warszawa 2002, s. 11–40.

²³ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *L'éducation interculturelle*, Paris 1999, s. 45; M. Balićki: *Otoczenie kulturowe jako wyzwanie dla zarządzania w erze globalizacji* [w:] J. Nikitorowicz et al. (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok 2003, s. 83.

²⁴ Patrz np.: E. Czykwin, D. Misiejuk: *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok 2002, s. 62–76.

²⁵ Patrz: W. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 136.

²⁶ Szerzej: J. P. Folger et al.: *Konflikt i interakcja* [w:] J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003, s. 491–501.

grupy jako takie, ale rozpatrywanie ich w odniesieniu do grupy sąsiedniej, w kontekście pozwalającym mówić o odrębności różnic kulturowych. Granice kultur nie są ostre i nie muszą pokrywać się z granicami etnicznymi, bowiem nie wszyscy członkowie danej grupy kulturowej muszą podzielać te same wzory²⁷. O wyodrębnionych zbiorowościach społecznych, charakteryzujących się pewnym stopniem zwartości i solidarności oraz świadomością wspólnego pochodzenia, mówi się więc jako o grupach etnicznych. Od innych zbiorowości odróżnia je etnos, tj. zespół cech charakteryzujących kulturę grupy odrębnej, takich jak: wartości rdzenne, identyfikacyjne, symboliczne dla grupy i jej poszczególnych członków. Wartości te są uzyskiwane dzięki wspólnocie pochodzenia, zajmowanego terytorium, historii, języka, religii, tradycji, obyczajów, obrzędów, norm, zachowań itp. Etnos najczęściej wiązany jest z grupą własną, której członkowie mają silne poczucie tożsamości grupowej czy wręcz elitarności, co przejawia się w skłonności do wykluczania osób spoza kręgu My²⁸.

W zależności od treści, wielkości czy subiektywnej wartości różnicy, możliwości jej zrozumienia i – w konsekwencji – charakteryzującej się nią osoby, obszar relacji warunkowanych przez postrzeganie odmienności porządkuje wyodrębnienie kategorii Innego i Obcego:

- Inny – osoba odmienna, lecz znana i mimo różnic rozumiana, w związku z czym przewidywalna. Zaliczać się może zarówno do kręgu My (Inny bliski – osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością już się oswoiło dzięki współżyciu), jak i Oni (Inny daleki – przebywający poza kręgiem My, wprawdzie nieznanym osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany przynajmniej na pierwszy rzut oka, choćby pozornie, dzięki dostrzeżonym w trakcie porównania analogiom oraz dotychczasowemu doświadczeniu w kontaktach z osobami tej kategorii). Inny w zależności od treści różnicy i stopnia znajomości może budzić ciekawość, zainteresowanie, wywołując chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania, a przynajmniej do nawiązania takiego kontaktu nie zniechęca.

²⁷ Patrz: W. Burszta: *Antropologia...*, *op. cit.*, s. 136–140.

²⁸ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003, s. 35–36. Por.: J. Burszta: *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*, Warszawa 1973, s. 12.

- **O b c y** – osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, wykraczająca poza kategorię Innego, bowiem nieznaną lub znaną w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to jej zrozumienie, co w związku z nieprzewidywalnością wiedzy do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia. W bezpośrednich (lub pośrednich) kontaktach Obcy wzbudza większe emocje niż pozostałe osoby. Jako potencjalnie groźny może budzić niechęć, odrzucenie, agresję, chęć odwrócenia się, separacji, dyskryminacji, wykluczenia itp.

Inni i Obcy przynależą zarówno do minionych, współczesnych, jak przyszłych pokoleń; dani są nam w różnych kodach i postaciach²⁹. **I n n o ś ć / o b c o ś ć** nie stanowi cechy bezwzględnej, przysługującej stale temu samemu człowiekowi lub tej samej kategorii osób. To cecha względna, którą posiada się w pewnych warunkach, a nie posiada w innych, i to niezależnie od własnych modyfikacji. Można ją ujmować zarówno w kontekstach wewnątrzkulturowych (ja na tle innych ludzi), jak i międzykulturowych (ktoś na tle mnie samego oraz innych ludzi)³⁰. Z Innymi mimo ich różnic można się zaprzyjaźnić, a przynajmniej łatwo jest myśleć o takiej ewentualności, bowiem myśl ta czy perspektywa jej realizacji nie wywołuje zbyt wielu emocji. Kryterium wyróżnienia, stopień poznania Innych i wiążące się z tym ich kategoryzacje nie mają natomiast zastosowania w przypadku Obcych, tj. osób wprawdzie pojawiających się (lub nawet stale przebywających, lecz z różnych względów odseparowanych) w najbliższym środowisku danego człowieka, lecz charakteryzujących się trudnymi lub na pierwszy rzut oka wręcz niemożliwymi do zrozumienia – a więc drażniącymi i intrygującymi – zwyczajami, stylem życia, wyglądem itp. Jak twierdzi charakteryzujący Obcych Zygmunt Bauman,

Można by powiedzieć, że nie są ani bliscy ani dalecy; nie należą ani do „nas”, ani do „nich”. Nie są ani przyjaciółmi, ani wrogami. Dlatego powodują niepewność i niepokój. Nie wiem dokładnie, co z nimi począć, czego oczekiwać, jak się zachować³¹.

²⁹ Patrz: M. Jarymowicz: *Poznać siebie – zrozumieć innych* [w:] J. Koziński (red.): *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, s. 190.

³⁰ Patrz: Z. Bauman: *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 49.

³¹ *Ibidem*, s. 62.

Fakt ten nie dziwi, bowiem

swoistą cechą tego, co obce jest [...] to, że nie jest ono zsynchronizowane z własnym, a jeśli już, to w nader niezadowalającym stopniu³².

Przekroczenie granicy obcości, tj. wystąpienie zbyt drastycznej różnicy, może doprowadzić do sytuacji, gdy Obcy zostanie w końcu uznany za wroga. Świadomość inności przeradza się w obcość dopiero w sytuacji pojawienia się emocji i postaw łączących się z dostrzeganą i niezrozumiałą odmiennością. Mogą to być zarówno uczucia pozytywne (fascynacja, zachwyt itp.), jak negatywne (niezrozumienie, zdziwienie, niepokój, strach itp.). Mają one niekiedy rzeczywiste przyczyny, częściej jednak przyczyn tych nie sposób wyrazić. Wówczas na drugi plan schodzi obserwacja faktów, zaś stosunek do Innych/Obcych wyznaczają głównie emocje i skostniała wiedza pozaempiryczna³³.

Niepokój pojawiający się w kontakcie z odmiennością bywa w pewnych okolicznościach korzystny i twórczy, bowiem budzący niepewność i obawę wizerunek Innego (a zwłaszcza Obcego) może pełnić funkcje integrujące i konsolidujące grupę. Stąd bierze się również wzrost zainteresowania Obcymi (kontaktem z nimi) w sytuacjach zapotrzebowania na takie więzi, np. w okresach głębokich zmian, przeobrażeń społecznych i przekształceń świadomości społecznej, w których Obcy mogą być zarówno źródłem innowacji, jak i kozłem ofiarnym³⁴. Indywidualne sposoby postrzegania Innych/Obcych nie stanowią wiernych kopii odpowiednich wzorów kulturowych grupy, bowiem zasoby grupy są o wiele bardziej złożone i bogatsze treściowo niż praktyczne zamierzenia i potrzeby poznawcze poszczególnych jednostek wchodzących w kontakt z Innymi/Obcymi. Poza tym zinternalizowane przez jednostkę wzorce percepcji Innych/Obcych zawsze stanowią jedynie część odpowiednich zasobów kulturowych jej grupy, przydatnych w konstruowaniu tego rodzaju spostrzeżeń, bowiem ich całość nie ulega reprodukcji w procesie nabywania kultury przez jednostkę³⁵. Relacje z Innymi/Obcymi zachodzą w wielowymiarowej rzeczywistości w następujących planach:

³² B. Waldenfels: *Topografia...*, *op. cit.*, s. 3.

³³ Patrz: E. Nowicka: *Badanie...*, *op. cit.*, s. 15–16.

³⁴ Szerzej: R. Girard: *Kozioł ofiarny*, Łódź 1991; E. Tarkowska: *Niepewność...*, *op. cit.*, s. 89.

³⁵ Patrz: Z. Boksański: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 1997, s. 58.

- aksjologiczny – wartościowanie Innego/Obcego (jest dobry czy zły; lubię go czy nie lubię; jest równy, gorszy, a może lepszy ode mnie),
- prakseologiczny – dystans wobec Innego/Obcego (czy dostrzegam jego wartość; czy się z nim identyfikuję; czy staram się go zasymilować i narzucić mu mój ogląd rzeczywistości; czy jestem wobec niego neutralny lub obojętny),
- epistemiczny – wiedza o Innym/Obcym (czy zdaję sobie sprawę z jego tożsamości i jej konsekwencji dla mnie, czy też nie mam o tym pojęcia).

W odniesieniu do tak określonych planów można mówić o nieskończonych stopniach relacji, zależnych od posiadania większej lub mniejszej wiedzy o Innych/Obcych³⁶.

Najpierwotniejsze archetypy stosunku do odmienności rozwinięte w toku dziejów – najczęściej w kulturowych formach wrogości, nietolerancji i uprzedzeń – to „zadziobywanie” i „zagryzanie”, których społecznym skutkiem jest biologiczna eksterminacja (lub co najmniej symboliczne unicestwienie) osobników i/lub wartości określanych jako inne, a tym bardziej obce³⁷. Jak twierdzi Wojciech Pawlik:

Obserwacja zachowań codziennych pokazuje, jak wiele jest, zwłaszcza w niektórych środowiskach, agresji dla wszelkiej kulturowej odmienności. Zbyt długie lub zbyt krótkie włosy, używanie nie takich gam kolorów, uczęszczanie nie do tych kościołów – wszystko to są wystarczające powody, by społecznie izolować lub dyskryminować kulturową „inność”³⁸.

Pretekstem do odrzucenia inności jest już sam fakt

[...] egzystencjalnej sprzeczności pomiędzy „naszymi” a „obcymi” kulturowymi wzorami działania, a także myślenia. To, że inni ludzie inaczej się zachowują, inaczej się ubierają, że nie są tacy sami jak my, jest wystarczającym powodem, by ich samych, a tym bardziej ich kulturę odrzucić³⁹.

Przedmiotem uprzedzeń, nietolerancji i dyskryminacji – oprócz popularnych kategorii Innych/Obcych pod względem rasowym czy naro-

³⁶ Patrz: T. Todorov: *Podbój...*, *op. cit.*, s. 205. Por.: M. Abdallah-Pretceille: *Vers une pedagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 42 i nn.

³⁷ Patrz: W. Pawlik: *Arogancja kultury odrzucającej „inność”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4/1984, s. 129.

³⁸ *Ibidem*, s. 131.

³⁹ *Ibidem*, s. 130.

dowościowym – równie dobrze mogą więc być niesformalizowane grupy młodzieży, budujące i podkreślające swą tożsamość przez zewnątrz atrybuty przynależności grupowej, osoby dotknięte anomaliami biologicznymi czy środowiska postrzegane jako zagrażające centralnym wartościom systemu kulturowego⁴⁰. Listę potencjalnie zagrażających (nawet irracjonalnie) cech Innych/Obcych, stanowiących powód do indywidualnej lub grupowej dyskryminacji, można uzupełniać niezliczonymi kategoriami. W reakcje na odmienność wnikają się zarówno jednostki, jak i całe zbiorowości. Florian Znaniecki, biorąc pod uwagę konfliktogenność wynikającą ze zróżnicowania kulturowego środowiska na podstawie zbiorowego lub indywidualnego charakteru przedmiotu i podmiotu społecznego, wyróżnił następujące rodzaje (typy) antagonizmów⁴¹:

- zbiorowy wobec zbiorowego przedmiotu (np. plemienia, sekty lub narodu wobec obcego plemienia, sekty lub narodu),
- indywidualny wobec zbiorowego przedmiotu (np. nienawiść jednostki wobec grupy, od której, nie będąc jej członkiem, doznała krzywdy we własnym mniemaniu),
- zbiorowy do indywidualnego przedmiotu (np. mieszkańców wioski wobec obcego przybysza),
- indywidualny do indywidualnego podmiotu (np. rywalizujących ze sobą jednostek).

Pomiędzy poszczególnymi rodzajami antagonizmów nie istnieją wyraźne granice, lecz stopniowe przejścia⁴². Niechętne gesty otoczenia wobec Innych/Obcych nie pozostają przez nich niezauważone, wywołując odpowiednie reakcje. Wzmacniane poczucie wyobcowania wiąże się bowiem z negatywnymi emocjami i często prowadzi do agresywnych zachowań. Odczuwanie osamotnienia, poniżenia czy upokorzenia budzi poczucie lęku i ujawnia żądzę odwetu za doznane krzywdy moralne i (niekiedy) materialne, zarówno rzeczywiste, jak i antycypowane, wyolbrzymiane. Im

⁴⁰ Patrz: W. Pawlik: *Arogancja kultury...*, *op. cit.*, s. 132. Por.: E. Czykwin: *Fenomen trwałości uprzedzeń etniczno-religijnych* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 347–363.

⁴¹ Według autora antagonizm to aktualny lub potencjalny czyn mający przedmioty społeczne.

⁴² Patrz: F. Znaniecki: *Studia nad antagonizmem do obcych*, Warszawa 1990, s. 330–331.

bardziej życie danej zbiorowości nasycone jest niechęcią, wrogością, uprzedzeniami wobec Innych/Obcych, tym większe prawdopodobieństwo, że efektem procesów socjalizacyjno-wychowawczych będzie kierowanie się uprzedzeniami wobec osób pewnych kategorii. Jednostki lub grupy znajdujące się w środowisku odczuwanym jako obce, którego mieszkańcy traktują ich jako Obcych, żyją w ciągłym poczuciu zagrożenia i napięcia, będącego skutkiem podważenia ich poczucia własnej wartości oraz braku akceptacji lub odrzucenia⁴³.

Są dwa podejścia do problemu Innego/Obcego. Z jednej strony inność i obcość można traktować wspólnomyślnie i wzbogacająco, wręcz pobłażliwie, jednak tego rodzaju zachowanie powoduje zatracenie możliwości – opartego na współdziałaniu – kreowania rzeczywistości oraz zasklepienie się w martwym centrum własnych treści i wartości⁴⁴. Z drugiej strony, zgodnie z przeradzającą się w megalomanię zasadą agresywnego, etnocentrycznego podejścia do świata, Innego/Obcego można *a priori* postrzegać jako gorszego. Polega to m.in. na tym, że człowiek traktuje siebie jako harmonijną i samo przez się zrozumiałą całość, podczas gdy Innym/Obcym przypisuje wszelkie braki i odstępstwa od normy, co nie pozwala na zachowanie obiektywności w interakcjach. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości własnej grupy, pogardą dla osób z zewnątrz oraz z lękiem, a nawet nienawiścią wobec odmiennych i niezrozumiałych⁴⁵. Skrajne reakcje na odmiennosc znalazły wyraz w ideologiach i praktykach politycznych. Zawierają się w spektrum wyznaczonym przez przesadnie altruistyczne próby usłyszenia głosu Innych/Obcych w czystej postaci i unicestwienia własnego ja, byleby tylko lepiej im służyć oraz agresywne podporządkowanie Innych/Obcych własnemu Ja i uczynienie z nich marionetek, których wszystkie sznureczki znajdują się pod naszą kontrolą⁴⁶.

Jakościową zmianę w sposobie postrzegania i doświadczania odmienności (przynajmniej w teorii i ideologii) przyniósł przełom XIX i XX

⁴³ Szerzej: B. Karolczak-Biernacka: *Postawy młodzieży wobec mniejszości* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 260; J. Nikitorowicz: *Pograniczne, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 35.

⁴⁴ Patrz: *ibidem*, s. 18.

⁴⁵ Patrz: W. Burszta: *Antropologia...*, *op. cit.*, s. 18. Por.: E. Tarkowska: *Niepewność...*, *op. cit.*, s. 90.

⁴⁶ Patrz: T. Todorov: *Podbój...*, *op. cit.*, s. 275.

wieku. Innych/Obcych zaczęto rozpatrywać w kontekście różnic kulturowych, zaś ideologia kultury czyniąca możliwym wyrażanie różnych sposobów bycia człowiekiem stała się podstawą humanistycznej postawy wobec kulturowego zróżnicowania świata⁴⁷. Obecnie postawa ta przejawia się w deklarowanej demokratyzacji i tolerancji, przekładających się na akceptację Innego/Obcego oraz na zgodę, by zamieszkał na tym samym (czy sąsiednim) terytorium – najlepiej na ściśle określonych warunkach⁴⁸. Określenie warunków współzamieszkiwania danego terytorium oraz współżycia w ramach społeczności stanowi mile widzianą, bo sankcjonowaną prawnie (w sposób formalny bądź nie) reakcję obronną wobec inności i obcości. Gdyby bowiem nie podejmowano prób „oswajania” odmienności, życie we wspólnocie stałe narażonej na wynikający z niej stres stałoby się nie do zniesienia wskutek nadmiernej niepewności. Niepewność bowiem rzadko bywa przyjemnym stanem, więc najczęściej usiłuje się od niej uciekać. Ucieczka ta przybiera postać rozmaitych form nacisku na wierność normom macierzystej kultury. Przejawia się również w otwartych próbach wyszydzania i szkalowania norm właściwych innym kulturom oraz będących ich wytworami odmiennych porządków społecznych. Kultury te przedstawia się więc jako „niekulturalne”, tj. prymitywne, wulgarne, niechlujne, wiodące tryb życia bardziej zwierzęcy niż ludzki. Ukazuje się je niekiedy jako zwyrodnienie bądź anomalie – efekt degeneracji i zabójczego, wręcz patologicznego odejścia od normy. Tego rodzaju postawy są metodami obrony niepewnego ładu, którego jedynym oparciem jest wspólny kod kulturowy.

Jerzy Nikitorowicz pisze:

Polityka respektowania praw mniejszości prowadzi do wzmożonej ich aktywności i publicznego definiowania oczekiwań i stawiania żądań⁴⁹.

Jednak nawet owe oczekiwania i żądania najczęściej trafiają w próżnię, czego powodem może być brak reprezentacji politycznej i poparcia ze strony osób cieszących się w grupie dominującej autorytetem czy brak środków

⁴⁷ Patrz: W. Burszta: *Wielokulturowość. Pytania pierwsze* [w:] M. Kempny *et al.* (red.): *U progu...*, *op. cit.*, s. 25.

⁴⁸ Patrz: M. Golka: *Oblicza wielokulturowości* [w:] M. Kempny *et al.* (red.): *U progu...*, *op. cit.*, s. 52.

⁴⁹ J. Nikitorowicz: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*, mps, s. 2.

materialnych. Jak bowiem zauważa Bauman, kultury zdobywają się z reguły na tolerancję wobec innych kultur tylko na odległość (przez stosowanie zakazów w określonych sferach) oraz w postaciach sformalizowanych: pozwolenie obcokrajowcom na prowadzenie sklepików i restauracyjek, zatrudnianie ich tylko do zajęć lekceważonych i pogardzanych, redukujących kontakty i wyraźnie odgraniczonych od całej reszty życiowych spraw, podziwianie dzieł obcych kultur tylko w muzeach, kinach, teatrach czy salach koncertowych, wakacyjne kontakty, odświeżenie i staranne akcentowanie rozdzielności egzotyki i normalnego życia. Jak pisze autor:

Groźba ze strony „odmieńców” polega na ujawnianiu przez nich, iż wewnętrzny ład jest arbitralny, a jako taki – stanowi przedmiot wyboru, co z kolei podmywa fundamenty dominujących norm. Tam, gdzie funkcjonuje obok siebie kilka kultur, a sfery ich oddziaływania nie są jasno i wyraźnie odgraniczone (zatem w warunkach kulturowego pluralizmu), dla pokoju i spokoju ogromnie potrzebna jest wzajemna tolerancja, o którą bywa jednak bardzo trudno⁵⁰.

Również cytowany wyżej Pawlik zwraca uwagę, że z punktu widzenia kultury dominującej warunkiem tolerowania odmienności jest cywilizowanie się Innych, tj. upodabnianie się do większości, a już najlepiej pełne zintegrowanie się z nią. W takim kontekście ostentacyjne demonstrowanie i podkreślanie swej inności traktowane jest przez większość nie jako naturalne prawo do wyrażania odrębności, lecz jako przejaw pychy, arogancji, przewrażliwienia na punkcie różnicy czy wręcz agresji, a przynajmniej uchodzi (często słusznie) za przyczynę nadużyć⁵¹. Współcześnie Inni/Obcy często wyrażają swoją potrzebę bycia zauważonym i zrozumianym, co skutkuje inicjatywami społecznymi na rzecz potwierdzenia ich obecności w środowisku:

[...] „kultura”, rozumiana jako spersonifikowany byt, cechujący się tylko sobie swoistą, niezmienną naturą, staje się dogodnym narzędziem retoryki w polityce budowania zbiorowej tożsamości najróżnorodniejszych odłamów, mniejszości itp., w ramach tzw. kultury dominującej. Owe mniejszości traktują same siebie jako mniejszości kulturowe, lecz często wysuwane przez nie roszczenia respektu dla ich „kulturowej” odrębności łączą się z postulatami niwelacji społecznych i politycznych różnic obserwowanych w społeczeństwach liberalnej demokracji⁵².

⁵⁰ Z. Bauman: *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 166.

⁵¹ Patrz: W. Pawlik: *Arogancja...*, *op. cit.*, s. 132–133.

⁵² M. Kempny: *Wielokulturowość „ante portas”!* [w:] *idem et al.: U progu... op. cit.*, s. 284.

Wzrost samoświadomości spowodował wyodrębnianie z szerszego tła i podkreślanie przez Innych/Obcych różnic, wartości oraz szczególną troskę o nie, choćby nawet wiązało się to z problemami.

Heterodoksyjność ponowoczesnego społeczeństwa przyczynia się do wzrostu akceptacji odmienności i różnorodności⁵³, co dokonuje się nawet wbrew woli zainteresowanych. Dziś bowiem niechęć do spotkań z Innymi/Obcymi jest próżnym postulatem. Są oni obecni w każdej sytuacji – od ulicy, przez media elektroniczne w każdym domu, po instytucje o charakterze międzynarodowym, stanowiące nieodwracalną cechę i wartość współczesności oraz funkcjonujących w niej społeczeństw (których charakter jest przez to niejako wymuszony). Na swój sposób każdy jest Innym/Obcym. Każdemu zależy, by w epatującym innością społeczeństwie doby globalizacji nie zostać „zagryzionym” lub „zadziobanym”. Zakładam wobec tego, że jednym ze środków mogących przyczynić się do załagodzenia konfliktów i wzbudzenia tolerancji dla inności jest edukacja przygotowująca do odkrywania i rozumienia Innego/Obcego, a przede wszystkim pozwalająca dostrzegać go w samym w sobie, co znajdzie wyraz w postawach wobec innych ludzi i relacjach z nimi. U podstaw tej tezy leży idea zawarta w stwierdzeniu Hansa Georga Gadamera:

Wszyscy jesteśmy innymi i wszyscy jesteśmy sobą. [...] Rzeczami ostatecznymi i rzeczami wzniosłymi – tym, do czego możemy aspirować i co możemy osiągnąć, jest uczestnictwo w innym, zyskanie udziału w nim. A więc, być może, nie będzie zbyt przesadnym sąd: być może przetrwamy jako ludzkość, kiedy zdołamy nauczyć się, że [...] powinniśmy nauczyć się zatrzymywać w obliczu innego [...]. I że musimy doświadczać, czym jest ten inny, czego inni doświadcniają, gdy my doświadczamy innych wśród nas. Uczestniczyć w sobie nawzajem⁵⁴.

Przyjęcie owej tezy pozwala na epistemologiczne przejście od schematu Inny – Obcy – Wróg do schematu Inny – Interesujący – Przyjaciół, dzięki czemu podejście do zróżnicowania kulturowego zyskuje nowy wymiar oraz perspektywę.

⁵³ Patrz: A. Krause: *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków 2000, s. 65.

⁵⁴ Za: J. Kuczyński: *Młodość Europy i wieczność Polski*, Warszawa 1999, s. 171–172.

2.1. Zróżnicowanie kulturowe

Według Wojciecha Burszty doświadczanie zróżnicowania kultur świata jako zróżnicowania kultur deklaratywnie równoprawnych jest tożsame z utrwaleniem się całościowej koncepcji kultury. Pojęcie kultury uzyskuje przez to walor operacyjny i uniwersalny, dzięki czemu rozumienie różnicy kulturowej wynika z uprzedniego ustalenia, że zróżnicowanie kulturowe świata jest faktem, a zadaniem nauki jest faktu tego opisanie i wyjaśnienie⁵⁵. Zygmunt Komorowski stwierdza, że wizje kulturowej przyszłości świata (ludzkości) sprowadzają się do dwóch podstawowych perspektyw:

- zmierzanie do zwartej jedności, w której wszelkie różnice muszą stopniowo zanikać;
- zachowanie wielości różnorodnych kultur, jako elementów dialektyki niezbędnej dla rozwoju⁵⁶.

Perspektywę pierwszą, przywodzącą na myśl ideologie totalitarne, po doświadczeniach z przeszłości raczej trudno będzie osiągnąć, chyba że w niewielkim wymiarze i wybranym kontekście społeczno-kulturowym, bowiem zarówno skrajne koncepcje uniwersalistyczne (paradoksalnie oparte na idei ujednolicenia), jak i systemy wywiedzione ze światopoglądowego fundamentalizmu nadal mają swych zwolenników⁵⁷. Jako bardziej realna jawi się więc perspektywa druga, czyniąca zróżnicowanie kulturowe treścią i warunkiem rozwoju społeczeństw. Według Nikitorowicza współczesne zróżnicowanie kulturowe jest wieloczynnikowe i wielozakresowe. Można je ujmować na dwa sposoby: terytorialnie (w kontekście zasiedziałości) albo procesualnie (w odniesieniu do ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych i narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw oraz w kontekście migracji i demokratyzacji⁵⁸).

⁵⁵ Patrz: W. Burszta: *Wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 25.

⁵⁶ Patrz: Z. Komorowski: *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2–3/1975, s. 259.

⁵⁷ Patrz: P. Kennedy: *U progu XXI wieku (przemiarka do przyszłości)*, London 1994, s. 373 i nn.

⁵⁸ Patrz: J. Nikitorowicz: *Koncepcja...*, *op. cit.*, s. 3; *idem: Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy”, nr 1/2001, s. 63–73.

Na podstawie kryterium charakteru stosunków społecznych panujących w danym środowisku wyróżnia się następujące modele zróżnicowania kulturowego:

- **Wielokulturowość** – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzi z sobą w relacje. Jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej na zasadzie przypadku i dzięki sprzyjającej koniunkturze. Odmienność jest tu postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie 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 przynależą do odmiennych grup kulturowych czy etnicznych żyją więc niejako obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie wymagających pozytywnego zaangażowania emocjonalnego. Społeczeństwo jest tu zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i troszczy się o nie w różnych instytucjach społecznych. Wyraźnie widoczne są tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większość – mniejszości, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości. Stosunki społeczne ujmowane są przez pryzmat grup i ich statusów, a sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędą. Skrajnym przykładem tego rodzaju środowiska jest Irlandia Północna czy pogranicze izraelsko-palestyńskie.
- **Międzykulturowość** – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium i wchodzi z sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm. Pozwala to tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji). Zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy. Zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo, tj. nie ma osób uprzywilejowanych i poniżonych, lepszych i gorszych ze względu na taką czy inną tożsamość kulturową. Mieszkańcy takiego środowiska należą do odmiennych grup kultu-

rowych nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągnięcia kompromisu. W przypadku występowania grup mniejszości i większości ostatecznym celem w kontekście równowagi społecznej jest ich wzajemna integracja. Stosunki społeczne rozpatruje się tu nie tyle z perspektywy grup, co jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle jednak nie naruszały praw innych osób. Przykładem tego rodzaju środowiska bywają rodziny, zamieszkujące małe ojczyzny wspólnoty lokalne i regionalne, społeczności etniczne itp.⁵⁹

Na tle 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 podstawa aktywności społecznej, znajdująca wyraz np. w treściach programów szkolnych;
- praktyka polityczna – polegająca na realizowaniu zasad danej ideologii praktyka (aktywność) społeczna, której przedmiotem są grupy społeczne lub jednostki charakteryzujące się cechami kulturowymi różniącymi je od kultury dominującej⁶⁰.

Fernand Ouellet wyróżnia następujące podejścia do sytuacji zróżnicowania kulturowego, stosowane przez rządy poszczególnych państw:

⁵⁹ Patrz: C. Camilleri: *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, s. 389; A. Grima Camilleri: *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Strasbourg 2002, s. 56–57; S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie się międzykulturowe*, Strasbourg 2000, s. 98; M. Taylor: *Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle* [w:] P. Brander et al.: *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg 1995, s. 25.

⁶⁰ Patrz: W. Burszta: *Antropologia...*, *op. cit.*, s. 152; D. Wojakowski: *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (Z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)*, [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 116–117.

- podejście jednokulturowe – państwo odpowiada za socjalizację wszystkich obywateli w ramach kultury narodowej, w której ulega rozmyciu tożsamość kulturowa i specyfika poszczególnych grup podkulturowych;
- podejście wielokulturowe – państwo odpowiada za udzielanie pomocy wszystkim grupom podkulturowym w zachowaniu ich tożsamości oraz dziedzictwa kulturowego;
- podejście międzykulturowe – państwo podejmuje odpowiednie kroki w celu wspierania harmonijnych kontaktów między różnymi grupami kulturowymi, mnożąc okazje do wymiany i współpracy pomiędzy ich członkami;
- podejście transkulturowe – państwo wspiera członków różnych grup podkulturowych w twórczym oraz dynamicznym przekraczaniu granic grupowych w sytuacji przemian warunkowanych następstwami (głównie ekonomicznymi) globalizacji.

Żadne z tych podejść nie istnieje w czystej postaci: zwykle mamy do czynienia z połączeniem dwóch lub trzech z nich, przy czym jedno dominuje⁶¹. W sferze ideologii i praktyki społecznej w odniesieniu do grup etnicznych oraz poszczególnych jednostek (zwłaszcza tak szczególnych, jak Inni/Obcy) wyróżnia się następujące modele radzenia sobie ze zróżnicowaniem kulturowym:

- fizyczna likwidacja mniejszości – wyniszczenie konkurującej o terytorium lub dominację mniejszości (niekiedy graniczące z ludobójstwem);
- czyszczenie etniczne – wygnanie słabszej, niekoniecznie mniej licznej grupy ze wspólnie zajmowanego terytorium (np. deportacja);
- asymilacja – przymusowe upodobnienie mniejszości do większości przy pozbawieniu mniejszości praw do własnego języka, kultury itp. (wzory asymilacji są zróżnicowane w zależności od typu środowiska, ustroju itp.);
- usankcjonowany pluralizm etniczny – realizacja liberalnej zasady „żyj i pozwól żyć innym”, co zapewnia pewien zakres swobód,

⁶¹ Patrz: F. Ouellet, M. Pagé (red.): *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*. Institut québécois de la recherche sur la culture, Montréal 1991, s. 251–254.

- lecz na ogół prowadzi do wyłączenia podkultur i społeczności ze społeczeństwa obywatelskiego (gettoizacja, deprecjacja mniejszości);
- integracja obywatelska – integracja systemu społeczno-kulturowego przy poszanowaniu prawa do różnicy (postulat współczesnego standardu demokracji, która dąży do uczynienia ludzi równymi pod względem obywatelskim przy zachowaniu ich kulturowej odrębności)⁶².

Przyjęcie określonego modelu zróżnicowania kulturowego czy radzenia sobie z nim jako paradygmatu oraz podstawy charakterystyki danego środowiska wiąże się także z odpowiednią optyką ujmowania sytuacji poszczególnych jednostek i grup, co znajduje np. wyraz zarówno w założeniach badań naukowych, jak i w koncepcjach edukacji. Na uwagę zasługuje, że dyskurs środowisk naukowych o epistemologicznych korzeniach anglosaskich (zwłaszcza amerykańskich) sytuuje się przede wszystkim w modelu wielokulturowości, zaś model międzykulturowości preferowany jest w kręgach frankofońskich (głównie we Francji). Wynika to z przesłańek historycznych, ideologicznych, politycznych i społecznych każdego z tych środowisk, znajdujących wyraz w tradycjach refleksji nad człowiekiem i jego sytuacją w społeczeństwie. Niezbędne jest więc dookreślenie każdego z tych modeli.

2.1.1. Wielokulturowość

Jak twierdzi Denis Lacorne, kategoria wielokulturowości (*multiculturalism*) pojawiła się po raz pierwszy w Stanach Zjednoczonych Ameryki, kiedy to 27 czerwca 1941 roku w „New York Herald Tribune” ukazała się recenzja właśnie opublikowanego dzieła Edwarda Haskella *Lance. A Novel about Multicultural Men* („Lance. Powieść o wielokulturowym człowieku”). W książce tej zostało przedstawione nowe społeczeństwo amerykańskie. Owa nowość przejawiała się w kosmopolityzmie, wielorasowości, wielojęzyczności i zróżnicowaniu kulturowym, a patriotyzm i inne wartości wiążące obywatela z państwem utraciły dlań dotychczasowe znaczenie⁶³.

⁶² Patrz: K. Krzysztofek: *Wielokulturowość, demokracja i rynek kultury*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999, s. 35–37.

⁶³ Za: W. Żelazny: *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2004, s. 219.

Wielokulturowość jako stan społeczeństwa oraz jego następstwa dla poszczególnych jednostek i grup charakteryzuje:

- **Obdarzanie priorytetem grupy pochodzenia** – jednostka jest przede wszystkim elementem grupy, a jej zachowanie określa przynależność grupowa. Tożsamość grupowa dominuje nad tożsamością osobową. Kładzie się nacisk na podkreślanie różnic etnicznych, religijnych, terytorialnych, seksualnych itp. Grupy są sobie przeciwstawione, zaś społeczeństwo stanowi swego rodzaju mozaikę, w której uprzywilejowane są poszczególne struktury, cechy charakterystyczne i kategorie.
- **Zaszeregowanie różnic** – osoby charakteryzowane przez różniącą cechę (lub zespół cech) zajmują wyznaczone im, jasno wydzielone miejsce. Przejawia się to np. w istnieniu dzielnic zamieszkiwanych przez przedstawicieli odrębnych grup etnicznych, z których niektóre mają charakter getta. Celem tego jest uwypuklenie odmienności przez stworzenie enklaw socjalnych i terytorialnych określanych jako homogeniczne.
- **Charakterystyczna jurysdykcja gwarantująca prawa** każdemu podmiotowi – prawne uznanie mniejszości (etnicznych, seksualnych, religijnych itp.) pociąga za sobą następstwa administracyjne, np. politykę dysponowania określonymi funduszami, dyskryminację pozytywną. Relacje między grupami i jednostkami determinuje prawo, a jego dynamika wynika z uznania istnienia i wartościowania różnicy.
- **Uznanie relatywizmu kulturowego** – uznanie, że każdy element kultury powinien być rozpatrywany wyłącznie jako część kultury dominującej, którą współtworzy. Pozwala to uniknąć decentracji i umożliwia upowszechnianie koncepcji etnocentryzmu kulturowego. Norma staje się czynnikiem pospolitym i względnie zdogmatyzowanym, zaś system jej interpretacji jest przedmiotem zabiegów politycznych i społecznych, co pociąga za sobą obniżenie jej wartości.
- **Różnica jest wyrażana w przestrzeni publicznej** – ta cecha charakteryzująca życie wspólnotowe i publiczne uważana jest za najlepszy środek uznawania odmienności. Szkoły różnych szczebli, dzielnice oraz instytucje muszą reprodukować różnice kulturowe i czytać je socjologicznie postrzegalnymi⁶⁴.

⁶⁴ Patrz: M. Abdallah-Preteuille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 25–28.

Powyższe zasady stanowią ogólne ramy wielokulturowości opisywanej przez pryzmat problemów heterogenicznych społeczeństw. Każde z nich rządzi się jednak swoimi uwarunkowanymi historycznie i kulturowo prawami, dlatego też odmian czy gatunków wielokulturowości jest wiele, i to od ich poszczególnych cech zależą założenia oraz formy polityki społecznej czy oświatowej⁶⁵. W przypadku wielokulturowości charakteryzowanej w kategoriach statycznego stanu społeczeństwa do relacji pomiędzy kulturami dochodzi zwykle na zasadzie przypadku i dzięki sprzyjającej koniunkturze. Co więcej, kultury te mogą się nawet od siebie izolować lub pozostawać w uniemożliwiającym obiektywne relacje konflikcie, którego źródłami mogą być np. różnego typu ekspansje (geograficzna, ekonomiczna, asymilacyjna, ideologiczna i in.).

Idea społeczna wielokulturowości (a w kategoriach doktrynalnych pluralizmu kulturowego, wielokulturalizmu, poli- czy multikulturalizmu) zaczęła się kształtować w latach 60. i 70. w Kanadzie, głównie dzięki publikacjom prasowym na temat społeczeństw Toronto i Montrealu⁶⁶. Zaczęto o niej mówić również w związku z walką o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych, do czego doprowadziła realizacja polityki imigracyjnej określanej przez ideologię *melting pot*⁶⁷. W dyskusji tej pojawiały się m.in. echa wydarzeń 1968 roku na uniwersytetach amerykańskich, a także ideologia ruchów młodej lewicy. Oprócz Kanady i Stanów Zjednoczonych za ojczyznę wielokulturalizmu uważa się także Australię i Nową Zelandię. Nie jest to więc doktryna jednorodna i jednoznaczna. Debata wokół jej problemów ma charakter interdyscyplinarny, zaś różne konteksty etniczne pozwalają ujmować wielokulturowość w różnej optyce i w związku z tym kształtować odmienne wersje ideologii.

⁶⁵ Szerzej: J.-L. Amselle: *Vers un multiculturalisme français. L'empire de la coutume*, Paris 1996; A. Semprini: *Le multiculturalisme*, Paris 1997; C. Taylor: *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris 1992.

⁶⁶ Patrz: W. Żelazny: *Etniczność...*, *op. cit.*, s. 219–222. Szerzej: M. Rey: *Between Memory and History. A Word about Intercultural Education*, „European Journal of Intercultural Studies”, nr 1/1996, s. 10; D. Wojakowski: *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Świat wartości...*, *op. cit.*, s. 55.

⁶⁷ *Melting pot* (ang. tygiel) – ideologia oparta na koncepcji integracji w jednym społeczeństwie (narodzie) imigrantów bez względu na pochodzenie oraz warunki, w jakich żyją. Szerzej: M. Kempny: *Wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 284; J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 132–133.

Ogólnie można powiedzieć, że wielokulturowość jako stanowisko ideologiczne dotyczy uczestnictwa mniejszości w kulturach i społecznościach narodowych oraz stosunku do zmieniającej się natury samego pojęcia kultury narodowej i kultury ponadnarodowej. Wartościuje się tu i broni różnic etnicznych, uosabiających tożsamość postulowaną przez innych (zwłaszcza dominującą większość). Ideologia ta stroni od jakiegokolwiek teoretycznego ujmowania kultury, traktując ją jako zwierciadło stosunków politycznych, edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych w wieloetnicznych społeczeństwach, będących zarazem źródłem nierówności społecznych, etnicznych i klasowych. Sytuacja ta obliguje każdą grupę etniczną do traktowania wartości własnej kultury jako znaku widocznej odmienności i trwałej odrębności. Swoistość każdej grupy musi więc być w pełni poszanowana czy wręcz akceptowana w skali społecznej grupy dominującej (przynajmniej oficjalnie i z założenia). Nikt nie może w takiej sytuacji narzucać jakiegokolwiek obowiązującego kanonu wartości, gdyż byłoby to zawsze postrzegane jako gwałt wobec kultur etnicznych. Ideologia wielokulturowości zawiera charakterystyczny sposób widzenia różnorodności kultur. Zwraca uwagę na heterogeniczność kulturowo-etnicznego obrazu współczesnych społeczeństw metropolitalnych oraz na problem wielości tożsamości. Stanowi charakterystyczne nawiązanie do tezy relatywizmu kulturowego, która według Burszty brzmi dzisiaj: „wszystkie »kultury« (zasadniczo etniczne) są równe”, zaś współczesny świat, widziany z takiej perspektywy, stanowi konstrukt wybranych elementów rzeczywistego dziedzictwa kulturowego, wartościujących zabiegów i subiektywno-społecznie tworzonych hierarchii wartości. Kulturą staje się więc to, co ludzie pragną, aby nią było⁶⁸. Istnieją ideologie i odpowiadające im polityki o różnym stopniu radykalności, zawartości populizmu oraz rozmaitych poziomach akceptacji społecznej. Wszystkie opierają się jednak na polityce wzmocnienia granic etnicznych. Bardziej wyraziście i drastycznie dotyczą one Obcych (np. imigrantów) niż „swoich” Innych (np. inwalidów, mniejszości płciowych, religijnych, homoseksualistów).

Peter McLaren, uwzględniając warunki amerykańskie, wyróżnia następujące typy ideologii wielokulturowości (doktryn multikulturalizmu) znajdujące wyraz w praktyce społecznej:

⁶⁸ Patrz: W. Burszta: *Wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 151–152.

- konserwatywny – przyzwolenie na wielokulturowość ze strony dominującej, białej większości społeczeństwa i traktowanie mniejszości etnicznych jako „dodatku” do euroamerykańskiej kultury; jest to wielokulturowość kontrolowana, rozpoczynająca się od restrykcyjnej polityki imigracyjnej;
- liberalny – zakłada, że wprawdzie istnieje naturalna równość między białymi a innymi rasowymi populacjami jako takimi, ale jest realnie nieobecna ze względu na nierówny dostęp do możliwości społecznej i edukacyjnej samorealizacji grup opresjonowanych („kolorowych”); sytuacja taka wymaga zasadniczej reformy państwa, prowadzącej do praktycznej realizacji idei równości;
- lewicowo-liberalny – podkreśla, że uniwersalistyczny humanizm stanowiący podstawę ideologii równości w istocie zaciemnia podstawowe różnice kulturowe między rasami; dopiero ich uwzględnienie pomoże naprawdę zrozumieć istotę tak uwarunkowanych odmiennych zachowań, wartości, podejść, stylów poznania i praktyk społecznych; zwolennicy tej formy ideologii skupiają się na wskazywaniu różnic związanych z rasą, klasą, płcią i seksualnością, stąd w typie tym sytuują się wszelkiego rodzaju ruchy mniejszości seksualnych, ruchy feministyczne itp.;
- krytyczny – odrzuca konserwatywny i liberalny nacisk na „identyczność” oraz lewicowo-liberalne poszukiwania „różnicy”; pojęcie inności opartej na przyrodzonych etniczno-rasowych różnicach nie jest tutaj celem, ale argumentem przemawiającym za koniecznością potwierdzenia faktu zróżnicowania przez politykę kulturowego krytycyzmu i uwzględniania go w polityce społecznej; polityka państwa musi być policentryczna oraz zmierzać w kierunku konstruowania kultury demokratycznej i otwartej na odmienność⁶⁹.

W latach 80. XX wieku koncepcję wielokulturowości zastosowano w badaniach społeczeństw Europy Zachodniej. Było to następstwem dostrzeżenia ich etnicznego zróżnicowania, mającego dwa odmienne źródła: w istnieniu w państwach europejskich narodowości i grup etnicznych im podporządkowanych (np. Baskowie, Bretończycy, Walijszczy) oraz w mi-

⁶⁹ *Ibidem*, s. 152–153. Szerzej: P. McLaren: *Critical Pedagogy, Multiculturalism and the Politics of Risk and Resistance. A Reponse to Kelly and Portelli*, „Journal of Education”, nr 3/1991.

gracjach z byłych kolonii do metropolii i powstaniu w nich skupisk imigranckich społeczności. Zjawisko wielokulturowości uznano przy tym za naturalny efekt przemian ekonomicznych i wolności politycznych w tych państwach⁷⁰. Spośród krajów europejskich za takie, w których występuje najbardziej radykalna ideologia wielokulturowa, uznaje się Belgię, Holandię, Wielką Brytanię i kraje skandynawskie, co wiąże się m.in. z ich przeszłością kolonialną, różnym stopniem otwarcia granic, polityką wobec mniejszości, sytuacją gospodarczą itp.⁷¹

2.1.2. Międzykulturowość

Określenie „międzykulturowy” pojawiło się w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Quebecu, opisując nawiązanie trwałych, dynamicznych interakcji (relacji) między nosicielami cech odrębnych kultur, przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem⁷². 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 często wykorzystywany do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów w obszarze związanym z migracjami oraz w szeroko pojętej sferze działań socjalnych. W latach 80. pojawiły się pierwsze badania naukowe i publikacje na ten temat⁷³.

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 każdej współczesnej kultury na wszystkie inne kultury⁷⁴. Relacjami międzykulturowymi po raz pierwszy zajęto się oficjalnie w ramach odbywają-

⁷⁰ Patrz: D. Wojakowski: *Wielokulturowość pogranicza...*, *op. cit.*, s. 118.

⁷¹ Szerzej: G. Hermet: *Multiculturalisme et démocratie en Europe* [w:] R. Kastoryano (red.): *Quelle identité pour l'Europe?*, Paris 1998, s. 261–267; V. Guirardon: *Multiculturalisme et droit étrangers dans l'Union européenne* [w:] R. Kastoryano (red.): *Quelle identité pour l'Europe?*, *op. cit.*, s. 143–166.

⁷² Patrz: M. Cohen-Emerique: *L'approche interculturelle auprès des migrants* [w:] G. Legault (red.): *L'intervention interculturelle*, Montréal – Paris 2000, s. 171.

⁷³ Patrz: M. Abdallah-Preteuille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 44.

⁷⁴ Szerzej: C. Clanet: *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993, s. 24.

cej 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 ważne 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 działania⁷⁵.

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 o migracjach⁷⁶. Mimo że pojęcie międzykulturowości funkcjonowało początkowo głównie w oświacie, to dziś stosuje się je m.in. także w dydaktyce języków obcych, handlu czy prawie, przez co ulega swoistej dewaluacji i znaczeniowemu rozproszeniu. W europejskich organizacjach międzynarodowych międzykulturowość ujmowana jest jako sposób organizacji życia jednostek i grup wywodzących się z różnych grup kulturowych. Ludzie ci stykają się i wspólnie organizują swe sytuacje życiowe, w których pewne elementy są wspólne, inne zaś różne. Z jednej więc strony ich współdziałanie polega na zgodności, z drugiej – ociera się o konflikt. Ludziom tym umożliwia to jednak wybór aktywności w ramach autonomii lub solidarności ze statusem obywatela lub członka odrębnej grupy, wszystkim na tych samych prawach. Tak pojmowana międzykulturowość staje się podstawą pracy socjalnej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo⁷⁷.

Oś aksjologiczną międzykulturowości stanowi filozoficzna koncepcja człowieka jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej, wpisanej we wspólnotę podobnych mu istot. Człowiek ten nie stanowi produktu swej kultury, lecz jest jej twórcą i uczestnikiem, raczej wytworem socjalizacji w zróżnicowa-

⁷⁵ *Ibidem*, s. 24. Podkreślenie moje – P. P. G.

⁷⁶ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 46.

⁷⁷ Patrz: O. Filtzinger: *Interculturalité européenne dans le travail social* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999, s. 43.

nej kulturowo grupie, złożonej z osób, których wartości, zachowań i cech indywidualnych nie może lekceważyć⁷⁸. Dominique Bouchet, dookreślając tak pojmowaną sytuację człowieka w międzykulturowości, przyjmuje, że:

- żadna kultura nie istnieje w zamkniętej i jednolitej formie;
- 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 jest typowym członkiem grupy;
- nikt nie jest członkiem tylko jednej wyizolowanej grupy, a swoją tożsamość określa w odniesieniu do członków różnych grup;
- nikt nie otrzymuje swej tożsamości w gotowej i nieziennej formie⁷⁹.

Według Martine Abdallah-Preteuille wprowadzenie kategorii międzykulturowości pozwoliło rozpatrywać kulturę z trzech nowych perspektyw. W perspektywie subiektywistycznej zakłada się relacje między 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. W tej perspektywie mówi się więc o spotkaniu już nie całych kultur (jak w przypadku wielokulturowości), lecz jednostek. Uczestniczący w nim aktorzy społeczni wnoszą na jego scenę własne, oryginalne, odrębne systemy wartości i normy, z których korzystają w trakcie interakcji. Dzięki temu w stosunkach międzykulturowych za każdym razem odkrywa się jedyny, unikalny wymiar kultury Innego/Obcego, od czego uzależnione jest otwarcie się na niego i dialog z nim. Pozwala to również zdać sobie sprawę z istnienia własnej kultury jako przeszkody w kontaktach tego rodzaju. Z perspektywy interakcjonistycznej sytuacja międzykulturowa zakłada istnienie przynajmniej dwóch uczestników interakcji. W związku z tym jakiegokolwiek odniesienie się do Innego/Obcego nie może się tu odbywać bez wzięcia pod uwagę Ja. Co więcej, o wiele bardziej problematyczna i wymagająca podjęcia odpowiednich kroków jest właśnie sytuacja Ja niż samego współuczestniczącego w niej Innego/Obcego

⁷⁸ Patrz: M. Abdallah-Preteuille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 45 i nn.

⁷⁹ Patrz: L. Korporowicz: *Wielokulturowość a międzykulturowość. Od reakcji do interakcji* [w:] M. Kempny *et al.* (red.): *U progu...*, *op. cit.*, s. 70–71.

(którego obraz zawiera określone przedzałożenia i oczekiwania). Chodzi tu bowiem o zdanie sobie sprawy z własnego obrazu postrzeganego przez Innego/Obcego. W związku z tym pozycja Ja jest zawsze względna. Perspektywa sytuacyjna pozwala natomiast zauważyć, że międzykulturowość nie pociąga za sobą wyłącznie sprawy różnic dotyczących głównie norm i wartości, postrzeganych w trakcie interakcji odmiennych kulturowo partnerów. Zakłada na dodatek różnicę ich pozycji (statusów), kultury bowiem zawsze są zakorzenione na mocy czynników historycznych, ekonomicznych i politycznych, co nie pozostaje bez wpływu na charakter interakcji aktorów o określonej tożsamości kulturowej. Zawsze więc jedna z kultur (a w związku z tym także jej przedstawiciel) będzie postrzegana (wartościowana) wyżej jako dominująca, druga zaś niżej, co pociąga za sobą określone następstwa w sferze międzyosobowej⁸⁰.

W ujęciu socjodynamicznym na międzykulturowość składa się więc

[...] zespół procesów – psychicznych, relacyjnych, grupowych, instytucjonalnych... – generowanych w ramach interakcji kulturowych, związanych z wzajemną wymianą, w perspektywie zachowania względnej tożsamości kulturowej wchodzących w relację partnerów oraz zaistniałych w ich następstwie zmian i transformacji⁸¹.

W ujęciu psychospołecznym międzykulturowość stanowi interakcję między dwiema tożsamościami, nadającymi sobie wzajemnie sens w planach: sensorycznym (dostrzeżenie i poznanie za pomocą zmysłów), poznawczym (rozumienie, wyjaśnienie, nadanie znaczenia) i orientacyjnym (podjęcie działań i adekwatnych do nich decyzji), w definiowanych za każdym razem kontekstach. Jest to ontologiczny proces przypisywania znaczeń i dynamiczny proces konfrontacji tożsamościowej, niekiedy mogący prowadzić do negatywnych następstw stanu, gdy tożsamości są sobie przeciwstawione (skonfliktowane)⁸². Do sytuacji tego rodzaju może dojść stosunkowo łatwo, bowiem opierając się na teorii atrybucji, można stwierdzić, że:

⁸⁰ Patrz: M. Cohen-Emerique: *L'approche...*, *op. cit.*, s. 171–172.

⁸¹ C. Clanet: *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 21.

⁸² Patrz: M. Cohen-Emerique: *L'approche...*, *op. cit.*, s. 172.

- osoby wywodzące się z różnych kultur będą odmiennie interpretować te same zachowania, gesty itp.,
- w różnych kulturach różne sprawy uważa się za ważne,
- atrybucja w sytuacji międzykulturowej może opierać się na nieporozumieniu i błędnej interpretacji⁸³.

W przypadku międzykulturowego podejścia do problemu zróżnicowania jednostek i grup, nowość stanowi sposób ich postrzegania, analizowania i zdawania sobie sprawy z zachodzących w ich obrębie zjawisk, w oderwaniu od polityki i/lub ideologii (jak ma to miejsce w przypadku wielokulturowości)⁸⁴. Podejście międzykulturowe pozwala wykazać, że każde społeczeństwo można opisać w kategoriach jego charakterystycznych cech i sprzeczności, zaś jego tożsamość powstała w sposób unikalny i specyficzny, bowiem unikalne i specyficzne są współtworzące je jednostki. Kultura Innych/Obcych mają wtedy możliwość wymknięcia się postrzeganiu ich przez pryzmat egzotyizmu i folkloru oraz zaprezentowania swej niepowtarzalnej logiki⁸⁵. W dyskursie międzykulturowym o rzeczywistości społecznej odchodzi się od dwubiegunowości na rzecz wielobiegunowości. To znaczy, że podstawową rolę odgrywa tu gra wzajemnych relacji między ludźmi. W odniesieniu do osób oznaczonych ogólnie jako A i B, A nie oznacza wcale nie-B, lecz jest określane przez całą serię interdefinicji i usytuowanie w kontekstach wyznaczonych przez czas oraz miejsce zdeterminowane geograficznie i historycznie. Nie chodzi tu już więc tylko o zajmowanie się opozycjami między Ja i Innymi/Obcymi czy Nami i Nimi, lecz o opozycje między tym, co subiektywne i obiektywne, indywidualne i zbiorowe, w odniesieniu do kontaktów między jednostkami i między grupami⁸⁶. Opis zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości przy wykorzystaniu kategorii międzykulturowości staje się bogatszy, co według Claude'a Claneeta wiąże się z bezprecedensowym sposobem określania koncepcji relacji zachodzących między kulturami. Nie tylko stwierdza się tu bowiem występowanie – np. w ramach jednego państwa czy narodu

⁸³ Patrz: M. Cohen-Emerique: *Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles* [w:] J. Retschitzky et al. (red.): *La recherche...*, *op. cit.*, t. 1, s. 26 i nn.

⁸⁴ Szerzej: C. Claneet: *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 18 i nn.

⁸⁵ Patrz: L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille: *Éthique de la diversité et éducation*, Paris 1998, s. 28.

⁸⁶ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 60.

– rozmaitych podmiotów (jednostek, grup) kulturowych, których kultura różni się od kultury grupy sprawującej władzę w państwie (czy innej kultury dominującej). Przyznaje się ponadto prawo istnienia osobom odmiennym kulturowo, akceptując jednocześnie trudności wynikające z tego faktu zarówno dla grupy większościowej, jak i dla przedstawicieli poszczególnych mniejszości. Przyznaje się Innym/Obcym prawo do rozwoju na zasadzie relacji, które – paradoksalnie – poszerzają wspólnotę relacji kulturowych i pozwalają każdej z wchodzących w nie stron na zachowanie własnej tożsamości⁸⁷. Międzykulturowa optyka oglądu stosunków społecznych mieści się w perspektywie interakcjonistycznej, tzn. ujmuje człowieka jako aktywnego uczestnika życia społecznego. Międzykulturowość można więc też określać jako dynamiczny stan społeczeństwa, w przypadku którego mówi się o zaistnieniu i trwaniu regularnych relacji pomiędzy charakteryzującymi się odmienną tożsamością kulturową aktorami społecznymi – relacji pozwalających stworzyć harmonijną formację ponad różnicami bez ich eliminacji⁸⁸. Stan taki mimo wszystko wymaga uznania przez środowisko i legalizacji, co nie zawsze następuje samoczynnie i bez oporów.

Relacji międzykulturowych można poszukiwać zarówno w odniesieniu do społeczeństw, jak i ich sektorów (np. rodzin, szkół, przedsiębiorstw, społeczności lokalnych), a także w oddziaływaniach społecznych od skali mikro do współpracy międzynarodowej⁸⁹. Międzykulturowość jako stan heterogenicznego systemu społeczno-kulturowego obdarza jego poszczególnych uczestników przekonaniem o pełnym prawie do istnienia ich kultury (tak jak każdej innej), co wiąże się z wzajemnym uznawaniem prawa do różnicy i odmienności. Charakter społeczeństwa międzykulturowego wiąże się z względną koniecznością współzamieszkiwania na tym samym terytorium przedstawicieli innych kultur, z wzajemną konfrontacją i wymianą komunikatów, wartości, wzorów kulturowych itp. Skłania też poszczególne jednostki do zastanowienia się nad swoją kulturą i dzięki uzyskaniu wskutek tej refleksji odpowiedniego dystansu pozwala na kształtowanie się postaw otwartych na inność (odmienność) kulturową.

⁸⁷ Patrz: C. Clanet: *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 20–22.

⁸⁸ Patrz: C. Camilleri: *La communication...*, *op. cit.*, s. 389.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 363.

Można wtedy mówić o istnieniu swoistej kultury, stale pozostającej w dialogu z innymi kulturami oraz z sobą samą i w związku z tym podatnej na zmiany⁹⁰. Międzykulturowość jako proces pociąga za sobą nowego rodzaju umowę społeczną, w której nie chodzi o obowiązkową uniformizację reprezentacji i zasad postępowania, lecz o osiągnięcie maksimum zróżnicowania w reprezentacjach wartości i wolności w zachowaniu⁹¹. Wszelka aktywność międzykulturowa jest więc intersubiektywna, zależąc od indywidualnych podejść poszczególnych osób i środowisk⁹². Jak bowiem stwierdza Carmel Camilleri,

Gdy jakaś grupa współzamieszkuje z inną, to chcąc dokonać dokładnej operacjonalizacji tego określenia, należałoby raczej stwierdzić, że współzamieszkuje z wyobrażeniem, jakie tworzy sobie na jej temat⁹³.

Podstawowe warunki występowania międzykulturowości to:

- adekwatna, trwała komunikacja między zróżnicowanymi kulturowo partnerami, prowadząca do odkrycia różnicy w Innych/Obcych i sobie samym oraz nauki radzenia sobie z nią;
- wytworzenie i podtrzymywanie odpowiedniego systemu postaw wobec danej sytuacji;
- wzmacnianie wewnętrznych dyspozycji partnerów do nawiązywania i podtrzymywania dialogu;
- poznanie efektu oddziaływania kultury i różnicy kulturowej na partnera przez sytuowanie go w ich kontekście jako niezredukowanego oraz nieredukowalnego;
- zebranie wszelkich informacji o systemach kulturowych, ich zawartości i charakteryzujących je polach odniesienia, by być gotowym na ich przekroczenie i uczestnictwo w warunkowanych przez nie interakcjach

⁹⁰ M. Taylor używa terminu „interkultura”. Szerzej: M. Taylor: *Concepts-clés...*, *op. cit.*, s. 25.

⁹¹ Patrz: C. Camilleri: *Les conditions de base de l'interculturel*, „Quaderni – Pour une société interculturelle”, nr 6/1992, s. 44–45.

⁹² Szerzej: M. Abdallah-Preteuille, L. Porcher: *Éducation et communication interculturelle*, Paris 1996, s. 57 i nn.

⁹³ C. Camilleri: *L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire*, „Cahiers Internationaux de Sociologie”, nr LIX/1975, s. 239.

w rozmaitych sytuacjach (należy przy tym pamiętać, że przekroczenie nie oznacza zapomnienia);

- integrowanie różnic Innego/Obcego w sąsiedztwie rozmaitych podobieństw, zdając sobie sprawę, że podobieństwa często stanowią podstawę do stwierdzania różnic;
- kategoryzowanie, lecz w celu przekraczania kategoryzacji; wychodzenie od ogółu do szczegółu przy traktowaniu szczegółu jako właśnie wykorzystywanej części ogółu;
- bycie stale przygotowanym na zmienność sytuacji i nigdy nie rozpatrywanie problemów w kategoriach granic;
- zezwolenie Innemu/Obcemu na „poprowadzenie się”, by uzyskać wiedzę, w jakim stopniu jest możliwe wzajemne zbliżenie się⁹⁴.

Procesowi międzykulturowości sprzyjają następujące cechy (umiejętności, zachowania, postawy) jego uczestników:

- praktyczna umiejętność decentracji (zdawanie sobie sprawy z możliwości dekonstrukcji tych postaw i innych elementów osobowości, które uniemożliwiają człowiekowi pojmowanie Innego wraz z jego różnicami, co pozwala w odniesieniu do reprezentacji, ocen i zachowań brać pod uwagę nie tylko samego siebie);
- nietraktowanie różnicy jako cechy wykluczającej;
- zdawanie sobie sprawy z istnienia:
 - poziomów sytuacji międzykulturowej (na odpowiednich poziomach dochodzi do ujawnienia się określonych postaw, związanych z nimi zachowań i oporu);
 - problematyczności sytuacji międzykulturowej (nie jest to tylko sprawa zachowań na zasadzie reguł dobrego wychowania, lecz praktyka bardziej skomplikowana);
 - relatywizmu kulturowego (który przyznaje poszczególnym kulturom prawo istnienia i uniemożliwia ich hierarchiczne wartościowanie);
 - różnic kulturowych utrudniających, a niekiedy wręcz uniemożliwiających bezkonfliktowe kontakty;
- w sytuacji problemowej umiejętność:
 - dynamizowania własnych kultur w celu rozwiązywania pojawiających się konfliktów i problemów, zaś w przypadku niemożności znalezie-

⁹⁴ Patrz: M. Golka: *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 61–63.

- nia wyjścia umiejętnie odwoływanie się do rozdzielnie rozpatrywanych wartości transcendentnych;
- 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);
 - wychodzenia poza krąg Ja i My;
 - niewykorzystywania różnicy jako pretekstu do zamykania się na środowisko;
- gwarantowanie w sposób naturalny wolności jednostki i jej mobilności kulturowej⁹⁵.

Powyższe cechy składają się na kompetencję międzykulturową, nabywaną w ramach międzykulturowego uczenia się, a będącego procesem indywidualnego rozwoju i wiodącym do następstw istotnych dla całej społeczności, z której wywodzi się dana jednostka. Międzykulturowe uczenie się polega na coraz lepszym rozumieniu siebie i innych oraz zdawaniu sobie sprawy ze zróżnicowania i relatywizmu kulturowego. 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 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

⁹⁵ Patrz: C. Camilleri: *La communication...*, *op. cit.*, s. 392–397.

otwartości na inne kultury, umiejętność poznawania nowych środowisk i zdolność adaptacji zachowania do warunków kontaktu z Innymi/Obcymi przez wykraczanie poza wzajemne stereotypy⁹⁶. Międzykulturowe uczenie się oraz nabywanie kompetencji międzykulturowej warunkują następujące okoliczności:

- d e c e n t r a c j a – odnoszenie się z dystansem wobec siebie samego oraz stwierdzanie własnej odrębności i niepowtarzalności jako jednostki będącej nosicielem 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;
- m e d i a c j a / n e g o c j a c j a k u l t u r o w a – przy założeniu, że kody kulturowe partnerów interakcji zawierają elementy sprzeczne lub wykluczające się, dążenie do osiągnięcia kompromisu w sferze zachowań i wyrażania wartości połączone z jednoczesnym poszanowaniem tożsamości kulturowej partnerów⁹⁷.

Niewątpliwie, w przypadku kategorii międzykulturowości przedrostek *między-* pociąga za sobą rozważanie relacji widzianych przez pryzmat nieuchronnych, wzajemnych interakcji jednostek, grup i tożsamości. Wiąże się to z niebezpieczeństwem ześlizgnięcia się w sferę ideologii i utopii, których przedmiotem będzie idealne społeczeństwo budowane na relacjach opartych na dialogu i zrozumieniu. Jak zauważa Clanet, idea społeczeństwa międzykulturowego nie stanowi (lub nie tylko stanowi) utopijnego czy humanistycznego projektu w odpowiedzi na chwilowe trudności, ale jest to realistyczna odpowiedź na wyzwania, wobec których stają współczesne systemy społeczno-kulturowe⁹⁸.

⁹⁶ Patrz: A. Grima Camilleri: *Comme...*, *op. cit.*, s. 55 i nn.; S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie...*, *op. cit.*, s. 14–30.

⁹⁷ Patrz: M. Cohen-Emerique: *L'approche...*, *op. cit.*, s. 175–183.

⁹⁸ Patrz: C. Clanet: *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 34.

2.1.3. Granice i pogranicza

Niezwykła chłonność umysłu człowieka oraz jego nieustanne (nawet nieuświadomiane) dążenie do kształtowania i przekształcania osobowości prowadzą do stopniowego przejmowania nowych wzorów kulturowych i ich stopniowej obiektywizacji. Występują tu – zależne od środowiska jednostki lub zbiorowości – różnice w liczbie przejmowanych elementów, tempie tego procesu oraz trwałości ukształtowanych w jego trakcie wzorów zachowań i postaw. Zawsze jednak dokonuje się to przez przekraczanie i/lub znoszenie granic: „Dochodzi wówczas do zniknięcia obcego, które staje się swojskie i jako takie zostaje przyjęte”⁹⁹. Według Piotra Kowalskiego granica to:

- teren między przyległymi obszarami (który nie należąc do żadnego z nich, równocześnie je spaja i rozdziela);
- miejsce najbardziej oddalone (w sensie znaczeniowym, emocjonalnym) od centrum;
- osobliwy punkt krytyczny, poza którym zaczyna się inny świat (niezrozumiały, niebezpieczny, nieuporządkowany);
- jednocześnie zabezpieczenie i otwarcie się na chaos¹⁰⁰.

Wprawdzie w języku polskim „granica” łączy się etymologicznie z „pograniczem”, nie oznacza to jednak wcale, że pojęcia te są synonimiczne:

Granica oznacza bowiem linię podziału, natomiast pogranicze (kresy, rubież) określa obszar (strefę) w pobliżu granicy¹⁰¹.

O ile przekroczenie granicy fizycznej nie nastęrcza dziś większych kłopotów, to granice wyznaczone przez ludzi we wzajemnych stosunkach (granice norm i wzorów kulturowych, a nie terytoriów) znosi się o wiele trudniej i dłużej. Jeszcze nie tak dawno przekraczanie granic narodowych i w konsekwencji także tych innego rodzaju wiązało się z agresją o charakterze zbrojnym czy psychologicznym. Wtedy też pogranicza miały w zależności od pozycji kontaktujących się na nich podmiotów charakter

⁹⁹ B. Bartz: *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997, s. 111.

¹⁰⁰ Patrz: P. Kowalski: *Granica. Próba uporządkowania kategorii antropologicznych* [w:] T. Smolińska (red.): *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994, s. 143–151.

¹⁰¹ T. Smolińska (red.): *Pogranicze...*, *op. cit.*, s. 5.

obronny lub kulturowo zwycięski, co odpowiednio kształtowało świadomość życia na pograniczu i pociągało za sobą określoną aktywność każdej ze stron uczestniczących w nieuniknionych kontaktach¹⁰². Współcześnie globalizacja większości sfer życia oraz deklarowana i legitymizowana w sferze międzynarodowej demokratyzacja zasad współżycia zarówno grup, jak i jednostek sprawiły, że pojęcia granic i pograniczy uzyskały zupełnie nowe, odmienne wymiary. Przyjmuję tu spostrzeżenie Janusza Kuczyńskiego, według którego

Granica jest wszędzie, a tym samym nowoczesna ideologia kresów, współczesny duch pogranicza są nieustannie, codziennie potrzebne, stają się niekiedy wręcz warunkiem egzystencji. [...] Dziś, gdy powstaje coraz więcej obszarów styku, ich charakter musi ulec tym bardziej zasadniczej zmianie, co może w szczególnym stopniu dotyczyć granic duchowych i kulturowych, znajdujących się dosłownie wszędzie. Musi mianowicie ulec przemianie dawny militarny duch kresów i duch pogranicza – w to, co nazywamy duchem synergii, współdziałania wszechstronnego i wzajemnie korzystnego¹⁰³.

Kategorią oddającą charakter powyższego postulatu i umożliwiającą opis okoliczności jego realizacji jest właśnie *pogranicze* – leżący poza centrum obszar zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Obszar ten – na którym występuje określony typ stosunków międzyludzkich – jest naturalnym środowiskiem człowieka doby globalizacji. Pogranicze jako zjawisko kulturowe jest wynikiem istnienia granicy, która w zamierzchłych czasach podlegała daleko idącej trosce, otoczona była kultem i stanowiła swoiste *sacrum*. Z natury rzeczy pogranicze rzadko kiedy jest jednorodnym kulturowo obszarem, gdyż zwykle splatają się na nim wartości poszczególnych kultur, tworząc jedyne w swoim rodzaju uniwersum znaczeniowe¹⁰⁴. Ze względu na jego miejsce w świadomości społecznej pogranicze można ujmować jako:

- *Zewnętrzne* (zewnątrzspołeczne, zewnątrz kulturowe) – o jego istnieniu decydują względy zewnętrzne, terytorialne, pozaświadomościowe. Formy współżycia ukształtowane są tu stycznością i wzajemnymi

¹⁰² Szerzej: J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 106–107.

¹⁰³ *Ibidem*, s. 100–101.

¹⁰⁴ Patrz: D. Simonides: *Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu* [w:] T. Smolińska (red.): *Pogranicze...*, *op. cit.*, s. 19–20.

kontaktami między podmiotami o często skrajnej odrębności i społecznej świadomości oraz uwarunkowane historycznie umownymi, politycznymi podziałami terytorialnymi, obiektywnymi cechami geograficznej i klimatycznej delimitacji terenu, jak również specyfiką cech społeczno-kulturowych.

- **W e w n ę t r z n e** (wewnątrzspołeczne, wewnątrzkulturowe) – występuje w obrębie tej samej zbiorowości, a nie tylko na styku dwóch lub więcej z nich, niejako wewnątrz terytorium właściwego (czy monolitycznego z punktu widzenia koncepcji pogranicza zewnętrznego). Przejawia się w aspektach społeczno-ekonomicznych, religijno-wierzeniowych, estetyczno-symbolicznych i innych. Elementy pogranicza tego rodzaju odkrywa się wszędzie tam, gdzie występują niewielkie enklawy kulturowe, wyznaniowe czy etniczne (np. między społecznościami lokalnymi wsi, dzielnicy, miasta) oraz na styku wewnątrzspołecznych stosunków międzypokoleniowych, międzywarstwowych czy międzyśrodowiskowych. Powstaje na styku różnych wartości, racjonalnych i irracjonalnych, tradycyjnych i nowo wprowadzanych, które przy społecznej akceptacji mają szansę stać się wartością trwałą i nową tradycją¹⁰⁵.

Można charakteryzować pogranicze w wymiarach: terytorialnym, treściowo-kulturowym, interakcyjnym oraz osobowym¹⁰⁶. Wymiary te można ujmować we wzajemnych zależnościach, co prowadzi do wyróżnienia kolejnych, złożonych modeli zjawiska, jednak każda arbitralna, wykluczająca kategoryzacja byłaby tu niewątpliwie sztuczna i zawężona. Dokonywanie analizy granic i pograniczy przez pryzmat każdego z wymiarów pozwala dokładnie opisać sytuację jednostek i grup w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, co prowadzi do rozwoju nauki i metodologii badań naukowych.

Pogranicze w rozumieniu terytorialnym to:

- obszar (terytorium), na którym ma miejsce określony typ współzycia dwóch lub więcej grup kulturowych, najczęściej narodowych, etnicznych, językowych lub wyznaniowych¹⁰⁷;

¹⁰⁵ Patrz: E. Nowicka: *Badanie...*, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰⁶ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 12–15; *idem*: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 11–12. Por.: I. Machaj: *Pogranicze* [w:] Z. Bokszański (red.): *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, t. 3, s. 125–128.

¹⁰⁷ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 11. Por.: A. Sadowski: *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 1995, s. 9.

- zlokalizowane w pobliżu granicy peryferia, oddalone od centrów graniczących kultur (krajów, regionów), w których podejmowane są decyzje w sprawach politycznych, ekonomicznych czy kulturowych¹⁰⁸.

Na pograniczach często występują zjawiska autonomiczne względem centrum. Skutkiem tego bywają nawet wyrażane przez ich mieszkańców żądania różnego rodzaju autonomii, zwłaszcza gdy dany obszar jest wyraźnie zróżnicowany pod względem cywilizacyjnym i narodowościowym¹⁰⁹. Z drugiej strony, również centrum może mieć i wyrażać oczekiwania wobec mieszkańców pograniczy. Badający w okresie międzywojennym antagonizmy polsko-niemieckie Józef Chałasiński określił pogranicze terytorialne jako teren, na którym

[...] ześrodkowują się ekspansywne dążenia narodowo-państwowe i cała grupa wymaga od pogranicza bardziej aktywnego i ekspansywnego poczucia narodowego niż od mieszkańców centralnych części¹¹⁰.

Sadowski, analizując współczesne pogranicza młodych europejskich krajów demokratycznych, zauważa natomiast, że ulegają tam załamaniom i złożonym modyfikacjom uproszczone, stereotypowe definicje przynależności narodowej. Zjawisku temu sprzyja dokonująca się transformacja ustrojowa, otwarcie polityczne, zderzenia kultur, narastające kontakty z macierzą i ich skutki w sferze identyfikacji narodowych¹¹¹. Świadczy to o płynności procesów na terytorialnych pograniczach, a także ich uzależnieniu od sytuacji oraz polityki centrum.

Bliskość przestrzenna na jasno wyodrębnionym pograniczu terytorialnym sprzyja zamierzonym i niezamierzonym kontaktom zarówno pomiędzy mieszkańcami lokalnego środowiska, jak i z Obcymi, pojawiającymi się zwłaszcza w sytuacji bliskości granicy państwowej. Stopień otwarcia granicy dla wymiany towarowej i przepływu ludzi decyduje o charakterze

¹⁰⁸ Patrz: J. Kurzępa: *Eksplanacyjna użyteczność teorii zróżnicowanych powiązań w odniesieniu do zachowań patologicznych na pograniczu* [w:] T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, s. 148–149.

¹⁰⁹ Patrz: W. Pawluczuk: *Pogranicze narodowe czy pogranicze cywilizacyjne?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999, s. 23 i nn. Por.: I. Machaj: *Pogranicze...*, *op. cit.*, s. 125–126.

¹¹⁰ J. Chałasiński: *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kopalnia” na Górnym Śląsku*, Warszawa 1935, s. 78.

¹¹¹ Patrz: A. Sadowski: *Wprowadzenie*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999, s. 8.

i zasięgu pogranicza. Istotną cechą pogranicza terytorialnego w kontekście zachodzących na nim zjawisk społecznych jest zwartość, tj. charakter i specyfika związków oraz relacji społecznych i kulturowych. Cechuje je szczególnie przestrzenna dystrybucja, intensywność i wysycenie odmiennych, wzmacniających się bądź będących w stosunku do siebie w relacji dominacji wzorów kulturowych, co pozwala wyróżnić następujące układy pogranicza terytorialnego:

- stykowe – terytorium o niewielkim obszarze; między sąsiadującymi grupami istnieją tu bariery i różnice jakościowe, uniemożliwiające lub co najmniej ograniczające okazje do wymiany społeczno-kulturowej; z jednej strony charakteryzuje je odrębność obszarów, a z drugiej – wzajemne wpływy w wyniku okazjonalnych (niekiedy wręcz wymuszonych) kontaktów zróżnicowanych etnicznie i kulturowo podmiotów, a także występowanie barier oraz utrzymywanie różnic między grupami i kulturami;
- przejściowe – terytorium o znacznym obszarze, obejmujące całą strefę przejściową ukształtowaną w wyniku historycznego kontaktu kultur; jego charakter wzmacniają pełne, rozległe, szerokie, otwarte kontakty (mające cechy przenikania, nakładania się, wzmacniania lub wygaszania) między sąsiadującymi podmiotami; stanowi rodzaj pomostu między wzajemnymi wartościami kultury, na którym dochodzi do ich spotkania, przenikania się, ścierania i współistnienia¹¹².

Pogranicze treściowo-kulturowe to zespół zwyczajów, reguł o znaczeniu tradycji, ułatwiających współżycie na pograniczu terytorialnym, składających się na specyfikę kulturową społeczności, w której jednostka nie jest skazana na monokulturowość, lecz ma możliwość wyboru i kształtowania wartości, czerpiąc z wielu kultur. Systemy wartości konstruowane w takich warunkach stanowią połączenie wartości zaczerpniętych z różnych systemów kulturowych, co znajduje wyraz w procesie kształtowania się tożsamości. Za pośrednictwem wartości materialnych i duchowych wśród mieszkańców pogranicza powstaje więź ze wspólnym dorobkiem i dziedzictwem kulturowym. Wartości te decydują również

¹¹² Patrz: J. Kurzepa: *Eksplanacyjna...*, *op. cit.*, s. 148–149; J. Nikitorowicz: *Młodzież...*, *op. cit.*, s. 12; *idem*: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 11–12. Por.: A. Kłoskowska: *Otwarte i zamknięte postawy narodowe w sytuacji pogranicza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3/1995, s. 19; I. Machaj: *Pogranicze...*, *op. cit.*, s. 126.

o zachowaniu ciągłości i tożsamości kulturowej, odgrywając rolę społecznych stabilizatorów, przy czym ich zakwestionowanie lub brak internalizacji skutkuje rozplynięciem się danej kultury i jej rozpadem. W przypadku tego rodzaju pogranicza nie można mówić o kulturowo homogenicznej wspólnotcie, natomiast tę, która występuje, istotnie różnicują od innych: bliskość terytorialna, język, wyznanie, przystosowanie ekologiczne, wspólnota folkloru, historii itp.¹¹³

Pogranicze interakcyjne jako najszersza z perspektyw ujmowania tej kategorii to zarówno proces, jak i jego efekt w komunikacji międzyludzkiej. Dokonuje się w warunkach negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza terytorialnego, na zasadzie przechodzenia od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia. Efektem zachodzących na tej zasadzie codziennych kontaktów jest nabycie umiejętności współżycia mimo kulturowej odmienności uczestników interakcji oraz ustalenie pozycji, bowiem to właśnie w takich okolicznościach kształtują się oraz utrwalają podziały na Swoich i Obcych. Nikitorowicz, charakteryzując pogranicze interakcyjne, pisze:

Na bazie wspólnego systemu wartości i uznanej hierarchii w zbiorowości społecznej powstają podobne dążenia, zachowania, działania. Z drugiej strony, w każdej zbiorowości społecznej istnieją różnice między ludźmi wyrażające się w różności dyspozycji indywidualnych, pochodzeniu, pełnionych zadaniach itp. Więż społeczna tworzy się i utrzymuje przez to, co ludzi łączy i przez to, co ludzi dzieli w zbiorowym współżyciu. Wzajemne oddziaływania, stosunki i zależności tworzą się na określonej płaszczyźnie i jest to coś, co powoduje, że ludzie są ze sobą połączeni, potrzebują się, uzupełniają, odczuwają różnice i wspólnotę¹¹⁴.

Wejście w interakcję w warunkach pogranicza najczęściej nie wynika z przymusu, lecz dokonuje się na zasadzie preferencji i dobrowolności. Pogranicze stwarza szanse i daje wybór, a jego kultura stawia człowieka wobec zadania przygotowania się do dokonywania wyboru oraz tworzenia na tej zasadzie rzeczywistości, przy zachowaniu szacunku i uznania dla odmienności biorących udział w tym procesie partnerów. Życie w warunkach pogranicza uwalnia jednostkę od uprzedmiotowienia i podporządkowania kulturze dominującej. Dokonuje się to w ramach wspierania jej

¹¹³ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 12.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 13.

samorozwoju i kreatywności dzięki wychodzeniu poza dostarczone wzorce i uwalnianiu się – z niekiedy narzuconej – kultury, tożsamości itp. Skutkiem tego procesu jest uzyskanie (lub odzyskanie) prawa do własnego, niepowtarzalnego rozwoju, wolności i odpowiedzialności, którego realizacja może się dokonywać w ramach interakcji opartej na trwałej współpracy i negocjacji z Innymi/Obcymi, na nieustannym tworzeniu układów międzyludzkich, zarówno indywidualnych, jak i grupowych¹¹⁵. Antonina Kłóskowska zauważa, że pogranicze jest historycznie zmienną społeczną sytuacją, uwarunkowaną różnymi czynnikami, zwłaszcza aktualnym stanem stosunków między zbiorowościami po obu stronach granicy i ich międzynarodowym kontekstem. Sytuacja ta wpływa na role, w jakich występują wobec siebie poszczególne kategorie mieszkańców pogranicza: może aktywizować antagonistyczne stereotypy lub uruchamiać inne aspekty relacji międzyosobowych. Pogranicze może więc stanowić sąsiedztwo kultur integrujące (zespalaające) lub dezintegrujące (przeciwstawiające, oparte na kulturowej separacji i/lub naznaczaniu)¹¹⁶. W każdym środowisku procesy te przyjmują odmienne formy, zasięg i tempo, bowiem kultura każdego pogranicza jest swoista. Pogranicze interakcyjne postrzegane jest jako nieuniknione środowisko życia większości mieszkańców współczesnego świata, w tym np. jednoczącej się Europy. Postępujące zaawansowanie różnorodnych form komunikacji i integracji mieszkańców państw europejskich wymusza sytuację kulturowego różnicowania rodzin, kadr, wspólnot mieszkańców itp. Wiąże się z wielojęzycznością socjalizacji, poszukiwaniem nowych form tożsamości kulturowej, wielością (niekiedy wręcz rozbieżnością) identyfikacji, co w wielu przypadkach może stanowić przyczynę stresu kulturowego¹¹⁷. W takiej sytuacji postulowanymi cechami pogranicza interakcyjnego stają się dialog i tolerancja, niezbędne dla uniknięcia konfliktów (zarówno w sferze osobowej, jak i grupowej) wartości, stanów czy postaw¹¹⁸. Do okazywania tolerancji i po-

¹¹⁵ Patrz: J. Nikitorowicz: *Młodzież...*, *op. cit.*, s. 11–12.

¹¹⁶ Patrz: A. Kłóskowska: *Kultury...*, *op. cit.*, s. 278.

¹¹⁷ Patrz: L. Korporowicz: *Wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 67.

¹¹⁸ Szerzej: J.-F. Bourquin: *Violence, conflit et dialogue interculturel*, Strasbourg 2003; A. Sadowski: *Harmonia i konflikty na pograniczach* [w:] K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.): *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, s. 13–16.

dejmowania dialogu nie wystarcza samo życie na pograniczu terytorialnym. Ich warunkiem jest świadome wychodzenie na pogranicza właśnie innego rodzaju oraz zdobywanie się na uznanie inności przez jej realne doświadczanie. Może być niekiedy przykre, pozostawiając w psychice jego uczestników trwałe ślady, lecz zawsze twórcze.

Pogranicze osobowe (czy stanów i aktów świadomości jednostek) wyznaczone jest przez sferę bytu człowieka w określonym miejscu i czasie, w których dokonuje się jego wzrost i tworzenie do wymiaru własnego niepowtarzalnego świata małej ojczyzny (ojczyzny prywatnej, lokalnej), grupy lokalnej, językowej, wyznaniowej, etnicznej aż po coraz szersze kręgi rzeczywistości. Życie na skrzyżowaniu kultur pozwala jednostce wykraczać myślowo poza obszar uwarunkowany osiadłością, gdyż jej terytorialne usytuowanie (zasiedzenie) prowadzi do uruchomienia działających bodźcząco skal porównawczych, czego efektem może być dwuwartościowość stanów uczuciowych wobec Swoich i Obcych, niemożność jednoznacznej samoidentyfikacji etnicznej itp.¹¹⁹ Jest to proces skomplikowany, bowiem

[...] granice kulturowe „my – oni” ulokowane na zewnątrz nas są przedłużeniem takich granic w nas. To ukryty wymiar naszej tożsamości¹²⁰.

W takim aspekcie pogranicze można rozpatrywać – jak wyraża się Ewa Nowicka – w kategoriach psychicznego kontaktu kultur czy grup etnicznych oraz płynących stąd następstw dla poszczególnych jednostek. Na tej zasadzie pogranicze wewnętrzne autorka proponuje określać przez analizę sytuacji ludzi nie uwikłanych osobiście w kontakty zróżnicowanych podmiotów, natomiast pogranicze zewnętrzne rozpatrywać jako doświadczenia i przeżycia osób stykających się w życiu codziennym z Innymi lub Obcymi. Osoby żyjące niejako w dwóch światach muszą niekiedy dokonywać dramatycznych wyborów, oznaczających dla nich odrzucenie jednej tradycji czy odcięcie się od ciągłości kultury rodzimej (lub jednego z rodziców). W przypadku, gdy zróżnicowanie et-

¹¹⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 14–15. Por.: A. Szczurek--Boruta: *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach* [w:] T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu...*, *op. cit.*, s. 69.

¹²⁰ K. Krzysztofek: *Wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 35.

niczne czy kulturowe występuje w łonie rodziny, dla jej członków może to oznaczać nawet życie w rozdarciu. Bywają nieakceptowani przez jedną ze stron lub czasem nawet przez obie, doznając tym samym cierpienie jako Obcy u siebie, Obcy wśród Swoich, najbliższych¹²¹. Pozostaje im wtedy wyzwolenie się z dramatycznego układu przez zerwanie go lub nawiązanie do kompetencji międzykulturowej oraz podejmowanie prób jej przekazania (wy tłumaczenia) osobom dyskryminującym. Ustalanie przynależności do stykających się kultur oraz niejednoznaczność kryteriów przynależności do nich (formułowanych przez nie same, jak i wzajemnie dla siebie) jest w sytuacji pogranicza codziennym problemem. Nie pozostaje to bez wpływu na losy poszczególnych osób¹²², czego przykłady podaje Kłoskowska, określając pogranicze jako sytuację aktywizującą poczucie narodowości i tożsamości kulturowej. Narodowo i etnicznie mieszana genealogia oraz małżeństwo, członkostwo w mniejszości narodowej lub etnicznej na terytorium zdominowanym przez inną narodową kulturę, emigracja oraz indywidualna konwersja narodowa nie oznaczają całkowitego zerwania poprzednich (dotychczasowych) więzi kulturowych¹²³. Dla jednostki wiąże się to z funkcjonowaniem w sytuacji pogranicznej charakteryzującej się swoją dynamiką świadomości. W związku z tym Nowicka zauważa, że:

W realnych stosunkach społecznych istnieją zarówno podziały dychotomiczne na swoich i obcych, jak i – znacznie częściej – podziały wielostopniowe obcości odczuwanej wobec różnych grup. Poczuciu dystansu w jednej sprawie towarzyszyć może poczucie bliskości w innej; jest to przypadek szczególnie często zdarzający się w sytuacji pogranicza. Najczęściej obcość grup w stosunku do innych jest stopniowalna: wobec jednych jest bardziej, wobec innych mniej intensywna. [...] Poczucie swojskości i obcości cechuje dynamika historyczna: grupy dziś uważane za obce, mogą się stawać swojskie lub w każdym razie mniej obce jutro, i na odwrót grupy dotąd swojskie stają się obce¹²⁴.

¹²¹ Patrz: E. Nowicka: *Badanie...*, *op. cit.*, s. 14.

¹²² Patrz: *ibidem*, s. 20.

¹²³ Patrz: A. Kłoskowska: *Kultury...*, *op. cit.*, s. 125.

¹²⁴ E. Nowicka: *Badanie...*, *op. cit.*, s. 19.

2.2. Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego

Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja to

[...] ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata¹²⁵.

Pojęcie „edukacja” w szerokim znaczeniu obejmuje

[...] wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio (np. rodzina, sąsiedztwo, rówieśnicy, przedszkole, szkoła, uniwersytet, poradnia, społeczność lokalna, samorząd, stowarzyszenia, kluby i organizacje, parafia), jak i pośrednio (np. rząd, parlament, ministerstwo, instytucje zarządzania, oceniania i kontroli, czy też treści i formy medialnego masowego przekazu informacji i kultury w telewizji, radiu, Internecie, prasie, książkach, rozrywkowych i rekreacyjnych imprezach masowych, modzie)¹²⁶.

Problemy edukacji w środowiskach zróżnicowanych można rozpatrywać w odniesieniu do sfery grupowej i/lub międzygrupowej (optyka wielokulturowa) oraz osobowej i/lub międzyosobowej (optyka międzykulturowa). Podobnie można mówić o podmiotowości grupy (optyka wielokulturowa) oraz podmiotowości jednostki (optyka międzykulturowa). Oddziaływania edukacyjne dotyczą ostatecznie nie poszczególnych jednostek wyodrębnionych ze środowiska, lecz będących członkami grup społecznych o różnym zasięgu, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Otwarcie na efekt pogranicza wymaga zarówno od podmiotów, jak i przed-

¹²⁵ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14. Por.: *idem: Edukacja do globalnego przetrwania* [w:] K. Przeclawska (red.): *Tradycja i wyzwania*, Kraków 1996, s. 89.

¹²⁶ Z. Kwieciński: *Przedmowa* [w:] *idem*, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1, s. 12.

miotów edukacji postawienia się w sytuacji pogranicznej lub dostrzeżenia tego obiektywnie występującego faktu. W kontekście edukacyjnym pogranicze oznacza ruch na stykach, krawędziach i obrzeżach, gdzie obok siebie funkcjonują rozdzielne tradycje myślowe. Uczestników zachodzących tu procesów motywuje to do wysiłku, zachęcając ich do opuszczania najczęściej sztywnych i zamkniętych centrów, uwalniania się od ograniczeń oraz jednoprojektowych, dogmatycznych sądów. Tego rodzaju podejście do edukacji i aktywności społecznej jest szczególnie trudne w środowiskach nieprzyzwyczajonych do wielości paradygmatów, np. w krajach latami funkcjonujących w ramach ładu monocentrycznego (jak Polska przed zmiany systemowej). Pogranicze, stwarzając i wyzwalaając tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością, stanowi pole do nawiązania układów dialogowych i – w rezultacie – partnerskich. Dostrzeżenie jego wartości w kontekście edukacyjnym staje się więc wyzwaniem zarówno dla poszczególnych pedagogii¹²⁷, jak i polityki oświatowej państw oraz organizacji międzynarodowych¹²⁸. Im większe bowiem i bardziej widoczne jest różnicowanie w sferze publicznej kultur etnicznych, lokalnych, regionalnych, narodowych itp., tym bardziej konieczne ustawiczne rozpoznawanie stopnia zaawansowania różnicowania kulturowego oraz prowadzenia pod tym względem świadomej polityki. Nikitorowicz pisze:

Pluralizacja systemów wartości, postaw oraz zachowań kulturowych prowadzi do zwiększenia zakresu akceptowanej ich różnorodności, jednocześnie rodząc napięcie egzystencjalne wzbudzone koniecznością dokonywania wyborów, świadomością nieoczywistości, czy nawet wywołanej tym stanem dekompozycji istniejących form życia społecznego. Wielość konwencji i nieokreśloność kodów komunikacyjnych wymagających ustawicznego negocjowania swoich znaczeń, wywołuje potrzebę nabywania/przekazywania nowego typu kompetencji komunikacyjnych, stanowiąc wyzwanie dla twórców systemów edukacyjnych, szkoleniowych czy doradczych¹²⁹.

Według Lecha Witkowskiego edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się tam,

¹²⁷ Kategoria „pedagogia” występuje w niniejszej rozprawie w znaczeniu nadanym jej przez K. Sośnickiego. Patrz: K. Sośnicki: *Pedagogika ogólna*, Warszawa 1949, s. 5.

¹²⁸ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 11, 41–42.

¹²⁹ *Idem: Wartości...*, *op. cit.*, s. 16.

[...] gdzie choćby chwilowo, laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostają myślowe operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra¹³⁰.

Występowanie efektu pogranicza w edukacji staje się wręcz koniecznością, bowiem tylko ta cecha pozwala na uświadomienie człowiekowi obecności w jego otoczeniu Innych i Obcych, a także faktu, że on sam może być rozpatrywany jako jeden z nich. Umożliwia to, a przynajmniej daje szansę wzbogacania dynamiki świata społecznego

[...] o możliwość rozpoznawania i wystawiania na próbę (innego niż drastyczny opór) zabiegów konwencjonalizujących ten świat i praktyk, konwencje te podnoszących do rangi naturalnej, przyrodzonej wręcz własności. [...] Pozostaje wszak na koniec zasadnicza – dla praktycznego przekładania tych idei na edukację – sprawa: jak? Jak ową świetlaną dynamikę „kulturowego pogranicza” przenieść do wnętrza świata przywiązanego do własnych prawd, wciąż żyjącego własnymi ranami i urazami. Jak zaszczerpić ją ludziom, których wrastanie w świat społeczny nieodłącznie wiąże się z zakorzenieniem etycznym i ideologicznym (i to niezależnie od tego, czy są tego świadomi czy nie)?¹³¹

Praktyka edukacyjna opisywana jest głównie w odniesieniu do szkoły oraz czynności podmiotów i przedmiotów edukacji w systemie oświaty. Środowisko dorosłych jako niepodlegające bezpośrednio oddziaływaniom szkoły brane jest pod uwagę nieco rzadziej, głównie w kategoriach kształcenia ustawicznego. Wielość rozwiązań systemowych, tradycji dydaktycznych i zakorzenienie szkół w poszczególnych wzorach kultury, względność teoretyczna i kontekstualność, tłumaczy zróżnicowanie tych pedagogii, co utrudnia ich systematyzację¹³². Ich elementy współtworzą rozległe, zróżnicowane wewnętrznie modele oddziaływań edukacyjnych i polityki oświatowej, określane jako edukacja (pedagogika, wychowanie) wielokulturowa i międzykulturowa. Wobec jednoczesnego funkcjonowania i niekiedy zamiennego wykorzystywania tych kategorii niezbędne jest ich rozgraniczenie i dookreślenie.

¹³⁰ L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000, s. 192.

¹³¹ *Ibidem*, s. 192–193.

¹³² Patrz np.: T. Szkudlarek: *Pedagogika międzykulturowa* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika...*, *op. cit.*, t. 1, s. 415–424.

2.2.1. Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa to model rozwiązań oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowania systemu oświaty do potrzeb różnych grup kulturowych. Wywodząc się z industrialnej fazy kapitalizmu i ideologii modernizmu, uprawomocniającej politykę różnicowania oraz asymilacji jako sposób wykluczania grup mniejszościowych przez grupę dominującą, edukacja wielokulturowa afirmuje nadzieje na doprowadzenie do sytuacji kulturowego pluralizmu w społeczeństwie, w którym istnieje wyraźnie określona grupa dominująca. Podstawę takiej polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej stanowi założenie nienaruszalności obowiązujących zasad organizacji istniejącego ładu społecznego oraz utopijna wizja tegoż ładu bez konfliktów między różnymi grupami kulturowymi¹³³. W wielu przypadkach koncepcje edukacji wielokulturowej sięgają ideologii wychowania narodowego (pedagogiki narodowej), którego naczelną zasadę stanowi dobro narodu będące najwyższym prawem. Skutkiem radykalnego podejścia do tej zasady w polityce oświatowej mogą być wręcz agresywne działania skierowane na przedstawicieli mniejszości uznawanych za zagrożenie dla narodu. Odwołując się do ideologii narodowej, usprawiedliwia się wtedy dyskryminację i ograniczanie praw mniejszości, które można poświęcić dla dobra ogółu. Ten sposób myślenia bywa charakterystyczny zwłaszcza dla narodów walczących o niepodległość i samodzielność, tych, które dopiero je odzyskały lub odczuwają zagrożenie własnej tożsamości. W takich warunkach u podłoża propagowanej przez nie polityki oświatowej spoczywa ideologia integrystyczna przepojona nacjonalizmem i ksenofobią¹³⁴.

Edukacja wielokulturowa odwołuje się do modernistycznej kategorii różnorodności, zorientowanej na tworzenie społecznego konsensusu i na-

¹³³ Patrz: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna i alternatywna. Założenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996, s. 195; K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” – zarys problemu* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997, s. 56.

¹³⁴ Patrz np.: S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 154–155.

stawionej na ochronę interesów grupy dominującej (grup, sfer wpływów i interesów), a więc dążącej do zawłaszczania i kolonizacji mniejszości¹³⁵. Zdąza do objęcia oddziaływaniem zespołu kultur ujmowanych w równoległych ścieżkach, podobnie jak wiodąca do asymilacji polityka wielokulturowości, realizowana w ujednoczonych strategiach działania skierowanych na każdą z grup¹³⁶. Współcześnie, po okresie doświadczeń w wielu krajach, założenia i skutki realizacji edukacji wielokulturowej stanowią przedmiot konstruktywnej krytyki. Zwykle też ten model edukacji rozpatrywany jest w czasie przeszłym, choć jego założenia wykorzystuje się nadal w licznych środowiskach (niekiedy tylko w niektórych sferach systemu oświaty), nawet w sposób nieuświadomiany¹³⁷.

Kompletną wykładnię kształtowanego od początku lat 70. XX wieku amerykańskiego modelu edukacji wielokulturowej (z którego nadal czerpie się także poza Stanami Zjednoczonymi) stanowi program wychowania wielokulturowego, opracowany w 1976 roku przez zespół pod kierunkiem Jamesa Banksa, uaktualniony w 1991 i przyjęty przez Narodową Radę Studiów Społecznych. Jego podstawowe założenia są następujące:

- 1) Zróżnicowanie etniczne i kulturowe powinno przejawiać się w środowisku szkolnym na wszystkich poziomach i we wszelkich aspektach.
- 2) Polityka i metody skolaryzacji powinny skłaniać do pozytywnych interakcji wielokulturowych oraz sprzyjać porozumieniu między uczniami, wykładowcami i personelem pomocniczym.
- 3) Skład personelu szkoły powinien odzwierciedlać zróżnicowanie etniczne i kulturowe danego kraju.
- 4) Szkoły powinny dysponować metodycznymi, wyczerpującymi i obowiązkowymi programami ustawicznego dokształcania personelu.
- 5) Programy nauczania powinny odpowiadać duchowi i stylowi uczenia się, które będą kulturowo właściwe dla uczniów współtworzących wspólnotę szkolną.

¹³⁵ Patrz: K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa...*, *op. cit.*, s. 59–60.

¹³⁶ Patrz: M. Abdallah-Preteille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 168.

¹³⁷ Patrz: B. Bartz: *Idea...*, *op. cit.*, s. 16–24.

- 6) Program nauczania wielokulturowego powinien stale dostarczać uczniom okazji do nieustannego rozwijania jak najlepszej samoświadomości.
- 7) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu zespołu doświadczeń związanych z istnieniem grup etnicznych i kulturowych w danym kraju, tj. zarówno problemów napotykanym przez owe grupy i sprawianych przez nie danemu społeczeństwu, jak i doświadczeń pozytywnych.
- 8) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu, że konflikt pomiędzy ideałami a rzeczywistością jest nierozzerwalnie związany z istnieniem ludzkich społeczeństw.
- 9) Program powinien zgłębiać oraz tłumaczyć możliwe w danym kraju alternatywy oraz wybory kulturowe i etniczne.
- 10) Program powinien promować wartości, postawy i sposoby zachowania wspierające pluralizm etniczny i wielokulturowość, jak również te z nich, które podtrzymują i tworzą państwo-naród oraz wspólną kulturę narodową. Idea *E pluribus unum* („Jedno uczynione z wielu”) powinna być celem szkół i narodu.
- 11) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności podejmowania decyzji, postaw uczestnictwa w życiu społecznym oraz ich poczucia skuteczności politycznej jako niezbędnych podstaw realizacji owocnego obywatelstwa w łonie demokratycznego i pluralistycznego narodu.
- 12) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności niezbędnych w interakcjach grupowych między jednostkami, grupami etnicznymi i kulturami.
- 13) Program powinien być brany pod uwagę i realizowany w odniesieniu do całościowo ujmowanego zespołu grup kulturowych i etnicznych oraz stanowić integralną część ogólnego programu szkoły.
- 14) Program powinien obejmować studia nad kulturami, doświadczeniami historycznymi, rzeczywistością społeczną i warunkami bytowymi grup etnicznych i kulturowych, jak również wybranymi zagadnieniami rasowymi.
- 15) W koncepcji i realizacji programu powinny przeważać podejścia międzydyscyplinarne i wielodyscyplinarne.

- 16) W celu studiowania grup etnicznych i kulturowych program powinien posługiwać się podejściami porównawczymi.
- 17) Program powinien pomagać uczniom w postrzeganiu i interpretowaniu zjawisk, sytuacji i konfliktów z perspektyw i punktów widzenia różnych środowisk etnicznych.
- 18) Program powinien konceptualizować i opisywać rozwój danego kraju jako społeczeństwa wielowymiarowego.
- 19) Program powinien dawać uczniom możliwość uczestnictwa w doświadczeniach estetycznych wielu grup etnicznych i kulturowych.
- 20) Szkoły powinny dostarczać uczniom środków do nauki języków grup etnicznych oraz uprawnionych systemów komunikacji, a także pomagać im w opanowaniu przynajmniej dwóch języków.
- 21) Program powinien w maksymalnym stopniu wykorzystywać kształcenie eksperymentalne, szczególnie zaś zasoby wspólnot lokalnych.
- 22) Metody służące ocenianiu uczniów powinny odzwierciedlać ich doświadczenia etniczne i kulturowe.
- 23) Szkoły powinny nieprzerwanie i systematycznie dokonywać ewaluacji celów, metod i pomocy naukowych wykorzystywanych do nauczania o zróżnicowaniu etnicznym i kulturowym.

Rola szkoły w powyższym programie nauczania i wychowania wielokulturowego wiąże się z uznawaniem i poszanowaniem zróżnicowania etnicznego i kulturowego, upowszechnianiem więzi społecznej opartej na zasadach uczestnictwa grup etnicznych i kulturowych w życiu społecznym, sprzyjaniem równości szans wszystkich jednostek i grup oraz rozwijaniem i tworzeniem społeczeństwa opartego na godności wszystkich jednostek i ideale demokratycznym¹³⁸.

¹³⁸ Prezentowany model programu przeznaczony jest dla Stanów Zjednoczonych. Patrz: M. Abdallah-Preteuille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 30–33. Szerzej: J. A. Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York 1995; J. A. Banks, A. McGee Banks (red.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston 1993; J. A. Banks: *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston 1997; C. Sleeter, C. A. Grant: *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, New York 1988; C. Sleeter, P. McLaren: *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, b.m. 1995. Por. założenia podobnego modelu edukacji w odniesieniu do Australii: J. Knight, R. Smith, J. Sachs: *Dekonstrukcja hegemonii. Polityka wielokulturowości i populistyczna reakcja* [w:] S. J. Ball: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994, s. 163–186.

Na uwagę zasługuje to, że kategoria „grupa etniczna” jest ujmowana przez autorów modelu jako szczególna forma grupy kulturowej, którą charakteryzują następujące cechy:

- jej pochodzenie poprzedza powstanie danego kraju, a przynajmniej doszło do niego poza nim;
- jest niedobrowolna (przy założeniu, że jednostka może identyfikować się z grupą dobrowolnie);
- posiada odziedziczoną po przodkach tradycję, a jej członków charakteryzuje wspólnota przekonania o przynależności do tej samej społeczności (tego samego ludu) i w związku z tym o dzieleniu tego samego losu;
- charakteryzowana jest ze względu na właściwy jej system wartości, wzorów zachowania i ośrodków zainteresowań;
- jej istnienie ma wpływ na życie jej członków;
- o przynależności do niej świadczy zarówno sposób, w jaki jej członkowie sami to określają, jak i sposób określania ich przez innych.

Natomiast grupy kulturowe definiowane są w każdym przypadku w kategoriach operacyjnych, w odniesieniu do schematów zachowania, symboli i wartości, tj. na podstawie niepostrzegalnych na pierwszy rzut oka aspektów życia codziennego, mogących stanowić przedmiot różnicowania i interpretacji jednej grupy na tle innych. Zaprezentowane w powyższym programie podejście do koncepcji szkoły i edukacji wynika z przesłanek tradycji historycznej, politycznej i oświatowej Stanów Zjednoczonych. Różni się więc od realiów europejskich oraz uniemożliwia ich bezpośrednie przeniesienie na grunt pozaamerykański bez ryzyka wystąpienia zjawisk patologicznych.

Z powyższego programu wynikają następujące zadania edukacji wielokulturowej:

- asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem i zaznajamianie ich z kulturą dominującą, dzięki czemu następuje wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;
- przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej – mniejszościom, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganie rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- uwrażliwianie na problem naznaczania grup etnicznych (zwłaszcza nowoprzybyłych imigrantów), w tym nawet – jeśli sytuacja tego wymaga – w ukrytej formie;

- zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie w nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturalnych;
- przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym¹³⁹.

Według Lewowickiego jedną z najbardziej charakterystycznych (być może najważniejszą) cech edukacji wielokulturowej, wynikającą z jej podstaw społecznych, jest

[...] „bycie obok siebie” grup ludzi i ich kultur. To „bycie obok siebie” odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące (w imieniu tych grup – elity władzy) wyznaczały zakres swobód dla grup mniejszościowych. Działania kojarzone z edukacją wielokulturową często nosiły i noszą piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego. Bardziej lub mniej ukrytym celem była asymilacja i utrzymanie społecznego spokoju. Edukacyjna ideologia „bycia obok” akceptowana była (i nadal jest) przez wiele grup mniejszościowych. Te ostatnie – skoncentrowane na zachowaniu własnej kultury i podtrzymywaniu grupowej tożsamości – widziały w edukacji wielokulturowej szansę na przetrwanie. Często rzeczywiście była to jedyna szansa. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, „minisystemu” własnej oświaty), ale jednocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą. Rodziło to problemy społeczne, różnicowało statusy społeczne, różnicowało szanse życiowe. Zjawiska te występują także współcześnie¹⁴⁰.

U podstaw upowszechnianego modelu edukacji wielokulturowej spoczywała idea zasymilowania zróżnicowanych podmiotów na tych samych prawach i regułach organizacyjnych dzięki tym samym programom nauczania i wychowania. Okazało się jednak, że efektem tego procesu jest zatracenie czy rozproszenie ich tożsamości i swego rodzaju rozplątanie się w szerszych organizmach społecznych na zasadzie zachowania stratyfikacji społecznej ograniczającej szanse życiowe grup mniejszościowych. Dominująca większość niekoniecznie musi tu być rozpatrywana jako ściśle wyodrębniona grupa narodowa, kulturowa czy etniczna. Edukacja wielokulturowa może bowiem sprzyjać np. grupom uprzywilejowanym i elitom, które, oferując wyrównawcze programy nauczania (z założenia mające ni-

¹³⁹ Patrz: B. Bartz: *Idea...*, *op. cit.*, s. 13; D. Wojakowski: *Wielokulturowość pogranicza...*, *op. cit.*, s. 123.

¹⁴⁰ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 25.

welować tzw. deficyty w rozwoju społeczno-kulturowym), niejednokrotnie wykonują w rzeczywistości działania pozorowane (można je określić jako „ślepe uliczki edukacyjne”¹⁴¹). Zasięg opartej na tej zasadzie polityki oświatowej może być nie tylko ogólnokrajowy, ale również regionalny, wyłącznie lokalny lub ograniczać się tylko do wybranej placówki.

Stanowiąca pierwotnie podstawę modelu edukacji wielokulturowej „walka” o powszechną wolność i równość obróciła się więc przeciwko tym, którym pierwotnie miała zapewnić lepszą przyszłość. Edukacja wielokulturowa stała się w rzeczywistości edukacją jednokulturową, której przesłanki znalazły uzasadnienie w polityce oświatowej i społecznej, zwłaszcza adresowanej do wywodzących się z mniejszości obywateli pracowników (robotników), czyli do niezbędnej w gospodarce taniej siły roboczej:

Okazało się zatem, że procesy inkorporacji do starej struktury monokulturowej w praktyce edukacyjnej są tak silne, że doprowadzają do utajonego monokulturalizmu lub do polityki walki o reprezentację grup mniejszościowych¹⁴².

Efektem edukacji wielokulturowej miała być poprawa sytuacji edukacyjnej grup mniejszości etnicznych i kulturowych, dlatego też promowano ją jako edukację antyrasistowską, zmierzającą ku społecznej sprawiedliwości¹⁴³. Teoretycznie walcząc z monokulturalizmem, edukacja ta próbowała wprowadzić do szkół kulturowy pluralizm, co miało zrekompensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Osiągnięcie tego celu – zwłaszcza na szerszą skalę – okazało się jednak zbyt trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe. Początkowy entuzjazm i wiarę w możliwość zreformowania szkoły zastąpiła więc krytyka. Okazało się bowiem, że nie sposób poruszać się wśród złożonych, dynamicznych problemów zróżnicowania kulturowego, tym bardziej że (z różnych przyczyn) nie można było dotrzeć do strukturalnych nierówności ograniczających szanse życiowe uczniów wywodzących się z grup mniejszości. Nadmiernie koncentrując się na sprawach zachowania kulturowej tożsamości, przeoczono problemy wynikające z wzajemnych stosunków grup mniejszościowych i ze środo-

¹⁴¹ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 33.

¹⁴² K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa...*, *op. cit.*, s. 57.

¹⁴³ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 13.

wiskiem dominujących. Włączenie upowszechniających kulturowy pluralizm programów nauczania i wychowania do utrwalonego i funkcjonującego monokulturowego programu szkoły nie sprawdziło się, bo nie zdołało zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie¹⁴⁴. Jak zauważa Lewowicki:

[...] działania, które kojarzyć możemy z edukacją wielokulturową, nacechowane były zazwyczaj podejściem hegemonistycznym i instrumentalnym. Elity władzy, grupy większościowe, instytucje państwowe wyznaczały pewien zakres swobód. Czyniły to pod wpływem rozmaitych okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, z mniejszą lub większą niechęcią, nieufnością. Niekiedy działania te miały charakter paternalistyczny – „dobra” władza (tak miała być postrzegana przez grupy mniejszościowe i/lub przez społeczność międzynarodową) udzielała pozwolenia na pewne formy aktywności służące podtrzymywaniu tożsamości grup mniejszościowych. Wszędzie jednak nadrzędnym celem była asymilacja albo przynajmniej utrzymanie spokoju społecznego. Trudno wskazać elity władzy i grupy większościowe, które z całym przekonaniem i bez ograniczeń prowadziły politykę społeczną wyrównywania szans życiowych różnych grup mniejszościowych i zmierzały do pełnoprawnej i równoprawnej edukacji wielokulturowej. Prawo zazwyczaj chroniło przede wszystkim interesy grup większościowych i – w różny sposób oraz z różnym uzasadnieniem – wyznaczało pola działań grup mniejszościowych. Te ostatnie z kolei w różny sposób zabiegały o poszerzenie zakresu swobód, dążyły do osiągnięcia własnych celów grupowych i zaspokojenia potrzeb szczególnie ważnych dla określonej grupy¹⁴⁵.

Atrakcyjność edukacji wielokulturowej, o której świadczy wykorzystywanie jej założeń mimo obiektywnego stwierdzenia jej fiaska, polega dziś na jej skuteczności w utrzymywaniu statycznego stanu środowisk wielokulturowych. Dzieje się tak mimo deklarowania woli sprawowania opieki nad mniejszościami kulturowymi. Poza tym polityka asymilacji mniejszości pozwala wytłumiać – przynajmniej czasowo – napięcia oraz konflikty, zapobiegając napływowi do danego środowiska Innych/Obcych, którzy bali się o swoją tożsamość i dlatego woleli trzymać się z dala od miejsc, gdzie musieliby bezwarunkowo poddawać się dominacji i w rezultacie z czasem ulec asymilacji. Mimo że o atrakcyjności tego rodzaju polityki w wielu sferach nie mówi się z uwagi na poprawność polityczną, to jednak znajduje ona uznanie i przejawia się także w praktyce edukacyjnej.

¹⁴⁴ *Ibidem*, s. 13–14. Por.: *idem: Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 117.

¹⁴⁵ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 25–26.

2.2.2. Edukacja międzykulturowa

Charakteryzujące ostatnie dekady XX wieku i początek XXI stulecia nowe spojrzenie na sprawy edukacji w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo wiąże się z ewolucją modelu edukacji wielokulturowej i podejmowaniem prób zastępowania go nowym, opartym na odmiennej aksjologii i polityce społecznej wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. U zarania edukacji międzykulturowej spoczywają więc zwłaszcza negatywne, niespełniające oczekiwań doświadczenia z edukacją wielokulturową oraz jej skutki w praktyce społecznej.

Oparta na ideologii międzykulturowości edukacja stanowi swoisty model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących. Jej istotną cechą stało się otwarcie na Innych/Obcych i ich problemy. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej zmierzającej ku asymilacji mniejszości przez jej podporządkowanie grupie dominującej i utrzymaniu statycznego *status quo*, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków. Na uwagę zasługuje, że u podstaw koncepcji integracji nie spoczywa tu jawny czy ukryty program dominacji którejkolwiek z grup. W takich okolicznościach dzięki dialogowi, wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu mają powstawać warunki do przekazywania oraz akceptacji i przejmowania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się jednostek i grup. Sprzyja to ich współpracy w różnych dziedzinach życia, przy jednoczesnym prawie do zachowania odrębności¹⁴⁶. W edukacji międzykulturowej uwzględnia się bowiem i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe ich poszczególnych nosicieli. Edukacja międzykulturowa stanowi jedno z możliwych podejść do zróżnicowania kulturowego. Jej podstawową kategorię operacyjną stanowi właściwa postmodernizmowi *nieredukowalna różnica*, dotycząca odmienności istniejących zarówno między grupami większościowymi i mniejszościowymi, jak i w ogóle między ludźmi różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń,

¹⁴⁶ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 26.

poglądów, preferencji, cech osobowych itp. Różnicę traktuje się tu nie jako wartość samą w sobie, lecz jako cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik, którego różnicujące działanie wiedzie do złożonych dla bytu następstw. Nie chodzi tu już (jak w edukacji wielokulturowej) o zacieranie różnic po ich uprzednim uwypukleniu i często także napiętnowaniu, lecz o uświadamianie sobie i innym ich istnienia, istoty oraz realnej wartości. Umożliwia to przygotowanie jednostki do życia w ponowoczesnym świecie, którego stanem naturalnym jest wszak zróżnicowanie. Takie podejście do rzeczywistości wiąże się z rezygnacją z narzucania innym jakiegokolwiek (np. własnej) kultury i kolonizowania świadomości innych osób, co świadczy o tendencji do traktowania wszystkich kultur i etnosów na zasadach równości oraz dążeniu do uniezależnienia od polityki¹⁴⁷.

Clanet, charakteryzując edukację międzykulturową jako środek wspomagający interakcję kultur mniejszościowych z kulturą przyjmującą (czego skutkiem ma być współlistnienie w zróżnicowanej jedności), zauważa, że u jej podstaw spoczywają dwa systemy znaczeń: jeden właściwy grupie (kod kulturowy grupy), drugi zaś jednostce. W sytuacji edukacyjnej określanej jako międzykulturowa istnieje heterogeniczność systemów znaczeń, charakteryzująca się rozbieżnością pomiędzy systemem znaczeń grupy dominującej a systemami podkultur, grup etnicznych czy poszczególnych jednostek. Owa heterogeniczność może być z takich czy innych powodów maskowana, negowana lub po prostu niedostrzegana. Dobrze jest, gdy stwierdza się jej istnienie i reguluje w odpowiedni sposób, np. przez jawne uznanie otwartego lub względnie otwartego systemu znaczeń, który łatwiej jest zaakceptować każdej ze stron. Pozwala to na zachowanie istniejących systemów lub uczestnictwo w ich kształtowaniu bez naruszania własnej tożsamości, przy jednoczesnym występowaniu takich uniwersalnych wartości, jak tolerancja, zrozumienie czy szacunek. Umożliwia też wykonanie logicznego skoku z poziomu jednego systemu na drugi przez stworzenie poziomu pośredniego (pogranicznego), opartego na wymianie, negocjacji i kształtowaniu znaczeń. Edukacja międzykulturowa nie stanowi li tylko synonimu dostarczania wiedzy o rzeczywistości, kształcenia umiejętności postępowania czy umiejętności bycia (postaw). Należy ją ujmować raczej

¹⁴⁷ *Ibidem*, s. 31.

jako wielokrotne stawanie się bytem, tj. proces oparty na odkrywaniu możliwego pluralizmu osobowości. Nie można jej rozpatrywać jako systemu zamkniętego, zdeterminowanego raz dla wszystkich przez sferę biologiczną i/lub behawioralną, lecz jako system otwarty, dynamiczny, wynikający z interakcji między złożonymi podsystemami, które z jednej strony konstytuują sferę biopsychologiczną, a z drugiej – kontekst społeczno-kulturowy. Podsystemy te są czasami uzależnione od przeszłości, która ukształtowała pewne struktury (w przeciwnym wypadku nie byłoby systemu) oraz od terażniejszości, gdyż na jej wyzwania struktury te reagują, dając się transformować lub nie. Szczególny charakter edukacji międzykulturowej ujawnia się w miarę, jak spotkanie i konfrontacja kultur prowadzi do zakwestionowania podstaw kulturowych przedmiotu edukacji oraz instytucji działających w jego środowisku. Edukacja taka prowadzi bowiem do przemieszczenia charakterystycznego dla niej kodu kulturowego (wszak jest emanacją określonej kultury) i zmierza do zintegrowania kodu kulturowego jednej kultury z drugą. Zakwestionowanie podstaw kulturowych i przemieszczenie kodów edukacji jest uzależnione od siły oddziaływania następujących przestrzeni, w których się one manifestują:

- r e l a c j o n a l n a – w relacjach między dwiema osobami, w których zdają się dominować struktury psychologiczne rozmówcy, gdy chodzi o punkt odniesienia, ekspresję i formę dynamizmów oraz o konflikty międzyosobowe generowane przez zwielokrotnioną przynależność kulturową¹⁴⁸;
- g r u p o w a – przestrzeń składników osobowych, relacyjnych, społecznych, instytucjonalnych itp., które jako związane z obecnością dwóch (lub więcej) kultur mogą być uaktywniane, wyrażane, przedstawiane, przyswajane... i w końcu także przekształcane w dynamizmie przestrzeni społeczno-relacyjnej danej grupy;
- i n s t y t u c j o n a l n a – przestrzeń instytucji (placówki), w której edukacja wiąże się z wykładanym przedmiotem, a dynamizmy międzykulturowe są wskutek tego uzależnione od przełożenia różnic i sprzeczności kulturowych na poziomie instytucjonalnym¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Autor używa wieloznacznego zwrotu *relation duelle* – relacja dualna, między dwoma podmiotami, którą można rozumieć też jako konfrontację (*duel* – pojedynek).

¹⁴⁹ Patrz: C. Clanet: *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 123–141.

Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako

[...] ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności¹⁵⁰.

Procesowi temu podlegają w danym środowisku dzieci, młodzież i dorośli, postrzegani jednostkowo, uczestniczący zarówno w edukacji formalnej (szkolnej), ustawicznej, jak i nieformalnej¹⁵¹. Mimo że dotyczy całego społeczeństwa, edukacja międzykulturowa zorientowana jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży. Priorytet ten jest uzasadniony przez fakt, że to właśnie one będą w ogromnej większości członkami przyszłych społeczeństw międzykulturowych. Poza tym dzieci i młodzież współtworzą potężną sieć źródeł komunikatów kierowanych do dorosłych i mogą ich wspomagać, np. przez uświadamianie im potrzeby zmian¹⁵². Edukacja międzykulturowa – przynajmniej z założenia – czyni dzięki temu krok ku integracji i wzajemnej tolerancji, już od najmłodszych lat przygotowując ludzi różnych kategorii do współpracy i korzystania z powszechnego dorobku oraz służąc podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych jednostek i zbiorowości¹⁵³.

Cele edukacji międzykulturowej dotyczą znajdujących się w sytuacji pogranicza jednostek i grup zróżnicowanych według wszelkich możliwych kryteriów. Wiążą się z ich stosunkiem do Innych/Obcych, poczynszy od przedstawicieli podkultur we własnej społeczności po społeczeństwa odległe w czasie i przestrzeni. Cele te wyprowadzone są z ogólnego zadania edukacji międzykulturowej, polegającego na budowaniu społeczeństwa międzykulturowego oraz kultury międzykulturowej¹⁵⁴ przez dostarczanie

¹⁵⁰ J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 9.

¹⁵¹ Patrz: *idem: Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 116–117.

¹⁵² Patrz: M. Taylor: *Concepts-clés...*, *op. cit.*, s. 46.

¹⁵³ Patrz: T. Lewowicki: *Wprowadzenie [w:] idem (red.): Edukacja międzykulturowa w Polsce...*, *op. cit.*, s. 17.

¹⁵⁴ Rozpatrując kulturę za P. Sztompką jako „całościowy sposób życia charakterystyczny dla danej zbiorowości, na który składa się wszystko to, co ludzie „robą, myślą i posiadają”, jako członkowie społeczeństwa” (*idem: Socjologia – analiza społeczeństwa*, Kraków 2003,

wiedzy oraz kształcenie umiejętności niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Proces ten ma przebiegać na zasadach uwrażliwiania, pobudzania, zachęcania, nauczania i kształtowania odpowiednich postaw, umiejętności, potrzeb i świadomości, wiążących się z postrzeganiem różnicy i społecznych skutków tego faktu. Aby dane społeczeństwo stało się naprawdę międzykulturowe, każda grupa społeczna (a w ich łonie także każda jednostka) powinna mieć możliwość życia w warunkach równości bez względu na to, jaka byłaby jej kultura, styl życia czy pochodzenie. Wiąże się to nie tylko z rewizją sposobu odnoszenia się do kultur wydających się obcymi w porównaniu z własną, lecz również sposobu postępowania z mniejszościami doświadczającymi różnych form nietolerancji i dyskryminacji (np. inwalidzi czy homoseksualiści). Warunkiem powstania takiego społeczeństwa jest mobilizacja wielu sił: społecznych, ekonomicznych, politycznych¹⁵⁵, ale przede wszystkim przemiana mentalności osób uczestniczących w kontaktach zróżnicowanych środowisk. Szczegółowe cele edukacji międzykulturowej dotyczą następujących spraw:

– w sferze postaw:

- rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
- budzenie tolerancji i opanowanie w reakcjach na różnicę oraz mimo zdziwienia poszanowanie jej pod każdym względem; budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
- wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyizmu i ksenofilii;
- przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Innych/Obcych;

s. 255), przy założeniu że stosunki społeczne w danym środowisku charakteryzuje międzykulturowość, można mówić o kulturze międzykulturowej. Charakteryzowałyby ją relacje oparte na ideologii międzykulturowości. Na podobnej zasadzie można wyobrazić sobie kulturę wielokulturową, której podstawę stanowiłaby ideologia wielokulturowości. Nazwy tych kategorii pozostają jednak do dopracowania.

¹⁵⁵ Patrz: M. Taylor: *Concepts-clés...*, *op. cit.*, s. 41.

- empatia, otwartość wobec świata, zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku oraz opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wyzysku, ucisku i głodu;
- w sferze umiejętności:
 - dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi; samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych/Obcych jako nieuniknionych sąsiadów;
 - opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się przez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
 - rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Innych/Obcych;
 - poszukiwanie porozumienia w różnych sferach przez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Innymi/Obcymi;
 - sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, zwłaszcza między grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współzycie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów;
- w sferze świadomości:
 - obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
 - własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
 - więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
 - ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa).

Wyznaczanie edukacji międzykulturowej tak rozlicznych celów świadczy o świadomości rozbudowanych oczekiwań społecznych względem podmiotów odpowiedzialnych za jej realizowanie (lub za takie uważanych). Ogólnie można powiedzieć, że cele te odpowiadają odnoszącej się

do edukacji teleologii i aksjologii właściwej społeczeństwu demokratycznym. Pobrzmiwają w nich echa wizji świata pełnego ideałów dobra, piękna i sprawiedliwości społecznej, w którym bierze się pod uwagę interesy wszystkich jednostek i grup. I choć wizja ta jest niewątpliwie utopijna, naiwna czy sentymentalna, wydaje się jednak potrzebna w dobie dehumanizacji życia, przemocy i wyobcowania, odczuwanych zwłaszcza w środowiskach mniejszości. Jak zauważa Lewowicki, edukacja międzykulturowa może bowiem stanowić szansę stworzenia demokratycznej oświaty, która zapewniłaby pomyślny rozwój wszystkim grupom, choć realizacji takich celów nie sprzyja stratyfikacja społeczna i konflikty interesów. Edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także – w określonych okolicznościach środowiska, w którym jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur¹⁵⁶. Paradoksalnie więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła konfliktowi i represjom, które mobilizują wszak do działania i powodują powstanie nowych wartości. Rozumiejące doświadczanie konfliktu i represji uruchamia bowiem dialog będący podstawą porozumienia i kompromisu.

Ważną rolę w kształtowaniu wizji i praktyki społecznej w ramach edukacji międzykulturowej odgrywa państwo i jego struktury władzy. Lewowicki pisze:

To właśnie elity rządzące w imieniu grupy dominującej wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych czy słabszych (politycznie, ekonomicznie, kulturowo itd.). Polityka większości państw – niezależnie od oficjalnych deklaracji – preferuje procesy asymilacji. Stanowi to jedną z najpoważniejszych przeszkód współcześnie pojmowanej edukacji międzykulturowej¹⁵⁷.

Oprócz polityki rządów podstawowym warunkiem powodzenia programów edukacji międzykulturowej jest przyzwolenie społeczne na ten proces. Edukacja międzykulturowa na siłę byłaby przejawem rezygnacji z modernistycznej idei całościowej emancypacji i pomocy oraz realizacji utopii sprawiedliwości, równości i racjonalności na rzecz równie przymusowego postmodernistycznego nastawienia na różnicę, przypadkowość,

¹⁵⁶ Patrz: T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 27–33.

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 33.

dyskursywność itp.¹⁵⁸ Jak bowiem zauważa Nikitorowicz, odwieczny problem stanowią relacje i komunikacje między kulturami, które albo rozwijały się dzięki wzajemnym zapożyczeniom, albo się ze sobą ścierały i wyniszczały. Kultura kształtuje wszak pewien horyzont, który może ograniczać się do określonego kanonu ducha i świadomości odrębności, ale może także otwierać na Inność/Obcość i rozwijać się dzięki zapożyczeniom. Edukacja międzykulturowa pomaga wychodzić poza ów kanon, przekraczać granice, normy i wzorce kulturowe. Jej sukces uzależniony jest jednak od nadania znaczenia wartościom rdzennym, aprobaty i zrozumienia „świata zakorzenienia” oraz odczuwania i wyrażania szacunku do niego¹⁵⁹. Myśl tę kontynuuje Lewowicki:

Edukacja międzykulturowa podejmuje działania wychowawcze, aby członkowie poszczególnych kultur nie stali się więźniami własnych kulturowych konwencji przez sam fakt socjalizacji w takich społeczeństwach. Homogeniczność kulturowa może bowiem mieć charakter zniewalający i nie dopuszczać niepewności, sprzeczności i transformacji¹⁶⁰.

Wobec powyższego edukacja międzykulturowa nie jest idealnym modelem, łatwym do zaakceptowania przez wszystkich i do zrealizowania gdziekolwiek. Towarzyszy jej nieustanna refleksja nad okolicznościami, możliwościami, perspektywami i potencjalnymi zagrożeniami wiążącymi się z tego rodzaju praktyką edukacyjną, co dla osób ją projektujących i realizujących, a także świadomie w niej uczestniczących wiąże się z licznymi dylematami i koniecznością dokonywania wyborów. Nikitorowicz określa następujące reguły postępowania edukacyjnego istotne dla przezwyciężenia dylematów edukacji międzykulturowej i wchodzenia w relacje międzykulturowe:

- konstruowanie interakcji na zasadzie równorzędności (równouprawnienia);

¹⁵⁸ Patrz: M. Golka: *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości* [w:] J. Nikitorowicz et al. (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, t. 1, s. 140. Przykłady takiej sytuacji: J. Demorgon: *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris 1998, s. 45 i nn.

¹⁵⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 8.

¹⁶⁰ *Idem*: *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 51.

- uświadomienie, że nabywanie tożsamości to nie proces technologiczny, lecz skomplikowany proces komunikacji międzyludzkiej, którego przedmiotem działania jest sytuacja, a podmiotem jednostki charakteryzujące się różnymi orientacjami życiowymi, potrzebami i nabytym dziedzictwem kulturowym;
- znajomość potrzeb jednostki, jej indywidualnych parametrów rozwoju, zainteresowań, zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim – jej usytuowania w kulturze rodzinnej i lokalnej;
- operowanie w praktyce wiedzą o aktywności jednostki jako podmiotu działającego, o sposobach jej realizowania się w warunkach interakcji dwu- lub wielopodmiotowej (inicjowanie interakcji, świadomość brania udziału w komunikacji oraz koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych);
- umożliwienie ujawniania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na zróżnicowane bodźce, zachowania, sytuacje;
- zapewnianie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert i szukania możliwych sposobów ich realizacji (nawet jeśli odbiegają od ogólnie przyjętych), a także prawa do decyzji oraz własnej, subiektywnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku;
- stwarzanie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego umożliwiającego określenie optymalnych dróg wspierania w edukacji;
- oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji;
- stwarzanie klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności i uczynności, który wyzwala i potęguje wiarę we własne siły i możliwości, łamiąc formalizm, nieufność i lęk¹⁶¹.

Podjęcia do nauki wchodzenia w relacje międzykulturowe, umożliwiające osiągnięcie zakładanych celów, można oprzeć na trzech zasadach:

- wrażliwości, afektywności i emocjonalności – charakteryzuje je zdolność do uczestniczenia w starciach oraz znoszenia starć,

¹⁶¹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spółeczności...*, op. cit., s. 182–183; A. Klimowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.

- napięć i szoków międzykulturowych jako naturalnych przejawów dynamiki zróżnicowanego kulturowo środowiska;
- wspólnych cech – dostrzeganie u siebie i Innych/Obcych tych samych lub podobnych zachowań, symboli, znaków (często zapożyczonych od innych kultur);
 - wyobrażeń, kreatywności i gry – odnosi się do zachowań opartych na zasadach zrytualizowanej rywalizacji (zwłaszcza w rodzaju tej na stadionie), bez wykorzystania możliwości stwarzanych przez użycie języka¹⁶².

Można mówić o edukacji międzykulturowej zachodzącej na dwóch uzupełniających się i nakładających sferach: formalnej i nieformalnej.

Podstawą formalnej edukacji międzykulturowej są głównie programy realizowane w placówkach wychowawczo-oświatowych (oraz innych wyspecjalizowanych instytucjach wywierających wpływ o charakterze edukacyjnym) i/lub poza nimi. Wymaga to – zwłaszcza od szkoły – otwartości i przystosowania do realiów społeczeństw zróżnicowanych kulturowo. W programie działalność placówki nie tylko oparta jest na założeniu równości wszystkich, lecz także wymaga uznania i szacunku dla różnic istniejących między poszczególnymi jednostkami, co obliguje do przemiany pozycji (obrazu) szkoły w środowisku. Szkoła nie ma już przekazywać i wzmacniać negatywnych stereotypów, odnoszących się do grup i kultur Innych/Obcych, lecz inspirować i realizować konstruktywną, wielopłaszczyznową komunikację między uczestnikami edukacji: nauczycielami, dziećmi, rodzicami, pracownikami administracji, władzą lokalną i innymi instytucjami, mieszkańcami środowiska niezwiązanymi bezpośrednio ze szkołą itp. Jeśli nie ma to być proces niekontrolowany (spontaniczny i często bezrefleksyjny), edukacja międzykulturowa powinna stanowić jeden z elementów kształcenia wszystkich nauczycieli. Podręczniki i inne pomoce dydaktyczne powinny opierać się na wielu różnych, wywodzących się z odmiennych paradygmatów źródłach w taki sposób, aby uczeń (student), poznający dane zagadnienie z różnych punktów widzenia i pod różnym kątem, uważał to za całkowicie normalne, naturalne.

¹⁶² Patrz: J. Demorgon: *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989, s. 87–90.

Cele nieformalnej edukacji międzykulturowej są zbieżne z celami edukacji formalnej tego typu. Różnice w przebiegu tych dwóch procesów dotyczą realizujących je osób oraz metod pracy. Podmioty realizujące nieformalną edukację międzykulturową to ośrodki kultury, organizacje i ruchy społeczne (zwłaszcza młodzieżowe, w tym np. organizacje pozarządowe), placówki wychowania pozaszkolnego itp. Odpowiednie treści mogą być przekazywane w czasie imprez, na ulicach, w urzędach, w ramach wymiany międzynarodowej, w dowolnych sferach społecznej rzeczywistości. W pracach tych biorą udział wolontariusze, często w młodym wieku. Edukacja nieformalna jako fakultatywna nie nosi pięt na szkolnej obowiązkowości, niekiedy skłaniającej uczniów (z czystej przekory) do odrzucania treści zawartych w programach szkolnych. Lepiej sprzyja bezpośrednim stosunkom między jej uczestnikami, co ułatwia komunikację, tym bardziej że przekazywane treści mogą być uzgadniane we współpracy z adresatami działań odpowiednio do ich potrzeb i charakterystycznych cech środowiska, w którym zachodzi ten rodzaj edukacji. Istnieje tu o wiele większa wolność wyboru celów i sposobów działania służących ich osiągnięciu¹⁶³.

Z założenia edukacja międzykulturowa powinna mieć miejsce we wszystkich warstwach społeczeństwa. Nie można bowiem określać mianem „międzykulturowego” społeczeństwa, które funkcjonowałoby tylko w ramach określonych sektorów, tj. wyłącznie przez grupy mniejszościowe czy większościowe, każdą zamkniętą w sferze własnych dążeń, interesów i problemów. Międzykulturowe pedagogie nieformalne i praktykowane przez podmioty niezwiązane z systemem szkolnym często wymykają się oglądowi, np. z uwagi na brak oficjalnej charakterystyki. Nie znaczy to jednak, że nie cechuje ich edukacyjna skuteczność w odniesieniu do zakładanych celów. Wspólne dla nich wszystkich są aksjologia i teleologia wywiedzione z przesłanek ideologicznych, w tym postulowane schematy postaw i zachowań, zarówno podmiotów, jak i przedmiotów edukacji. Zasady postępowania stanowiące podstawę tego rodzaju pedagogii są następujące: – dążenie do zrozumienia wewnętrznej logiki każdej kultury celem przyznania każdej jednostce jej godności i prawa do odrębności,

¹⁶³ Patrz: M. Taylor: *Concepts-clés...*, *op. cit.*, s. 43–46.

- preferowanie wychowania ku relatywizmowi kulturowemu jako czynnikowi osłabiającemu ksenofobię i etnocentryzm,
- zapobieganie skostnieniu i sakralizacji kultur przez uznanie dynamizmu systemu społeczno-kulturowego,
- wykorzenianie strachu przed odmiennością na zasadzie walki ze stereotypami (zwłaszcza negatywnymi) i ignorancją,
- nieunikanie kontestacji i konfliktów dzięki przyznaniu prawa do występowania trudności¹⁶⁴.

Do realizacji takiej pedagogii niezbędne jest przyjęcie postawy międzykulturowej, stanowiącej potwierdzenie własnej kultury w jej relacjach z przedstawicielami innych kultur. Rozwijanie tego rodzaju postawy nie wynika z poznania jakiejś szczególnej treści kształcenia czy wychowania. Jej rozwój możliwy jest dzięki stałemu zachowywaniu – zarówno przez podmiot, jak i przedmiot edukacji – otwartości, woli zrozumienia oraz tendencji do wzbogacania kontaktów z tym, co wykracza poza nie. Istotę pedagogii międzykulturowej stanowi nie nauczanie o innych kulturach, lecz nadanie wymiaru kulturowego każdemu z aspektów oświaty¹⁶⁵. Xavier Cuillard, charakteryzując optymalny model pedagogii międzykulturowej, zwraca uwagę, że powinna ona:

- doprowadzić środowisko szkolne i pozaszkolne dziecka do uznania jego istnienia oraz wzięcia pod uwagę nie tyle jego odmienności, co potencjalnego bogactwa, zarówno językowego, jak i kulturowego, wpływającego z kultury pochodzenia dziecka;
- pozwolić dziecku, aby czuło się zauważone i mogło sobie powiedzieć, kim jest w odniesieniu do klasy i szkoły, w oczach wszystkich uczniów i nauczycieli, w stosunkach z nimi oraz w szerszym kontekście całego środowiska, w nieustającym procesie wymiany i dzielenia się;
- opierać się na efekcie otwarcia szkoły czy innej placówki na otoczenie, w którym się znajduje oraz wzajemnej zależności szkoły i jej środowi-

¹⁶⁴ Szerzej: C. Camilleri: *Principes d'une pédagogie interculturelle* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide...*, *op. cit.*, s. 209 i nn.

¹⁶⁵ Patrz: M. Abdallah-Preteille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 159; H. Hannoun: *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris 1987, s. 103; G. Mialaret: *La multiculturalité et l'éducation au XXI siècle* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris 2001, s. 271–272.

ska edukacyjnego, tj. rodziców w poszczególnych grupach etnicznych, organizacji formalnych i nieformalnych wspólnot etnicznych, animatorów społeczno-kulturalnych oraz pracowników socjalnych¹⁶⁶.

Model edukacji międzykulturowej charakteryzuje się głębokim zróżnicowaniem wewnętrznym, tj. wielością nurtów, odmian uzależnionych od tradycji edukacyjnej i warunków danych środowisk. Treści, cele, założenia i reguły postępowania, które można identyfikować z edukacją międzykulturową, występują np. w koncepcjach edukacji na rzecz praw człowieka, edukacji antyrasistowskiej, edukacji dla rozwoju, wychowania (edukacji, pedagogiki) międzynarodowego, planetarnego czy globalnego. Podobnie jak w przypadku edukacji wielokulturowej także tu dokonywanie sztywnych podziałów i rozgraniczeń jest niemożliwe oraz bezcelowe.

Znaczenie przypisywane obecnie edukacji międzykulturowej jest według Wiktora Rabczuka

[...] wynikiem defensywy nurtu uniwersalistycznego i kompensacyjnego. Ideologie te zakładały konieczność przyswojenia przez mniejszości kulturowe kultur społeczeństw zachodnich, traktowały kulturę dominującą jako źródło wartości uniwersalnych, a zaawansowanie w rozwoju cywilizacyjnym jako legitymizację polityki asymilacji całych populacji, kultur regionalnych, kultur wspólnot migracyjnych. Antropologia kulturowa, ideologia postmodernizmu, kryzys cywilizacji zachodniej doprowadziły do zrelatywizowania wartości i ideałów Zachodu, torując drogę ideom pluralizmu kulturowego i komunikacji międzykulturowej¹⁶⁷.

Należy podkreślić, że model edukacji międzykulturowej mimo niewątpliwej aktualności (w końcu nadal znajduje się w fazie ewolucyjnego tworzenia) również staje się przedmiotem krytyki. Oto bowiem w dobie globalizacji zbytne skupienie się na jednostce i jej problemach, mimo szczytnych założeń, może doprowadzić do patologii edukacyjnych, wynikających z egoizmu, wsłuchiwanie się w siebie i domagania w związku z tym uznania oraz szacunku za wszelką cenę – przy jednoczesnym zapomnieniu o tradycyjnych wartościach wspólnot, w których ma miejsce

¹⁶⁶ Patrz: X. Couillard: *De la „culture d'origine” et de la „pedagogie interculturelle”*, Paris 1981, s. 29.

¹⁶⁷ W. Rabczuk: *Uwarunkowania i przykłady edukacji interkulturowej imigrantów w krajach Unii Europejskiej* [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, Cieszyn 2000, s. 12. Szerzej: *idem: Procesy migracyjne w Europie Zachodniej*, „Nowa Szkoła”, nr 7/1992, s. 434–435.

socjalizacja. Według Nikitorowicza edukacja międzykulturowa, broniąc jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, powinna jednocześnie zwracać uwagę na jej mikroświat. On bowiem jest pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości oraz stanowi pierwszy i najbardziej znaczący etap w zdążaniu do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Dlatego też za jedno z najważniejszych zadań współczesnej edukacji międzykulturowej (bez przekreślania jej dotychczasowych celów i zasad!) autor proponuje uznać kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych, takich jak: język matczyny, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w małej ojczyźnie itp. Na tej bazie można będzie prowadzić edukację (narodową, państwową) w mezostrukturach, zaś wymiar makro edukacji (kontynentalno-planetary)¹⁶⁸ może zaistnieć w sposób niejako naturalny, jako efekt otwarcia grup terytorialnych, mikroekulturowych i mezoekulturowych. Paradoksalnie, ów trzeci wymiar może mieć tym większy zasięg i zakres, im bardziej będzie nasycony lokalnością. Nie może być bowiem mowy o globalizmie, gdy regionalne i narodowe kultury żyją tylko zamknięte we własnych skansenach oraz nie wychodzą do innych, by o sobie opowiedzieć¹⁶⁹.

Edukacja międzykulturowa nie stanowi gwarantującego sukces środka zaradczego na takie czy inne problemy poszczególnych społeczeństw lub systemu oświaty, lecz w warunkach pogranicza kulturowego ułatwia godzenie nauczania z wychowaniem przez dostarczanie dzieciom i dorosłym wiedzy o tym, jak mają sobie uświadamiać, kim są, w jaki sposób należy zachowywać się wobec innych oraz odgrywać w życiu wyznaczoną rolę¹⁷⁰. Nie jest to więc szczególna pedagogia specjalna przeznaczona wyłącznie dla nosicieli różnicy, np. imigrantów lub niepełnosprawnych umysłowo. Odnosi się do wszystkich uczestników edukacji solidarnie – choć mniej lub bardziej świadomie – biorących udział w interakcjach, które wymagają poszanowania odmienności. Z założenia wyklucza się tu bowiem właściwą ideologię i politykę wielokulturowości asymilację i/lub segregację, zarówno

¹⁶⁸ Szerzej: E. Gelpi: *Świadomość ziemska. Badania i kształcenie*, Kraków 1996, s. 93–100; E. Morin, A. B. Kern: *Ziemia – ojczyzna*, Warszawa 1998, s. 182–246.

¹⁶⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 11.

¹⁷⁰ Patrz: M. Abdallah-Preteccille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 160–161.

w działalności systemu oświaty, jak i w życiu poszczególnych środowisk. Edukacja taka ma umożliwiać jednostkom budowanie własnej tożsamości w miarę przechodzenia i poznawania kolejnych obszarów życia społecznego przy otwarciu na różnorodność kulturową otoczenia oraz maksymalne wykorzystanie możliwości każdego z uczestników tego procesu w codziennych czynnościach. Pozwala to im wzrastać w poczuciu własnej wartości, odrębności i niepowtarzalności, unikać stereotypowego sytuowania się w kulturze pochodzenia oraz podchodzić do Innych i Obcych z uznaniem ich praw¹⁷¹. Atrakcyjność edukacji międzykulturowej polega na przywracaniu wiary w człowieka, jego moc wewnętrzną i wrażliwość na potrzeby innych. U jej podstaw spoczywa pełna humanistycznej głębi idea współistnienia, zakładająca możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i współpracy. Podstawowe pytania twórców współczesnych pedagogii międzykulturowych brzmią: W jaki sposób edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami, jednocześnie aktywnie uczestnicząc w integracji i globalizacji?¹⁷² W jaki sposób zaprosić do udziału w tej edukacji dorosłych sprzyjających niekiedy negatywnym postawom i stereotypom? Co zrobić, aby edukacja międzykulturowa nie była wyłącznie przedmiotem refleksji elit? Dlatego też naturalne dopełnienie edukacji międzykulturowej (lub, jak sądzą niektórzy, jej integralne nurty¹⁷³) stanowią edukacja regionalna i edukacja obywatelska.

2.2.3. Edukacja regionalna

Podstawowe kategorie leżące u podstaw edukacji regionalnej to „region”, „kultura regionalna”, „regionalność”, „regionalizm” i „regionalizacja”.

Region jest ujmowany przez poszczególne osoby i instytucje nie tylko w znaczeniu terytorialnym, ale także jako obraz czy wyobrażenie stającej się na mocy obiektywnych czynników przestrzeni społecznej,

¹⁷¹ Patrz: L. Bekemans, Y. Ortiz de Urbina: *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*, Luxembourg 1997, s. 33–34. Por.: M. Abdallah-Preteille: *L'école face au défi pluraliste. Choc des Cultures*, Paris 1989, s. 229 i nn.

¹⁷² Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 45.

¹⁷³ Patrz: F. Ouellet: *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, „VEI Enjeux”, nr 129/2002, s. 146–167.

w której toczy się życie w różnych sferach rzeczywistości¹⁷⁴. W szerokim ujęciu region to świat ogólnoludzki będący częścią narodu i państwa¹⁷⁵, stanowiący przedmiot odniesienia, który określa materialną podstawę skupienia społecznego i jest zasadą odrębności. Elementy współtworzące region to wspólne terytorium, więzi społeczne i wzory interakcji występujące w przestrzeni wyznaczonej przez:

- ukształtowanie struktury węzłowej układu osadniczego – centra kulturowe i gospodarcze, ich hierarchiczne uporządkowanie i wewnętrzne powiązania;
- wysoki poziom integracji społecznej i gospodarczej – m.in. świadomość wspólnoty dziedzictwa kulturowego, identyfikacja z danym terytorium i jego mieszkańcami;
- wysoki poziom samoorganizacji – przejawiający się np. w rozwoju samorządności czy inicjatyw lokalnych;
- charakter granic i stopień domknięcia regionu jako przestrzenie wyodrębnionego środowiska społeczno-kulturowego¹⁷⁶.

Region może pełnić dla jego mieszkańców funkcję małej ojczyzny¹⁷⁷, wyrastającej ze świadomego zorientowania mieszkańców na miejscowe wartości, co decyduje o ich swoistości i odrębności. Cechy małej ojczyzny są jej nadawane przez mieszkańców, a więc istnieje ona tylko w subiektywnej rzeczywistości ich grupy, wyrażając się w nawykowym i emocjonalnym poczuciu przywiązania do ojcowizny i dziedzictwa¹⁷⁸. To właśnie mała ojczyzna pierwotnie kształtuje tożsamość i osobowość człowieka, stanowiąc podstawowe środowisko jego socjalizacji – jest więc do niej niejako przypisany, mimo skutków globalizacji. Poza tym pomiędzy globalizacją i regionalizacją (fragmentaryzacją) istnieje związek pozytywny, procesy te bowiem stanowią różne aspekty tej samej rzeczywistości,

¹⁷⁴ Patrz: W. Świątkiewicz: *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury* [w:] S. Bednarek et al. (red.): *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, Wrocław 1994, s. 25.

¹⁷⁵ Patrz: K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa...*, op. cit., s. 61.

¹⁷⁶ Patrz: W. Świątkiewicz: *Region...*, op. cit., s. 25.

¹⁷⁷ Szerzej: S. Ossowski: *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984; *idem: Z zagadnień psychologii społecznej. Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny* [w:] *idem, Dzieła*, Warszawa 1967, t. 3; A. Kłoskowska: *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 52–75.

¹⁷⁸ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, op. cit., s. 10.

zachodząc równolegle, wzajemnie się napędzając, warunkując i realizując¹⁷⁹. Poczucie zagrożenia tożsamości zewnętrznymi wpływami (stereotypowo postrzeganymi jako negatywne) paradoksalnie przyczynia się do rozwoju i umacniania świadomości przynależności lokalnej i regionalnej, uzasadniając niejako ideologię regionalnej edukacji.

Czynnikiem wspomagającym rozwój świadomości przynależności do małej ojczyzny i regionu oraz utwierdzającym tę przynależność jest kultura regionalna. Bywa ona zwykle (choć niekoniecznie) organicznie powiązana z kulturą narodu i/lub szerszego kręgu cywilizacyjnego, których uniwersalnych wartości stanowi partykularne odwzorowanie i twórczą interpretację. Dzieje się tak, zwłaszcza gdy w wymiarze genetycznym (diachronicznym) kultura regionalna wiąże się z lokalną społecznością etniczną, przenikając życie rodziny, grup sąsiedzkich, rówieśniczych, społeczności lokalnej. Stanowi obszar najwcześniejszych doświadczeń społecznych człowieka, współkształtując jego koncepcję siebie, modelując sposób postrzegania społecznego świata, zasady jego klasyfikacji i ocen. W obrębie regionu tworzy się świadomość przynależności do środowiska Swoich i na tym polega znaczenie społeczne regionu jako wartości kulturowej¹⁸⁰. Współczesny (synchroniczny) wymiar kultury regionalnej nie wyczerpuje się w historycznych uwarunkowaniach, wypływając z przenikania się kultur i ogólniejszych przeobrażeń cywilizacyjnych. W takich okolicznościach kultura regionalna stanowi normatywny i porównawczy układ odniesienia i identyfikacji dla wykraczających poza lokalną społeczność innych grup zamieszkujących region lub pojawiających się w nim na pewien czas. Kulturę regionalną można traktować również jako

[...] kryterium zewnętrznej wobec zbiorowości regionalnej identyfikacji tej zbiorowości w makrostrukturalnej przestrzeni społeczno-kulturowej narodu, podziału administracyjnego państwa, regionów gospodarczych, kręgu cywilizacyjnego etc.¹⁸¹

Umożliwia to ujmowanie regionu jako wspólnoty celu wyrastającej z tych samych lub zbliżonych celów życiowych jego mieszkańców, a także

¹⁷⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa* [w:] *idem et al. (red.): Kultury...*, *op. cit.*, t. 1, s. 15.

¹⁸⁰ Patrz: W. Świątkiewicz: *Region...*, *op. cit.*, s. 25–26.

¹⁸¹ *Ibidem*, s. 23–24.

jako wspólnoty losu łączącej zamieszkujące go osoby na bazie tych samych warunków życia¹⁸². Stwierdzenie występowania wśród mieszkańców danego regionu świadomości życia i identyfikacji z małą ojczyzną oraz obiektywne istnienie tam swoistej kultury regionalnej pozwala mówić o regionalności – złożonej kategorii opisowej, otwierającej pola problemowe i ułatwiającej dostrzeganie spraw właściwych danemu miejscu (choć również nie powinno się jej rozpatrywać wyłącznie w sensie terytorialnym). Regionalność to przestrzeń sensotwórcza, kulturowa, komunikacyjna i etyczna, dotycząca sfer prywatnej oraz publicznej mieszkańców regionu¹⁸³.

Natomiast regionalizm to pojęcie wieloznaczne, charakterystyczne nie tylko dla współczesności, co wiąże się z faktem ewolucji jego znaczenia. Składają się nań głównie takie treści, jak: terytorium, język, świadomość swoistości oraz odmienności wyodrębniających region i jego mieszkańców z tła, poczucie wspólnoty¹⁸⁴. Pierwotnie, pod koniec XIX wieku, mianem regionalizmu określano we Francji aktywność społeczno-kulturalną mieszkańców prowincji, opartą na dążeniu do częściowej separacji, niezależnienia od wpływów politycznych, gospodarczych i administracyjnych rządu. W Polsce kwestie charakterystycznych związków gospodarki, kultury, literatury, języka i religii z określonym terytorium oraz wszelkich następstw tego faktu nazywano wówczas krajowością¹⁸⁵.

Regionalizm to także chronienie dziedzictwa kulturowego przez zamknięcie się w sobie oraz przechowywanie cennych wartości swej kultury i wspólnoty dla obrony własnej tożsamości kulturowej przed zagrożeniem gwałtem symbolicznym ze strony Obcych. Postępowanie takie uzasadnia np. sytuacja zagrożenia suwerenności i/lub państwowości (także ich utraty lub niedawnego odzyskania), przy utrzymywaniu się silnego poczucia toż-

¹⁸² Patrz: *ibidem*, s. 24.

¹⁸³ Patrz: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna – pytania o realizację* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994, s. 244–264.

¹⁸⁴ Patrz: J. Kowalikowa: *Regionalizm w wymiarze społecznym, kulturowym i edukacyjnym* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków 1999, s. 73–77.

¹⁸⁵ Patrz: A. Łobos: *Z dziejów śląskiego regionalizmu – Paweł Musioł* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja..., op. cit.*, s. 65.

samości narodowej¹⁸⁶. W ten sposób definiował polski regionalizm Aleksander Patkowski, według którego wysuwa on

[...] hasło odrodzenia wartości rasowych polskich, wzmożenia poczucia przynależności terytorialnych oraz podejmowania zbiorowego wysiłku ugrupowań osiadłych na danym terytorium; hasło organizacji pracy, koordynowania inicjatywy, twórczego i aktywnego stosunku wobec zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu. Przez wszechstronne poznanie ziemi i człowieka regionalizm budzić ma zmysł organizacyjny, dar inicjatywy, umacniać dyscyplinę egzekutywy, szerzyć zamiłowanie do konstrukcji i konkretności, wykrzesać słowem energię narodową, umocnić ją wolą ciągłości i konsekwencji czynu¹⁸⁷.

Wojciech Świątkiewicz zwraca uwagę, że tak pojmowany regionalizm jest kulturowo uwzorowanym, legitymizowanym mocą tradycji działaniem na rzecz obrony i upowszechniania wartości kultury regionalnej w kontekście kultury narodowej i uniwersalnej. Na tym tle możliwe jest rozpatrywanie regionalizmu w odniesieniu do: zakresu i rodzaju wartości uniwersalnych, narodowych, immanentnie wpisanych w treści kultury regionalnej oraz właściwości tej kultury, które sięgają obszaru uniwersalności¹⁸⁸.

Współcześnie o regionalizmie mówi się najczęściej w kontekście aktywności społecznej, określanej przez zespół charakterystycznych działań osób rozmiłowanych we własnym regionie, jego specyfice krajo-brazowej, językowej, kulturowej itp. Działania te zmierzają do utrwalania i pogłębiania tożsamości społeczno-kulturowej mieszkańców regionu, jego wszechstronnej aktywizacji (społeczno-kulturalnej, gospodarczej i in.), propagowania i zachowania jego charakterystyczności i unikalności, wprowadzenia kultury regionalnej do kultury narodowej i powszechnej¹⁸⁹. U podstaw tego rodzaju aktywności może spoczywać idea regionalizmu czy regionalności ujmowana przez pryzmat genezy, historycznych przemian (etapów), zasięgu (zakresu) oraz wyjątkowości oryginalnych, lokalnych wartości kultury duchowej i materialnej, charakterystycznych dla da-

¹⁸⁶ Szerzej: H. Skorowski: *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, Warszawa 1990, s. 11–13.

¹⁸⁷ Za: A. Łobos: *Z dziejów...*, *op. cit.*, s. 66.

¹⁸⁸ Patrz: W. Świątkiewicz: *Region...*, *op. cit.*, s. 27.

¹⁸⁹ Patrz: J. Borzyszkowski: *Istota ruchu kaszubskiego i jej przemiany od połowy XIX wieku po współczesność*, Gdańsk 1982, s. 3–4; E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)* [w:] T. Lewowicki (red.): *Szkola na pograniczach*, Katowice 2000, s. 97.

nego miejsca i czasu. Idea ta stanowi jedną z podstaw socjalizacji i element aktywnego sposobu rozumienia świata, będąc wyrazem indywidualnych i zbiorowych poglądów oraz postaw mieszkańców danego środowiska¹⁹⁰. Według Marii Ciechocińskiej regionalizm zawsze wiąże się z bogactwem niepowtarzalnych cech charakterystycznych dla danego obszaru, które kształtowały się przez stulecia pod wpływem oddziaływania wielu kultur, krzyżowania stref wpływów politycznych, religijnych oraz towarzyszących im wojen i konfliktów (nierzadko zbrodniczych, krwawych, niewolnych od nacjonalizmów i szowinizmów), przeplatanych okresami pokojowej prosperity¹⁹¹. Każdy regionalizm bez względu na epokę podlega oddziaływaniu dwóch przeciwstawnych, lecz współwystępujących tendencji rozwojowych:

- tendencja I – ma charakter uniwersalistyczny i dąży do ujednoczenia wzorców zachowań, standardów kulturowych we wszystkich przejawach życia społecznego; może być narzucana siłą, wymuszana legislacyjnie bądź przez system gratyfikacji, bądź też dokonuje się samoczynnie (np. pod wpływem środków masowego komunikowania, mody); doprowadza do erozji wartości regionalnych, które ustępują miejsca formom sankcjonowanym przez cywilizację kultury masowej;
- tendencja II – stanowi ją potrzeba odróżniania się, kultywowania własnej tożsamości, podkreślenia inności i odrębności przez odrzucanie m.in. tendencji ujednoczających.

Zakres i siła oddziaływania regionalizmu zależą od niepowtarzalnych, indywidualnych cech oraz pomysłowości członków danej społeczności regionalnej. Nie bez znaczenia jest również poparcie władz, zarówno lokalnych, jak i centralnej administracji państwowej, przekładające się na ułatwienia (lub utrudnienia) w dostępie do środków finansowych, form upowszechniania spraw regionu w kraju i za granicą oraz na siłę przebiccia działaczy regionalnych¹⁹². Szczególnie dobrze jest to zauważalne w warun-

¹⁹⁰ Patrz: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa...*, *op. cit.*, s. 61; M. Sośnierz: *Edukacja regionalna w polskiej szkole – perspektywa historyczna* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 19.

¹⁹¹ Patrz: M. Ciechocińska: *Regionalizm na obszarach pogranicznych* [w:] S. Bednarek *et al.* (red.): *Regionalizm...*, *op. cit.*, s. 42.

¹⁹² Patrz: *ibidem*, s. 43–45. Szerzej: M. T. Michalewska (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*; C. Niedzielski (red.): *Regionalizm polski (przeszłość i teraźniejszość)*, Ciechanów 1990.

kach przejścia od ładu monocentrycznego do demokracji (np. w Polsce), kiedy to od lokalnych inicjatyw zaczyna zależeć nie tylko materialna sytuacja mieszkańców regionu, ale także możliwość zachowania i kontynuacji tradycji oraz kultury regionalnej. Można też mówić o jeszcze jednej funkcji regionalizmu, którą tak przedstawił Świątkiewicz:

Regionalizm współczesny wyrasta z protestu przeciwko anonimowości życia społeczeństwa masowego dążącego do pozornego zacierania różnic między ludźmi i do ich unifikowania oraz z chęci podmiotowego i imiennego zarazem naznaczania swej obecności w życiu społecznym. Zyskuje na aktualności w kręgach, pokoleniach, środowiskach; w okresach kryzysów i przełomów, kiedy świadomość identyfikacji ze społecznością „swoich” staje się ważnym kryterium podejmowanych przez człowieka działań społecznych i źródłem integracji osobowości. Jest ruchem ofensywnym na rzecz aktywnego współtworzenia dóbr kultury i włączania wartości regionalnych w kulturę narodową i obszar uniwersalnych wartości¹⁹³.

W takim kontekście można charakteryzować regionalizmy społeczności zagrożonych utratą tożsamości na zasadzie pochłonięcia przez większy organizm administracyjny (np. regionalizm: baskijski, bretoński, langwedocki, kataloński, kaszubski, śląski). Spore zainteresowanie i zrozumienie dla czerpiących z regionalizmu ruchów regionalnych notuje się w dojrzałych społeczeństwach demokratycznych. Ruchy te są postrzegane jako zorientowane na upowszechnianie szeroko rozumianego rozwoju własnego regionu. U podstaw aktywności tego rodzaju spoczywa m.in. odczuwana przez współczesnego człowieka potrzeba przynależności do większych zbiorowości społecznych, możliwości identyfikowania się z nimi, a często także i podejmowania dobrowolnie wspólnych działań¹⁹⁴.

Współczesny regionalizm rozpatruje się często na tle zjawiska n o w e j etniczności, tj. świadomego nawiązywania przez poszczególne grupy etniczne i regionalne do źródeł własnej kultury. Ruchy nowej etniczności zostały zapoczątkowane w Ameryce Północnej. W Europie ich aktywnymi uczestnikami są np.: Bretończycy, Kaszubi, Katalończycy, Retoromanowie, Ślązacy¹⁹⁵. Kazimierz Kossak-Głowczewski twierdzi, że

¹⁹³ W. Świątkiewicz: *Region...*, *op. cit.*, s. 28.

¹⁹⁴ Patrz: M. Ciechocińska: *Regionalizm...*, *op. cit.*, s. 47.

¹⁹⁵ Patrz: K. Kossak-Głowczewski: *Niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej* [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*, Toruń 1993, s. 73. Por. zjawisko nowej lokalności: W. Burszta: *Antropologia...*, *op. cit.*, s. 157–172.

Nowego zjawiska odradzania się etniczności nie sposób opisywać dotychczasowymi modelami teoretycznymi (adaptacji, izolacji, asymilacji), które były przydatne do rozumienia etniczności starej. We współczesnej etniczności nastąpiło bowiem przesunięcie ciężaru z nieświadomionej roli członka zbiorowości etnicznej, regionalnej lub etniczno-regionalnej na jego świadomy wybór ewentualnej przynależności grupowej. W tym aspekcie, w kontekście historycznym, obserwujemy wyraźny zwrot w kierunku jednostki myślącej krytycznie, wybierającej i oceniającej własny system wartości i norm kulturowych¹⁹⁶.

O regionalizmie można też mówić w kontekście ponadnarodowym i ponadgranicznym. Jest to proces polegający na organizowaniu się społeczności lokalnych w obrębie naturalnych regionów (np. geograficznych) celem budowy transgranicznych wspólnot regionalnych i lokalnych. Ich członków łączą więzy historyczne, wynikające z przynależności do mniejszych grup powiązanych wspólną przestrzenią geograficzną, gospodarczą itp. Partnerami mogą tu być zarówno suwerenne państwa, jak i społeczności dysponujące ograniczoną suwerennością w ramach autonomii właściwej mniejszościom narodowym. W każdym z tych przypadków aktywnymi aktorami zjawiska są jednak społeczności i grupy lokalne, a nawet poszczególne jednostki. To one bezpośrednio integrują się ze sobą wskutek fizycznej bliskości geograficznej, podobnego stosunku do historii, kultury, a nierzadko religii i wspólnych doświadczeń. W sferze formalnej tak pojmowany regionalizm oznacza eliminację barier utrudniających współpracę regionalną, tworzenie jej podstaw prawnych oraz budowania organizacji międzynarodowych o charakterze regionalnym. Nierzadko bywa traktowany jako narzędzie państwowej polityki zagranicznej będące alternatywą dla współpracy globalnej¹⁹⁷.

Odwrotnością zjawiska regionalizmu jest regionalizacja. Objawia się uwypuklaniem różnic i odmienności kulturowych czy dążeniem do autonomii w skali państwa jednorodnego (tu jego źródłem są np. zdominowane grupy narodowe i etniczne), federacji (źródłem mogą być narody podległe innym) lub globalnej organizacji międzynarodowej. Czynnikiem wywołującym dążenia regionalizacyjne jest występująca na danym obsza-

¹⁹⁶ K. Kossak-Głowczewski: *Niektóre...*, *op. cit.*, s. 74.

¹⁹⁷ Patrz: T. Łoś-Nowak: *Euroregion jako czynnik kreujący tożsamość europejską. Przesłanki, możliwości, zagrożenia* [w:] W. Malendowski, M. Szczepaniak (red.): *Euroregiony – mosty do Europy bez granic*, Warszawa 2000, s. 42.

rze tendencja do ograniczania możliwości zachowywania i wyrażania swej tożsamości kulturowej, przejawiająca się we wszelkiego rodzaju rozwiązaniach legislacyjnych oraz działaniach nieformalnych ze strony dominującej większości. Następstwem regionalizacji są napięcia i rywalizacja zainteresowanych podmiotów: zarówno zantagonizowanych jednostek i grup społecznych, jak i między rozbudowanymi systemami regionalnymi. Wiąże się to z ograniczaniem suwerenności zdominowanych podmiotów¹⁹⁸.

W polityce oświatowej można mówić o dwóch aspektach regionalnej praktyki edukacyjnej:

- Regionalizacja nauczania – dotyczy problematyki edukacji społeczności regionalnych (lokalnych grup kulturowych, etnicznych), kolonizowanych przez grupę dominującą, która lokuje się najczęściej w strukturze państwa narodowego. Wyraża się w asymilującym przystosowywaniu społeczności regionalnych do wartości nadawanych przez grupę dominującą kosztem wyrzeczenia się własnej tożsamości. Sprowadza się do nasycania przekazywanych centralnie obowiązujących programów szkolnych treściami regionalnymi, co ma prowadzić do uprawomocnienia istniejącego modelu nauczania i akceptacji poczynań grupy dominującej. Jest to praktyka oparta o ideologię wielokulturowości.
- Edukacja regionalna – dotyczy problematyki edukacji społeczności regionalnych (lokalnych grup kulturowych, etnicznych) i ma na celu zachowanie ich tożsamości oraz odrębności, postrzeganych jako najistotniejsze składniki kultury regionalnej wzbogacającej kulturę narodową i powszechną. Wyraża się w emancypacji, radykalności, dążeniu do wyzwolenia się społeczności lokalnych od dotychczasowych ograniczeń unifikacyjnych. Stanowi powrót do źródeł życia każdego człowieka, źródeł jego etyki, języka, kultury domowej. Jest to praktyka oparta o ideologię międzykulturowości¹⁹⁹.

W pierwszym aspekcie problematyka regionalna w edukacji była (i gdziekolwiek jest nadal) uważana za zdradliwą, wręcz niewygodną. Działo się tak zwłaszcza w ładzie monocentrycznym lub w środowiskach

¹⁹⁸ Patrz: T. Łoś-Nowak: *Euroregion...*, *op. cit.*, s. 42.

¹⁹⁹ Patrz: K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna, wielokulturowa...*, *op. cit.*, s. 61–62.

zdominowanych przez jedną grupę kulturową o szerokich wpływach. Kossak-Główczewski w refleksji historycznej dotyczącej Polski zauważa, że

[...] tematyka ta była do tej pory skrętnie przemilczana, głównie z przyczyn politycznych oraz konsekwentnie pomijana w polskich opracowaniach pedagogiki ogólnej. Negowano wręcz wartości edukacyjne regionu, przedstawiając je jako wsteczne kulturowo i prowadzące jednocześnie do separatyzmów politycznych. Jeżeli w okresie po drugiej wojnie zajmowano się w kraju problemami regionu w nauczaniu, to jedynie w kontekście tzw. regionalizacji nauczania lub wpływów regionalizmów, np. językowych, na negatywne wyniki nauczania. Ideologiczność w dotychczasowym rozpatrywaniu problematyki edukacji regionalnej jest więc wyraźna²⁰⁰.

Współczesnym społeczeństwom demokratycznym bliższy jest drugi aspekt. Istotą edukacji regionalnej stanowi swoisty „powrót człowieka do domu”, do źródeł jego własnego życia, etyki, języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej i regionalnej, traktowanej jako fundament kultury narodowej i ogólnoludzkiej²⁰¹. W ujęciu tym region jest światem ogólnoludzkim, zaś regionalizm jednym ze sposobów istnienia²⁰², godnym szacunku, posiadającym obiektywną wartość, a w związku z tym godnym zachowania, wzbogacania, upowszechniania, a przede wszystkim świadomego uczynienia z niego jednego z najistotniejszych elementów socjalizacji. W odróżnieniu od skierowanej na świat edukacji globalnej edukacja regionalna ma na celu człowieka w jego małej ojczyźnie. Sięgając do ideologii postmodernizmu, edukacja regionalna uznaje różnice kulturowe i opozycję do grup dominujących za niezbędny warunek zmiany paradygmatycznej i społecznej²⁰³. Jak twierdzi Nikitorowicz, broniąc się współcześnie przed uprzedmiotowieniem jednostki, należy organizować

²⁰⁰ Idem: *Niektóre...*, op. cit., s. 66. Szerzej: idem: *Kaszubi o własnym języku w szkole. Interpretacja wyników badań w świetle koncepcji reprodukcji P. Bourdieu* [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki...*, op. cit., s. 190–191.

²⁰¹ Patrz: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytania o szansę dekolonizacji poprzez edukację)* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Społeczności...*, op. cit., s. 115.

²⁰² Patrz: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna a...*, op. cit., s. 115. Szerzej: idem: *Edukacja regionalna. W poszukiwaniu źródeł realizacji na przykładzie pedagogiki C. Freinet – zarys koncepcji* [w:] B. Śliwerski (red.): *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Łódź – Kraków 1995, s. 161–164.

²⁰³ Patrz: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski: *Edukacja...*, op. cit., s. 195–196.

edukację tak, aby jednostce wchodzącej w makroświat nie eliminować mikroświata, na którym może budować najwięcej i najtrwalej. Pisze, że

Winniśmy więc stworzyć szansę wyboru w procesie kształtowania tożsamości. W procesie edukacyjnym winniśmy przekazywać i utrzymywać wiedzę o odmiennościach, przedstawiać uczniom problemy środowiska w którym żyją, prezentować historię regionu, rolę rodziny w przekazie tradycji, w kształtowaniu wartości moralnych i kultywowaniu tradycji. Istotne jest to szczególnie obecnie, w czasach, w których siły dehumanizujące są niesamowicie przytłaczające. Uczniowie muszą być świadomi problemów dotyczących ich regionu, umieć je formułować i przedstawiać warianty rozwiązań z uwzględnieniem interesów każdej strony²⁰⁴.

W edukacji regionalnej podstawową wartość stanowi właśnie generowana przez regionalizm koncepcja człowieka gotowego do przekazywania dorobku dziejowego swym następcom, ujawniająca istnienie wewnętrznej więzi międzypokoleniowej, umacniająca poczucie wspólnoty i patriotyzm lokalny. Regionalizm nie stanowi więc w niej wartości samej w sobie²⁰⁵. Silna identyfikacja z kulturą regionalną nie stoi bowiem w opozycji do zainteresowania innymi kulturami i uczestnictwa w nich (zwłaszcza w kulturze narodowej), a przynależność do grupy, regionu, społeczności lokalnej otwiera wiele płaszczyzn widzenia siebie²⁰⁶. Celem edukacji regionalnej jest więc:

- kształtowanie poczucia własnej tożsamości (kulturowej, etnicznej) jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska (małej ojczyzny) oraz autentycznego otwarcia na inne społeczności i kultury (ojczyznę globalną),
- nabywanie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy,
- kształtowanie podstawowego rdzenia kulturowego z możliwością jego rozbudowywania²⁰⁷.

Tak pojmowana edukacja regionalna nie stanowi wyodrębnionego, niejako autonomicznego aspektu edukacji. Jest raczej jej czynnikiem orientującym, swoistym mikroświatem przejawiającym się w całokształcie oddziaływań wychowawczo-oświatowych dotyczących społecznego, kul-

²⁰⁴ J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa na pograniczach...*, *op. cit.*, s. 177.

²⁰⁵ Patrz: E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm...*, *op. cit.*, s. 97.

²⁰⁶ Patrz: J. Nikitorowicz: *Koncepcja...*, *op. cit.*, s. 5.

²⁰⁷ Patrz: *idem: Wartości...*, *op. cit.*, s. 12; E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm...*, *op. cit.*, s. 98.

turowego i gospodarczego środowiska człowieka²⁰⁸. Na uwagę zasługuje, że najważniejszą rolę jako podmioty edukacji mają tu do odegrania rodzina i społeczność lokalna. Szkoła i inne instytucje kontynuują zapoczątkowane przez nie procesy, wykorzystując je jako fundament swych oddziaływań, decydujący o zbiorach treści, wartości i wzorów kulturowych. Zasób treści edukacji regionalnej współtworzą: krajobraz, architektura, zabytki kultury duchowej i materialnej, gwara lub dialekt, folklor, obyczajowość i tradycje społeczności lokalnej, legendy, sztuka ludowa, historia, losy lokalnych bohaterów, lokalne wydarzenia, kontakty międzyludzkie, przekaz międzypokoleniowy, obcowanie z przyrodą, życie według jej rytmu itp. Są to więc charakterystyczne dla danego regionu treści własnego „świata oswojonego”. W edukacji chodzi o ich zauważenie i nadanie im wartości przez umożliwienie dialogu z sobą i innymi w kontekście szacunku do rdzennych wartości. Treści kształcenia dobierane są tu najczęściej przez samych zainteresowanych celem przekazania ich następnym pokoleniom jako wspólnego dziedzictwa kulturowego. Edukacja regionalna rozpoczyna niekończący się dialog edukacyjny. Wzmacnia siły jednostki, ułatwiając jej poznanie i zrozumienie siebie oraz najbliższej kultury. W efekcie pozwala dostrzec różnice, odmienne punkty widzenia oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy. Edukacja regionalna niejako rozpoczyna edukację międzykulturową; stanowi jej pierwszy etap. Wyposaża w wiedzę, zapoznaje, uwrażliwia, wspiera, wzmacnia i chroni świat rdzennych wartości, wdrażając do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z małą ojczyzną, będącą światem pierwotnego zakorzenienia. Wychodząc naprzeciw człowiekowi, edukacja regionalna kształtuje umiejętności współżycia, współdziałania, służebnego zaangażowania w życie małej ojczyzny, a przez to także ojczyzny narodowej, ideologicznej. Zapewniając ciągłość kulturową grupy i najtrwalszych wspólnot rodzinno-familijno-lokalnych, chroni kanon kulturowy, kształtując poczucie bezpieczeństwa i dumy z przynależności grupowej. Kanałami przekazu w edukacji regionalnej są: język matczyny, gwara, dialekt miejscowy, język narodowy, państwowy, bezpośrednio i pośrednio spotkania, literatura, czasopisma, dzienniki itp. Formy

²⁰⁸ Patrz: M. Sośnierz: *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 52.

przekazu treści edukacji regionalnej mogą być indywidualne, grupowe i masowe (m.in. spotkania, wycieczki, uczestnictwo w uroczystościach, organizowanie kącików kultury, tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursy piosenki regionalnej i wiedzy o regionie, prace na rzecz najbliższego środowiska, wystawy o tematyce regionalnej, zabawy i gry, symbolika, obrzędy, stroje itp.²⁰⁹). Wybór optymalnych dróg edukacji regionalnej dokonuje się odrębnie w każdym z regionów w zależności od potrzeb i wyzwolonych w zamieszkujących je społecznościach inicjatyw²¹⁰.

2.2.4. Edukacja obywatelska

Treść kategorii obywatelskiej wyznaczana jest przez istniejącą w danym miejscu i czasie konfigurację czynników historycznych, kulturowych i politycznych. Kategoria ta miewała więc i ma nadal różnorodne znaczenie²¹¹. Koncepcja obywatelstwa rozwinęła się z zaproponowanego przez Jeana Jacquesa Rousseau pojęcia *social contract*, z którym wiązało się to, że obywatele pragną wieść wspólne życie zgodnie z określonymi zasadami, w różnym stopniu leżącymi w interesie każdego, a więc w sposób uzasadniany aprobowanymi przez wszystkich regułami postępowania. W Oświeceniu istotę obywatelstwa stanowiły obowiązki człowieka wobec czasu (zachowanie tradycji i kultury przeszłości oraz przekazanie jej potomnym) i przestrzeni (obrona terytorium)²¹². Zbyszko Melosik twierdzi, że

Podważenie Oświeceniowej koncepcji czasu i przestrzeni jest równoznaczne z zakwestionowaniem tradycyjnej koncepcji obywatelstwa. Po pierwsze, kategoria obywatelstwa staje się sfragmentaryzowana i wewnętrznie sprzeczna. Człowiek żyje bowiem równocześnie w wielu odmiennych i kontekstualnie zdefiniowanych czasach i przestrzeniach, które posiadają różne właściwości (mapa i zegar straciły więc bezpowrotnie swoje absolutne znaczenie). Jest jed-

²⁰⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 11–12.

²¹⁰ Patrz: *idem*: *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym* [w:] M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, s. 128. Szerzej: A. Kociszewski *et al.* (red.): *Szkola a regionalizm*, Ciechanów 1996.

²¹¹ Patrz: Z. Melosik: *Wychowanie obywatelskie, nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)* [w:] *idem*, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998, s. 35.

²¹² Patrz: Z. Melosik: *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)* [w:] *idem*, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 60.

nocześnie obywatelem społeczności lokalnej, narodowej, etnicznej, państwowej, kontynentalnej i globalnej. Fragmentaryzacja tożsamości współczesnej jednostki prowadzi bez wątpienia do zmniejszenia tożsamości państwowo-narodowej (związanej z Oświeceniową interpretacją czasu i przestrzeni). Ma to też bez wątpienia ogromny wpływ na wyłaniające się formy wychowania obywatelskiego²¹³.

Kategoria „obywatel” przez długi czas wiązała się jedynie z przynależnością państwową lub narodową. Przynależność obywatelska oznacza przyporządkowanie danej osoby do struktur państwa, zaś przynależność narodowa to cecha związana z urodzeniem, kulturą i tradycjami, niezależna od państwowości²¹⁴. Zakres tej kategorii, ulegając rozszerzeniu, objął również status obywatela danego państwa określony przez jego obywatelskie prawa (w tym także przez prawo do emigracji i zrzeczenia się przynależności państwowej) oraz obowiązki. Bycie obywatelem niejednokrotnie było i jest postrzegane jako podstawowy wymiar tożsamości człowieka nie tylko w sytuacjach zagrożenia państwa, ale także np. wobec wychodzenia z systemu autorytarnego²¹⁵. Status obywatela wyznaczają dziś demokratyczne prawa, na które jednostka może się powołać, by zmienić swoją materialną pozycję prawną. Demokratyczne obywatelstwo, choć już nie musi być zakorzenione w narodowej tożsamości, wymaga jednak uspołecznienia w ramach wspólnej kultury politycznej²¹⁶.

Obywatelskość to

[...] postawa wywodząca się z uczestnictwa jednostki (jednostek) w zbiorowej samoświadomości społeczeństwa (obywatelskiego)²¹⁷.

Jej cechy to świadome przyzwoleństwo jednostki na uczestnictwo w osobowości zbiorowej oraz zobowiązanie do działania na rzecz osobowego dobra wspólnego. Jest to postawa aktywna z wyboru, nie z przymusu. W postawie obywatelskiej ograniczone jest wyrażanie zachowań związanych z oddziaływaniem grup pierwotnych czy etnicznych na rzecz rozu-

²¹³ Z. Melosik: *Obywatelstwo...*, *op. cit.*, s. 60.

²¹⁴ Patrz: M. J. Adamczyk, A. Ładyżyński: *Edukacja w krajach rozwiniętych*, Stalowa Wola 1999, s. 156.

²¹⁵ Patrz: K. Przyszczykowski: *Edukacja dla demokracji*, Toruń – Poznań 1999, s. 123.

²¹⁶ Patrz: J. Habermas: *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993, s. 10–17.

²¹⁷ K. Przyszczykowski: *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.): *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 125.

mienia innych osób. Jej wyrazem jest m.in. świadomość przynależności do różnorodnych organizacji i stowarzyszeń będących instytucjonalnymi przejawami aktywności różnych grup etnicznych, wspólnot religijnych, instytucji politycznych, gospodarczych, kulturalnych itp.²¹⁸ Jak zauważa Kazimierz Przyszczykowski:

Współcześnie jednostka staje nie tylko wobec możliwości „wyboru” obywatelstwa, ale wręcz wobec konieczności takiego wyboru. Wyrazem określonych kompetencji obywatelskich staje się więc nie tylko „być dobrym obywatelem” zgodnie z jedyne możliwą koncepcją obywatelstwa, ale także postrzeganie obywatelstwa jako jednego z wielu dyskursów społecznych, wzajemnie przeplatających się [...]. W każdym z tych dyskursów społecznych obowiązują odmienne miary racjonalności, skuteczności, ekonomiczności czy czasochłonności. Stąd konieczność posiadania określonej wiedzy (władzy) związanej z „byciem” obywatelem w perspektywie szerszego społecznego funkcjonowania jednostki²¹⁹.

Kompetencja obywatelska to poznawcza i normatywna gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego, której wyrazem jest zdolność do ujmowania oraz wyrażania Ja i My w perspektywie wzajemnych zobowiązań. Dynamizm kompetencji obywatelskiej wyraża się w pokonywaniu własnego losu, przekraczaniu narzucanych ograniczeń, uczestnictwie w zmienianiu bliższego i dalszego otoczenia²²⁰. Kompetencję obywatelską można według Melosika rozpatrywać w perspektywach nowoczesnej i ponowoczesnej. W perspektywie nowoczesnej autor wyróżnia następujące antynomie (konteksty) obywatelstwa:

- a n t y n o m i a I – od tożsamości obywatelskiej w wymiarze subiektywnym (np. w kontekście miejsca urodzenia) do tożsamości obywatelskiej z wyboru; od możliwości zmieniania obywatelstwa (nawet wielokrotnie) do obywatelstwa wykraczającego poza jego tradycyjne rozumienie (np. obywatelstwo Europy czy świata);
- a n t y n o m i a II – od obywatelstwa stanowiącego wyłącznie funkcję historycznej i społecznej przeszłości jednostki do obywatelstwa jako funkcji teraźniejszości, w której jednostka żyje;
- a n t y n o m i a III – od tożsamości obywatelskiej o charakterze wykluczającym (istnienie centrum tożsamości prowadzi do absolutyzowania

²¹⁸ Patrz: K. Przyszczykowski: *Postawy...*, *op. cit.*, s. 125.

²¹⁹ *Idem*: *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 125.

²²⁰ Patrz: *ibidem*, s. 123.

różnicy, np. między państwami i narodami, a obywatelstwo ma charakter normatywny i jego konsekwencją jest wykluczanie osób niepełniających normatywnych kryteriów) do tożsamości obywatelskiej o charakterze włączającym, tj. akcentującym wartość uniwersalizmu i ogólnoludzki charakter tożsamości.

W perspektywie ponowoczesnej pojawiają się nowe konteksty obywatelstwa. Tu podmiot przestaje być postrzegany jako stabilna i dana z góry całość. Ujmuje się go jako istotę znajdującą się w nieustannej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji. Wskutek tego takie kategorie, jak „naród” czy „państwo” tracą swe znaczenie, a tożsamość obywatelska uzyskuje charakter tożsamości globalnej. Podstawowymi wymiarami takiej obywatelskości staje się pragmatyczność, optymizm, sukces, komunikatywność oraz możliwość działania w każdych warunkach kulturowych²²¹. Melosik pisze, że

W kulturze ponowoczesnej występuje paradoksalne zjawisko współwystępowania zjawisk globalizowania i fragmentaryzowania pojęcia obywatelstwa. Tradycyjnie rozumiane obywatelstwo przestaje być dominującym, a nawet znaczącym dyskursem w kształtowaniu tożsamości. Kategorie państwa-narodu lub narodowego państwa tracą znaczenie. O ile w przeszłości poczucie przynależności narodowej lub państwowej wyznaczało często ogólny „krajobraz” dla kształtowania tożsamości, współcześnie jednostka staje się obywatelem wielu wchodzących ze sobą w dynamiczne interakcje społeczności²²².

Za pożądane cechy członków każdej z tych społeczności wypada uznać cnoty obywatelskie, tj. poczucie oraz postawę wzajemnej odpowiedzialności za stwarzanie wszystkim warunków sprzyjających ich rozwojowi i przyjaźni. To dzięki cnotom obywatelskim kształtują się umiejętności życia społecznego, postawy społeczne i polityczne oraz zdolność do interpretowania sytuacji społecznych i międzyludzkich. Dzięki nim możliwe jest także kształtowanie wspólnoty obywatelskiej, w której autonomia i poczucie wspólnoty są nierozłączne, zaś dobro nie stanowi wyłącznie sprawy prywatnej, lecz raczej sferę społecznego dyskursu²²³.

²²¹ Patrz: Z. Melosik: *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 40–44.

²²² *Ibidem*, s. 44.

²²³ Patrz: E. Potulicka: *Ramy teoretyczne liberalno-demokratycznej koncepcji edukacji obywatelskiej* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, s. 315–316.

Geneza edukacji obywatelskiej (wychowania obywatelskiego) sięga czasów starożytnych. W klasycznym greckim modelu jej zadaniem było kształtowanie obywateli do mądrego i aktywnego uczestnictwa w społeczności, opartego na wychowaniu, którego celem stanowiło kultywowanie męznego charakteru w nieustannym poszukiwaniu wolności. W czasach Oświecenia na kształt edukacji obywatelskiej wpłynęła idea państwa. Od tamtej pory edukację obywatelską utożsamiano z wychowaniem narodowym czy państwowym, mimo że niejednokrotnie nie można było wiązać przynależności narodowej i państwowej danej osoby (choć historycznie mogą się one nakładać). W całej Europie edukacja obywatelska zaczęła zyskiwać na znaczeniu od drugiej połowy XVIII wieku, tj. od utworzenia pod nadzorem państwa świeckich systemów oświaty²²⁴. W XX wieku do upowszechniania edukacji obywatelskiej doprowadziły następujące przyczyny:

- wzrost znaczenia liberalnej ideologii demokracji, znajdującej wyraz w uczestnictwie zwykłych obywateli w życiu publicznym (np. w wyborze władz) oraz uznaniu przez rządzących praw obywatelskich;
- rozpowszechnianie się nacjonalizmu rozumianego jako orientacja na naród (lub państwo) lub poczucie przynależności narodowej czy państwowej²²⁵.

Ustalone współcześnie ideały i cele edukacji obywatelskiej w społeczeństwie demokratycznym można ująć w następujących obszarach problemowych:

- znajomość funkcji i struktury współdziałania dla wspólnego celu i dobra ogólnego;
- ideały i nawyki postępowania moralnego, obejmującego czynności grupowe i sprawy jednostek;
- umiejętność wykonywania działań społecznych na rzecz szkoły i miejscowej społeczności poza placówką;

²²⁴ Patrz: M. J. Adamczyk, A. Ładyżyński: *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 154–156; H. A. Giroux: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 103–139.

²²⁵ Patrz: M. Cylkowska-Nowak: *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 161.

- świadomość współodpowiedzialności za siebie i grupy, do których się należy;
- zdawanie sobie sprawy i rozumienie, że obszerniejsze grupy (np. naród) wymagają lojalności, uzdolnienia i gotowości do służby publicznej;
- świadomość korzyści płynących z przynależności do społeczeństwa;
- gotowość i zapał do pomnażania dobra całej grupy przez usuwanie zła i błędów;
- przyczynianie się do bezpośrednich ulepszeń²²⁶.

Najważniejszym celem tradycyjnie rozumianej edukacji obywatelskiej jest więc szeroko pojęte przygotowanie, zwłaszcza młodych obywateli, do uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, narodowej, a także ponadnarodowej, wynikającej z racji stanu danego państwa. W takiej sytuacji działania instytucjonalnych podmiotów edukacji odpowiadają interesom i priorytetom na płaszczyźnie lokalnej i państwowej (narodowej). Przygotowanie do odpowiedzialnego obywatelstwa wymaga, aby programy szkolne i zawarte w nich treści uwzględniały zachodzące na świecie zmiany. W tym kontekście odpowiedzią na potrzeby jest edukacja przygotowująca do życia w świecie cechującym się globalną współzależnością. Chodzi tu więc o przygotowanie człowieka do uczestnictwa nie tylko w społeczności lokalnej i narodowej, ale także europejskiej, międzynarodowej. Dzięki temu ma stopniowo zyskiwać świadomość bycia obywatelem mikroregionu (małej ojczyzny), makroregionu, kontynentu i świata. Przeniesienie nacisku z perspektywy lokalnej i narodowo-państwowej na ogólnoludzką wiąże się z kształtowaniem świadomości człowieka jako uczestnika globalnego systemu, eliminowaniem postawy biernego obserwatora i zastępowaniem jej postawą aktywnego obywatela, przyjmowaniem odpowiedzialności za kształt środowiska naturalnego oraz poczuciem identyfikacji z ludzkością. Pociąga to za sobą przekraczanie granic społeczności lokalnej i narodowej, poszanowanie autonomii jednostek, grup i kultur, dostrzeganie i akceptację odmiennych wartości kulturowych, związane z posiadaniem szerokiej wiedzy o nich. Tego rodzaju edukacja wpływa na kształtowanie indywidualnej kultury obywatelskiej, pozwalając jednostkom dostosowywać się do wymogów zarówno społeczności, w której żyją, jak i państwa w sto-

²²⁶ Patrz: K. Przyszczypkowski: *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 123.

sunkach międzynarodowych. Dzięki temu jednostki zostają świadomie włączone w społeczeństwo obywatelskie²²⁷.

2.2.5. Człowiek pogranicza i tożsamość międzykulturowa

Pogranicze pozwala na kształtowanie jednostki rozwijającej się na podstawie tradycji i dziedzictwa kulturowego. Z jednej strony wyzwala w niej poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej), a z drugiej powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją okazywaną przez grupę dominującą lub pozostałych członków społeczności²²⁸. Według Michaiła Bachtina dzieje się tak dlatego, że dziedziny kultury nie należy sobie wyobrażać jako pewnej przestrzennej całości mającej granice i wewnętrzne terytorium, cała bowiem sytuuje się na granicach:

Granice przebiegają wszędzie, przecinają każdy jej punkt, systemowa jedność kultury wnika w atomy życia kulturalnego [...]. Życie kulturalnego aktu w istocie dokonuje się na granicach [...]²²⁹.

Wiąże się to z twórczym niepokojem. Jednostka zakorzeniona w rodzinno-lokalnym rdzeniu kulturowym, z poczuciem własnej wartości i godności, jest w stanie zrozumieć innych oraz złożoność otaczających ją zjawisk, a także opanować lęk, obawy i niepewność²³⁰, dzięki czemu świadomie kształtuje solidarność z Innymi/Obcymi pojawiającymi się w jej otoczeniu. Według Nikitorowicza osadzenie w zróżnicowanym pod względem kulturowym środowisku sprawia, że jednostkę charakteryzuje określony styl życia. Można ją wtedy określać mianem człowieka pogranicza, który

[...] czerpie więcej niż z jednego źródła, przyswaja różne wartości i doświadczenia. Posiada także możliwość korzystania ze swojego dziedzictwa kulturowego.

²²⁷ Patrz: D. Kubiak-Pokrzywniak: *Model obywatela w wybranych koncepcjach zachodniej myśli pedagogicznej* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 242–243; S. J. Rittel: *Strategie edukacji obywatelskiej. Założenia projektowania* [w:] E. Małewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 329–330.

²²⁸ Patrz: L. Witkowski: *Uniwersalizm...*, *op. cit.*, s. 19.

²²⁹ *Ibidem*, s. 99.

²³⁰ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wielopłaszczyznowa...*, *op. cit.*, t. 1, s. 31.

Jednym z niezbywalnych praw człowieka jest bowiem wybór przynależności kulturowej, jak również określenie własnej tożsamości²³¹.

Sytuacja pogranicza, jako czynnik dynamizujący istnienie, pozwala na odkrycie i kształtowanie w sobie nowych perspektyw stosunku do rzeczywistości oraz bogatszych form wyrażania swej osobowości w układzie Ja – Inni/Obcy. Zasada ta dotyczy zarówno jednostek, jak rodzin i innego rodzaju grup społecznych. Pogranicze jest więc miejscem kształtowania się swoistego typu osobowego oraz jego kultury przejawiającej się w rozmaitych wymiarach. Witkowski uważa, że istnienie człowieka pogranicza charakteryzuje Bachtinowska zasada progowego charakteru życia, nakazująca ciągłą otwartość na nieukończoną całość życia u progu przemian, a więc bycia w stanie wewnętrznego niedopełnienia i napięć niosących nieoczekiwane przesilenia oraz uwikłania w dramaturgię życia²³².

Nikitorowicz charakteryzuje człowieka pogranicza jako osobę dokonującą ustawicznych zmian w sobie, opuszczającą centrum oraz wychodzącą na myślowe i badawcze peryferia, podejmującą próbę spojrzenia z boku (lub z drugiej strony) na kulturę dominującą. Tak określony byt opiera się na charakterystycznych umiejętnościach i podejmowaniu skutecznych działań skierowanych do otoczenia. Człowiek ten w zależności od pełnionych ról i okoliczności:

- potrafi uwolnić się z jednoprojektowych dogmatów ograniczających wyjście poza ustalone granice oraz potrafi się znaleźć w polifonicznym układzie myśli, kultur, wartości, punktów odniesienia itp.;
- upomina się o podmiotowość, uwalnia się z uprzedmiotowienia;
- odbudowuje i tworzy alternatywy;
- przywołuje zapomniane obszary myślenia i badań;
- respektuje prawo do życia w sąsiedztwie i na równych prawach Innych i Obcych;
- uwalnia się od ksenofobii i megalomanii²³³;
- jest świadomy różnic, ale i podobieństw;

²³¹ *Idem: Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”, „Test”, nr 1/1996, s. 66.*

²³² *Patrz: L. Witkowski: Uniwersalizm..., op. cit., s. 116–117.*

²³³ *Megalomania to – według autora – utwierdzanie się w swoim przekonaniu będące spętaniem Innego, przywiązanie wyłącznie do własnego oglądu świata, zamykające na inność i wyzwajające agresję.*

- uznaje i upowszechnia różne formy interakcji;
- odziewuje się od budowania wspólnoty opartej na koncepcjach obcości i wrogości;
- nie dopuszcza do izolacji kulturowej, nie zrywając naturalnych więzi;
- pozyskuje nowe obszary myślenia i refleksji;
- buduje pomosty w celu przejścia do wymiany różnych wartości;
- przekształca koncepcję układu: Swój – Inny/Obcy, rozpatrując odmiennosc i inność nie w kategoriach zagrożeń, wrogości, nienormalności, ale jako coś interesującego, stymulującego, fascynującego i w rezultacie pomocnego w rozumieniu człowieka i świata oraz przydatnego do jego interpretacji, potrzebnego i przyjaznego;
- dokonuje ustawicznych zmian w sobie;
- opuszcza centrum, wychodząc na pogranicza myślowe i badawcze;
- próbuje spojrzeć z innej perspektywy na kulturę dominującą²³⁴.

Człowiek pogranicza ma również większe możliwości poznawcze, pogranicze bowiem, niosąc ze sobą wyzwania, daje mu szansę spotkania oraz zrozumienia Innych/Obcych wraz z ich poglądami, racjami, zachowaniami. Ma więc możliwość uczenia się akceptacji, szacunku dla odmienności, życzliwości, otwartości oraz współistnienia i współpracy. W tak ukształtowanej osobie Inni/Obcy przestają budzić lęk. Dzięki zdobytej wiedzy i doświadczeniu człowiek pogranicza zdaje sobie sprawę, że poznawani w opartym na szacunku i tolerancji dialogu nie stanowią zagrożenia dla jego tożsamości. Przeciwnie, wyraża nadzieję, że wzbogacą i dopełnią jego tożsamość, to zaś wzmacnia tendencję do współtworzenia i działania z Innymi/Obcymi. Pogranicze ze względu na swój otwarty charakter nie dopuszcza do odrzucenia Innych/Obcych, narzucania im własnych poglądów na rzeczywistość lub schematów myślenia i postępowania, tym samym minimalizując przyzwolenie na nietolerancję i obojętność. Wychodzenie na pogranicza i nauka bycia człowiekiem pogranicza pociąga więc za sobą perspektywę życia i rozwoju jednostki (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i postrzeganej jako członek społeczności) oraz niesie ze sobą wyzwania natury edukacyjnej.

²³⁴ Patrz: J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 44–45. Por.: *idem: Edukacja wobec...*, *op. cit.*, s. 73–74.

Funkcjonowanie człowieka na pograniczu wiąże się z kształtowaniem się u niego charakterystycznego typu tożsamości, której podstawową cechą jest otwartość. Jak zauważa Nikitorowicz:

Upodmiotowienie się istniejących mniejszości językowych, regionalnych, etnicznych, narodowościowych, religijnych, wyznaniowych i innych spowodowało uruchomienie procesu wielopłaszczyznowego kształtowania się i poszukiwania tożsamości grupowych²³⁵.

Tożsamość jednostki nie stanowi jednak czegoś w rodzaju etykiety, na której widnieje symbol czy godło grupy, do której się przynależy. Najczęściej bowiem jednostka wykazuje tendencję do koncentrowania się wyłącznie na jej pewnych aspektach, zwykle ograniczonych lub zdeformowanych. Dzieje się tak, ponieważ stosunek poszczególnych grup do innych stanowi produkt systemu skomplikowanych relacji społecznych i władzy²³⁶.

Kształtowanie tożsamości jest procesem dynamicznym i nieskończonym, zmiennym kontekstualnie, wielokierunkowym, a niekiedy nawet wewnątrznie sprzecznym. Tożsamość opiera się na twórczym wysiłku łagodzącym napięcia i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakorzenienia w rodzinie i społeczności lokalnej, przejawiającym się w identyfikacjach z osobami, symbolami, miejscami i wartościami – a elementami zmiennymi, nabywanymi w interakcjach i uczestnictwie w kulturze. Wiąże się to z udziałem w coraz to nowych strukturach społecznych, przyswajaniu nowych norm, wartości, zachowań, wzorów kulturowych. Tożsamość stanowi zbiór różnej jakości właściwości układających się wielopłaszczyznowo na zasadzie wewnętrznej integracji. Pozwala to chronić odrębność poszczególnych jej warstw przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewnia jej rozwój²³⁷. Lewowicki wyróżnia następujące obszary (przejawy) zachowań tożsamościowych:

– obszar I – losy historyczne, identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną, powoływanie odrębnych instytucji tworzących organizm państwowy;

²³⁵ Idem: *Tożsamość międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 63.

²³⁶ Patrz: M. Taylor: *Concepts-clés...*, *op. cit.*, s. 25.

²³⁷ Patrz: J. Nikitorowicz: *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego* [w:] idem et al. (red.): *Międzygeneracyjna...*, *op. cit.*, s. 23.

- o b s z a r II – odrębność kultury, języka, obyczaju, religii; problemy oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym;
- o b s z a r III – genealogia historyczna postrzegana niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, a niekiedy cech osobowości; odbicie wyobrażeń o swoistych cechach grupy (grup), stereotypy;
- o b s z a r IV – kondycja gospodarczo-ekonomiczna, standard życia, pozycja grupy (grup) wyznaczana pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną, technologiczną i kapitałową²³⁸.

W sytuacji oddziaływania na jednostkę kilku kultur lub etnosów siłą rzeczy jej tożsamość staje się rozproszona (rozszczepiona). Mimo że jednostka identyfikuje się z jedną grupą, to internalizuje częściowo wzory i normy zachowań innych grup, w ramach których wchodzi w społeczne interakcje. Wpływają na to jej potrzeby, motywy, dążenia, aspiracje oraz zewnętrzne sytuacje związane z układem tych grup i stosunków społecznych, przemianami w sferze wartości, norm itp.²³⁹ Nie jest to proces niemożliwy do ogarnięcia czy choćby tylko sprawiający większe problemy, bowiem

Podobnie jak ludzie dorośli zakładając nowe rodziny nie przestają być członkami „rodzin pochodzenia”, a ich nowe role nie wykluczają poprzednich, tak samo przynależność i uczestnictwo w dziejach jednej szerszej całości społeczno-kulturowej daje się godzić z życiem w innych społecznościach i kulturach²⁴⁰.

Tożsamość bogaci się dzięki temu, zyskując dynamicznie coraz to nowe, dopełniające się cechy właściwe odmiennym, lecz współżyjącym na zasadzie transgranicznych kontaktów środowiskom (kulturom, etnosom), dlatego też można określać ją jako międzykulturową.

Tożsamość międzykulturowa to według Nikitorowicza świadomość własnych cech konstytuujących poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie oraz

²³⁸ Patrz: T. Lewowicki: *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych* [w:] M. Urlińska (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 54.

²³⁹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Tożsamość w edukacyjnym...*, *op. cit.*, s. 119–124.

²⁴⁰ Z. Komorowski: *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2/1974, s. 98.

świadomości, że mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju jest się wciąż tą samą osobą. Tożsamość międzykulturowa stanowi zestaw strukturyzujących życie jednostki wartości i celów nierozzerwalnie związanych z ludzkim istnieniem oraz z takimi pojęciami, jak wolność i wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie wobec siebie samego i grupy²⁴¹. Píše on:

Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczną tożsamością²⁴².

Tożsamość międzykulturowa jest złożonym, zmiennym i wielowymiarowym konstruktem łączącym elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy. Ponieważ źródłem kształtowania tożsamości jest każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych, dlatego tożsamość międzykulturowa stanowi zjawisko dynamiczne, nieustannie się rozwijające, otwarte na ustawiczne (wręcz nieskończone) tworzenie i stawanie się. Można tu mówić o dialektycznym procesie kształtowania się tożsamości międzykulturowej: od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej przez narodową, państwową i kulturową do europejskiej, światowej i – w najszerszym ujęciu – globalnej (planetarnej)²⁴³. Stałym elementem tożsamości międzykulturowej – mimo owej dynamiczności, upływu czasu i dokonujących się zmian środowiska – jest niezmiennosc i ciągłość osoby będącej jej ośrodkiem, trwanie jej cech charakterystycznych. Tożsamość międzykulturowa stanowi efekt wzajemnych uwarunkowań, oddziaływań i nakładania się osobowej świadomości odrębności Ja, świadomości przynależności do My, a także społecznego uznania, przyjęcia i akceptacji w wielu My. Na tworzenie się odrębności Ja oprócz dziedzicznego potencjału genetycznego, wywiera wpływ dziedzictwo kulturowe, w którym jednostka uczestniczy (jest zanurzona) od początku swego istnienia, choć początkowo nie czyni tego świadomie. Społeczne przyjęcie do My i kształtowanie się świadomości My zależy od

²⁴¹ Patrz: J. Nikitorowicz: *Tożsamość międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 68–69.

²⁴² *Idem*: *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s. 46.

²⁴³ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wartości...*, *op. cit.*, s. 9.

treści i siły zakorzenienia w wartościach rodzinno-familijno-parafialnych dominujących w środowisku danej osoby²⁴⁴.

Tożsamość kulturową charakteryzuje możliwość wynikającego z homogeniczności Ja i kultury pozostawania w separacji, przy jednoczesnym przywiązaniu do małej ojczyzny²⁴⁵. Tożsamość można bowiem określić jako

[...] spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością. Wyrasta ona ze świadomego orientowania się ludzi na wartości grupy, które decydują o swoistości i odrębności, wyrażając się w emocjonalnym stosunku do tych wartości – stąd „mała ojczyzna”, prywatna ojczyzna, tutejszość, swojskość, zakorzenienie itp. Jeżeli tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikatowości, tożsamość społeczna zasadza się na potrzebach przynależności i podobieństwa do innych²⁴⁶.

Tożsamość międzykulturowa natomiast dzięki otwartości i aktywności stanowi swoistą formę komunikacji, zdążającą ku opartemu na heterogeniczności Ja i kultury dialogowi wewnętrznemu i zewnętrznemu:

W efekcie konfrontacji z innymi, odmiennymi tożsamościami kulturowymi może zdążyć ku asymilacji lub ku integracji [...]. Kształtowaniu się tożsamości międzykulturowej nieustannie towarzyszą siły samozachowawcze i przystosowawcze, które w zależności od sytuacji i warunków powodują marginalizację i konflikt kulturowy lub działania rewitalizujące i akulturację²⁴⁷.

Dla kształtowania się tożsamości międzykulturowej istotny jest więc kontekst, w ramach którego trwający całe życie rozwój osobowości jest jednocześnie interakcją jednostki i jej środowiska. Jednostka dokonuje mniej lub bardziej świadomych wyborów, stosując odpowiednie środki dla osiągnięcia celów. Sprawdzianem prawidłowego wyboru i przebiegu działań jest nabycie przez nią zdolności do autonomicznego działania w środowisku społecznym oraz ukształtowanie poczucia odrębności i własnej tożsamości. Edukacja mająca za zadanie wspierać jednostki oraz grupy w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej staje przed wyzwaniem wspomaganie ich w uzyskiwaniu świadomej solidarności ogólnoludzkiej. Może się to dokonywać przez:

- poznawanie i rozumienie (poznanie i zrozumienie) siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, małej ojczyzny;

²⁴⁴ Patrz: J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 44.

²⁴⁵ Patrz: *idem*: *Tożsamość międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 70.

²⁴⁶ *Idem*: *Edukacja międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 46.

²⁴⁷ *Idem*: *Tożsamość międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 70.

- przewyżnianie tendencji do zamykania się wyłącznie w sferze wartości własnego kręgu kulturowego;
- poszanowanie różnic i traktowanie ich jako czynnika rozwojowego;
- wdrażanie do zauważania i poznawania Innych/Obcych, otwierania się na nich i usiłowania rozumienia ich;
- kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem Innych/Obcych;
- inspirowanie do wielopłaszczyznowej wymiany doświadczeń w zakresie realizacji programów działalności edukacyjnej, społecznej i instytucjonalnej²⁴⁸.

Koncepcja działań edukacyjnych oparta na powyższym schemacie teleologicznym, z jednej strony, wynika z dogłębnej analizy charakteru społeczeństw demokratycznych doby globalizacji, z drugiej zaś nawiązuje do ponadczasowych wartości humanistycznych. Zauważanie istnienia w środowisku Innych/Obcych i uznanie ich praw to efekt otwarcia, zbliżenia, zaufania, zrozumienia i szacunku wobec indywidualności i autonomii człowieka. Według Nikitorowicza,

W obecnej sytuacji, która tworzy wiele okazji do podziałów i konfliktów, wyzwala uczucia niechęci i frustracji, wrogości i odrzucenia, szczególnego znaczenia nabiera potrzeba uznania, solidarności i zrozumienia. Wymóg solidarności zakłada przewyżnienie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, poszanowania różnic. Każdy bowiem należy do wielu kultur równocześnie, jednakże im wyższa i silniejsza jest akceptacja siebie, tym wyższa i silniejsza potrzeba zrozumienia Innych²⁴⁹.

Określone wzorce osobowe towarzyszą każdej epoce, a u podstaw każdej ideologii edukacji spoczywa mniej lub bardziej utopijna wizja człowieka: nowego, odmiennego od swych poprzedników, lepszego, bardziej światłego i świadomego oraz lepiej przygotowanego do życia w społeczeństwie. Osobowe wzorce i ideały ujęte przez pryzmat ideologii różnią się tym, kto ma być objęty wpływem oddziaływań wychowawczych oraz jaki ma być rezultat tego wpływu. Z jednej strony bowiem „nowy człowiek” charakteryzujący się „nową tożsamością” może stanowić cel zwolenników

²⁴⁸ Patrz: *idem: Edukacja międzykulturowa...*, *op. cit.*, s. 45–51.

²⁴⁹ *Idem: Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii...*, *op. cit.*, s. 21.

ideologii, dla których pedagogika (postrzegająca wychowanie jako zadanie) projektuje strategie osiągania zmian w osobowości wychowanka w ramach autorytarnie sterowanego procesu o zasięgu masowym²⁵⁰. Z drugiej strony znajdują się ideały pedagogiki humanistycznej, postrzegającej wychowanie jako fakt, w której podstawową wartość stanowi nie ideologia sama w sobie, lecz człowiek i jego potrzeby. Podejmowanie działań edukacyjnych wyklucza autorytarność i masowość, zaś istotą tych działań jest uznanie wolności i indywidualności jednostki jako członka różnych zbiorowości społecznych. Pozostaje tylko problem, na ile założenia te są realne i jak dalece uda się zbliżyć do niewątpliwie utopijnego ideału. Rozterki te stanowią przyczynę nieustannych poszukiwań koncepcji edukacji spełniających społeczne oczekiwania.

2.3. Pedagogika międzykulturowa – od pedagogii do poddyscypliny pedagogicznej

W literaturze naukowej, opracowaniach edukacyjnych oraz w formalnej i nieformalnej działalności edukacyjnej pedagogika międzykulturowa pojmowana jest jako:

- pedagogia – praktyka edukacyjna, tj. rzeczywiście wykonywane czynności wychowawcze wraz kontekstem dyrektyw praktycznych i ich uzasadnień;
- poddyscyplina naukowa – dynamicznie rozwijająca się, wyrosła z praktyki edukacyjnej pedagogika szczegółowa, posiadająca własny przedmiot zainteresowań, system pojęć i metodologię²⁵¹.

W ten sposób w naukowej refleksji o edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego znajduje wyraz ewolucyjne przechodzenie od pedagogii do pedagogiki²⁵². Poszczególne etapy rozwoju pedagogiki międzykulturo-

²⁵⁰ Szerzej: K. Przyszczypkowski: *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 8–28; S. Wołoszyn: *Nauki...*, *op. cit.*, s. 151–170.

²⁵¹ Niektórzy autorzy określają pedagogikę międzykulturową jako szczegółowy nurt teorii pedagogicznej lub nurt metodologiczny. Patrz np.: K. Rubacha: *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika...*, *op. cit.*, t. 1, s. 63.

²⁵² Szerzej: T. Hejnica-Bezwińska: *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika...*, *op. cit.*, t. 1, s. 204–215.

wej jako poddyscypliny wiążą się z przemianami w praktyce edukacyjnej oraz zaawansowaniem współpracy w naukach społecznych. Charakteryzuje je stopniowe przechodzenie w podejściu do przedmiotu badań od perspektywy makrokulturowej do mikrokulturowej, a także metodologiczne przejście od modelu mono- i wielodyscyplinarnego do międzydyscyplinarnego.

Nie licząc pojedynczych publikacji poświęconych lokalnym problemom kształcenia obcokrajowców, początki naukowej refleksji nad uwikłaniem edukacji i oświaty w sferę zróżnicowania kulturowego wiążą się z pracami amerykańskiego Bureau for Intercultural Education (Biuro do spraw Wychowania Międzykulturowego). Powstało ono w 1939 roku z połączenia dwóch instytucji działających od pięciu lat w środowisku Uniwersytetu Columbia: Service Bureau for Education in Human Relations (Urząd do spraw Wychowania dla Stosunków Międzyludzkich) oraz Service Bureau for Intercultural Education (Urząd do spraw Wychowania Międzykulturowego). Autorami inicjatywy byli członkowie Progressive Education Association (Stowarzyszenie Wychowania Progresywnego) (m.in. główna inicjatorka i pionierka wychowania międzykulturowego w Stanach Zjednoczonych Rachel Davis DuBois) oraz środowiska mniejszości żydowskiej, współfinansujące działalność instytucji i poszczególne projekty. Celem Biur było udzielanie pomocy nauczycielom i pracownikom administracji 50 szkół w Nowym Jorku w tworzeniu i realizacji programów wychowania międzykulturowego, kształcenie nauczycieli i prowadzenie badań naukowych na temat stosunków międzyludzkich w centrach miast, zwłaszcza pod kątem napięć i konfliktów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. W 1943 roku William E. Vickery i Stewart G. Cole opublikowali pierwszy tom w serii publikacji Biura na temat wychowania międzykulturowego „Intercultural Education in American Schools” („Wychowanie międzykulturowe w amerykańskich szkołach”)²⁵³. Uważa się, że to właśnie ta książka zapoczątkowała amerykański (i nie tylko, biorąc pod uwagę zaangażowanie światowych ośrodków anglojęzycznych) dyskurs nad problemami zróżnicowania kulturowego w oświacie. Z różnych przyczyn Biuro stopniowo ograniczało swą działalność i zaprzesta-

²⁵³ Patrz: W. E. Vickery, S. G. Cole: *Intercultural Education in American Schools; Proposed Objectives and Methods*, New York 1943. Był to pierwszy numer serii „Bureau for Intercultural Education Publications. Problems of Race and Culture in American Education”.

ło jej w 1954 roku. Po zakończeniu II wojny światowej problematyka ta pojawiała się sporadycznie (zwykle jako temat uboczny) w studiach nad osobowością prowadzonych na Uniwersytecie Columbia, a następnie w ramach zapoczątkowanych przez George'a P. Murdocka i Johna Whitinga na Uniwersytecie Yale *hologeistic studies* – antropologicznych badań hologeistycznych na temat spotkań i kontaktów między kulturami (cywilizacjami)²⁵⁴. Były to ekstensywne, opierające się na przesłankach etnologicznych studia porównawcze na wielką skalę, dotyczące dziesiątek lub setek społeczności (społeczeństw). Zastąpiły je intensywne, pogłębione studia jednej lub kilku kultur, analizowanych pod kątem występowania jakiejś cechy. Podejście to pojawiło się wówczas również w pracach psychiatrów transkulturowych i psychoanalityków²⁵⁵. Badania uwikłania zróżnicowania kulturowego w sferze edukacji zaistniały w amerykańskich naukach społecznych w połowie lat 60. XX wieku, gdy doszło do zacieśnienia współpracy pedagogiczno-antropologicznej. Jej ukoronowaniem było zorganizowanie w 1975 roku w San Francisco sympozjum naukowego poświęconego związkowi między wielokulturowością i edukacją, co zaowocowało stworzeniem wspomnianych wcześniej podstaw programowych modelu edukacji wielokulturowej²⁵⁶.

W Europie według Abdallah-Preteille pierwsze przesłanki podejścia międzykulturowego do problemów zróżnicowania kulturowego pojawiły się w połowie lat 60. XX wieku w Szwajcarii, w środowisku psychologicznym. Wtedy to Jean Piaget opublikował artykuł o potrzebie i znaczeniu badań porównawczych w psychologii genetycznej²⁵⁷, uważany za oznakę narodzin psychologii międzykulturowej. Korzeni pedagogiki międzykulturowej w europejskim kręgu kulturowym poszukuje się więc głównie w ukazujących się na przełomie lat 60. i 70. pracach z dziedziny psychiatrii i psychologii międzykulturowej oraz w studiach antropologii (edu-

²⁵⁴ Projekty badawcze „Human Relations Area Files” (HRAF) oraz „Yale’s Cross-Cultural Studies” (YCCS).

²⁵⁵ Patrz: M. Mauviel: *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question* [w:] C. Clanet (red.): *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse 1985, t. 1, s. 5.

²⁵⁶ Patrz: M. Mauviel: *Qu'appelle-t-on...*, *op. cit.*, s. 3.

²⁵⁷ Patrz: J. Piaget: *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie générale*, „International Journal of Psychology”, nr 1/1966, s. 3–13.

kacyjnej, hologeistycznej, kognitywnej, psychologicznej, symbolicznej), etnometodologii, teorii komunikacji (zwłaszcza komunikacji międzykulturowej) i lingwistyki (interferencje i kontakty językowe). Wtedy też zarysowały się pęknięcia między czerpiącym z doświadczeń amerykańskich środowiskiem anglojęzycznym a zmierzającym własną drogą środowiskiem badaczy z kręgu kultury francuskiej. Przesłanki wyboru odmiennych dróg wynikały nie tylko z rozbieżności terminologicznych, ale również z podejścia do problemu zależności między szkołą i jej środowiskiem oraz polityką oświatową państwa. W Ameryce twierdzono bowiem, że szkoła dzięki odpowiednim programom i polityce władz jest w stanie sama rozwiązać problemy uczniów wywodzących się z mniejszości kulturowych. W podejściu europejskim (w którym coraz silniej brzmiał głos badaczy frankofońskich) wyraźnie podkreślano zależności między kulturą, sytuacją socjalną i miejscem rodzin w środowisku a powodzeniem szkolnym uczniów, zwłaszcza wywodzących się z grup defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym i/lub zdominowanych przez większość²⁵⁸.

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

- zróżnicowanie kulturowe i relacje między kulturami²⁵⁹; tożsamość, język, napięcia i konflikty wynikające z różnic, ujmowane głównie w op-tyce dwukulturowej²⁶⁰;
- praca socjalna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (okoliczności, metodyka, kształcenie kadr)²⁶¹;

²⁵⁸ Szczegółowo o historii wielodyscyplinarnego dyskursu naukowego, który legł u podstaw współczesnej pedagogiki międzykulturowej: M. Mauviel: *Qu'appelle-t-on...*, *op. cit.*, s. 4–20.

²⁵⁹ Szerzej: F. X. Cuhe: *La revendication interculturelle. Colloque CLAP: Vers une société interculturelle*, Paris 1983; J. R. Ladmiral, E. M. Lipiansky: *La communication interculturelle*, Paris 1989; M. Mauviel: *La communication interculturelle – constitution d'une nouvelle discipline. Colloque UNESCO*, „Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain”, nr 2/1980; *idem*: *Vers une solution éducative à l'ethnocentrisme, la communication interculturelle*, „Recherche, Pédagogie, Culture”, nr 1/1980; R. Preiswerk: *Le savoir et le faire. Relations interculturelles et développement*, Paris 1975; V. Segalen: *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Paris 1978; M. Sherif: *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris 1971.

²⁶⁰ Szerzej: S. Abou: *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris 1981; G. Michaud (red.): *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles 1978.

²⁶¹ Szerzej: M. Cohen-Emerique: *Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*, „Cahiers de Sociologie

- imigranci, dzieci i młodzież wywodzący się z rodzin imigranckich²⁶²;
- oświata robotników cudzoziemskich i ich dzieci²⁶³;
- kształcenie nauczycieli i wychowawców dla edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego²⁶⁴;
- stosunek nauk społecznych (zwłaszcza nauki o edukacji) do zróżnicowania kulturowego w systemie oświaty²⁶⁵.

Odpowiednio do ewolucji nurtów wielokulturowego i międzykulturowego w polityce oświatowej, początkowo dominującym przedmiotem refleksji pedagogicznej (wyraźnie określanym np. w dyskusji zespołów roboczych Rady Europy) było wprowadzenie do systemu szkolnego dzieci imigrantów oraz uwarunkowania ich powodzenia szkolnego. Dyscyplinie o tak określonych zainteresowaniach wyznaczono zadanie polegające przede wszystkim na ustaleniu podstaw oraz opisanu okoliczności (przesłanek, warunków, perspektyw itp.) oddziaływań edukacyjnych, podejmowanych

Économique et Culturelle”, nr 2/1984, s. 183–211; H. Malewska, C. Cachon: *Le travail social et les enfants de migrants. Racisme et identité, recherche-action*, Paris 1988; E. Regnault: *Projet de formation interculturelle des travailleurs sociaux*, „Cahiers du CERESI”, nr 2–3/1989, s. 99–109.

²⁶² Szerzej: R. Benattig: *Insertion des immigrés et cohabitation interculturelle. Recueil et évaluation d'expériences*, Paris 1986; M. Llaumett: *Les Jeunes d'origine étrangère. De la marginalisation à la participation*, Paris 1984; H. Malewska (red.): *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris 1982; M. Oriol: *Les cultures en mouvement. Dialectiques interculturelles et dialectiques intraculturelles. Propos épistémologiques à l'écoute des immigrés*, Nice 1978; A. Sayad: *Les Usages sociaux de la culture des immigrés*, Paris 1978.

²⁶³ Szerzej: M. Abdallah-Pretceille: *Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage? Quel français?*, Paris 1982; H. Bastide: *Les Enfants d'immigrés et l'enseignement français*, Paris 1982; H. Malewska-Peyre: *Les enfants de migrants et l'école*, Grenoble 1984; A. de Perretti: *Pour une école plurielle*, Lausanne – Paris 1987; L. Porcher: *Éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Strasbourg 1979.

²⁶⁴ Szerzej: J.-C. Durand, B. Tunidis-Durand: *Quelle formation pour les enseignants?*, „Cahiers de CERESI”, nr 2–3/1989, s. 133–142; L. Porcher: *Éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg 1981; M. Rey: *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Strasbourg 1983.

²⁶⁵ Szerzej: M. Abdallah-Pretceille: *La pédagogie interculturelle*, Paris 1986; C. Clanet (red.): *L'interculturel en éducation et sciences humaines*, Toulouse 1985, t. 1–2; X. Couillaud: *De la „culture...”, op. cit.*; J. Demorgon: *L'exploration...”, op. cit.*; R. Dinello, A.-N. Perret-Clermont: *Psycho-pédagogie interculturelle*, Fribourg 1987; Ch. Fitouri: *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neufchâtel 1983; H. Hannoun: *Les ghettos...”, op. cit.*; M. Rey (red.): *Une pédagogie interculturelle*, Berne 1984; *idem: D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Genève 1996; *idem: Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg 1983.

wobec dzieci imigrantów w placówkach wychowawczo-oświatowych kraju przyjmującego, przy założeniu, że w perspektywie powrotu do kraju pochodzenia dzieci te mają prawo i powinny mieć możliwość zachowania własnej tożsamości oraz uniwersum symbolicznego. Wkrótce jednak refleksja ta wzbogaciła się o wątki związane z rozdźwiękiem między wymaganiami szkoły (czy szerzej: podmiotów organizujących system szkolny) a oczekiwaniami rodzin oraz potrzebami samych dzieci i młodzieży²⁶⁶.

Współcześnie pedagogika międzykulturowa jawi się jako poddyscyplina naukowa zajmująca się problemami edukacji jednostek i grup zróżnicowanych kulturowo. Jej istotę stanowi strukturalne podejście do analizy procesów edukacji na tle ewolucji danego systemu społecznego. Podstawy pedagogiki międzykulturowej mają charakter międzydyscyplinarny i poza naukami o edukacji osadzone są w antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwie, historii i innych dyscyplinach naukowych. Opierają się na relatywistycznej epistemologii, w której istnieje świadomość wielości perspektyw i kontekstualności przedmiotu poznania²⁶⁷. W metodologii pedagogiki międzykulturowej można mówić o podejściach międzykulturowym lub wielokulturowym, odpowiadających paradygmatom, w których funkcjonują określone środowiska badaczy. Właśnie z uwagi na zakorzenienie problematyki zróżnicowania kulturowego w różnych paradygmatach i występowanie odmiennych punktów odniesienia trudno ustalić jednolity i uniwersalny rdzeń epistemologiczny pedagogiki międzykulturowej. Fakt ten – podobnie jak ma to miejsce w przypadku pedagogiki ogólnej – prowadzi do pytań o tożsamość tej poddyscypliny czy nawet o sens jej istnienia. W ogólnym zarysie można jednak uznać, że u podłoża epistemologii pedagogiki międzykulturowej spoczywają relacje Ja (indywidualnego i/lub zbiorowego) z innymi, zwłaszcza z Innymi/Obcymi, których kultura lub etnos stanowi dla Ja nieobojętny przedmiot obserwacji, analiz, doświadczania i konfrontacji, wynikających z nich następstw społecznych (komunikacji, dialogu, interakcji, konfliktu, dysfunkcji itp.) i ujmowanych z najrozmaitszej perspektywy: indywidualnej, zbiorowej, w kontekstach polityczno-ideologicznym, historycznym, przyszłościowym itp. Akcenty zainteresowania rozkładają się równomiernie na podmiotach, jak i przed-

²⁶⁶ Szerzej: L. Porcher: *Éducation des enfants...*, *op. cit.*

²⁶⁷ Patrz: M. Abdallah-Preteille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 127 i nn.

miotach edukacji uwikłanych w rozmaite sytuacje. Nie istnieje więc wyraźnie wyodrębniony i ściśle ograniczony przedmiot pedagogiki międzykulturowej. Można mówić jedynie o określonych dyskursywnie i rozpatrywanych w kontekście edukacyjnym obszarach problemowych²⁶⁸. Cechą charakterystyczną odróżniającą pedagogikę międzykulturową od pedagogik (czy raczej pedagogii narodowych) jest odmienna podstawa aksjologiczna: pedagogika narodowa zawsze jest skierowana przeciwko komuś lub nastawiona na ochronę kogoś. W pedagogiach i pedagogice międzykulturowej już z dialektycznego założenia nie ma mowy o opozycyjności czy represyjności. Najczęściej są zgłębiane następujące obszary problemowe pedagogiki międzykulturowej:

- tożsamość (kulturowa, etniczna i międzykulturowa) – jej kształtowanie (się), osobowość i różnice; postawy, stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty (zwłaszcza na styku większość – mniejszości); nauczanie/uczenie się rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnic;
- występowanie wyraźnie wyodrębniających się grup kulturowych;
- pogranicze kulturowe w kontekście wielokulturowości i międzykulturowości (jego charakter, zasięg, problemy, perspektywy itp.), zarówno w ujęciu wewnątrznarodowym, jak i międzynarodowym; zachodzące na pograniczach procesy wprowadzania, przyjmowania, adaptacji, asymilacji, integracji, akulturacji, dyfuzji kulturowej, odrzucania, marginalizacji, wykluczania, naznaczania, dyskryminacji (pozytywnej i negatywnej), przekazu dziedzictwa kulturowego; rozdarcie jednostki pomiędzy dwoma (lub więcej) systemami znaczeń oraz tego konsekwencje zarówno dla samej jednostki, jak i jej środowiska; czynniki łagodzące lub eliminujące problemy z (po)rozumieniem międzykulturowym i ułatwiające je; dialog, jego uwarunkowania i przebieg;
- skutki przemieszczania się osób z jednego środowiska kulturowego do drugiego (np. poszukujących pracy, turystów, sportowców, członków rodzin rozsianych po różnych krajach);
- polityka społeczna, oświatowa itp. różnych podmiotów wobec mniejszości kulturowych; sytuacja i perspektywy imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw przyjmujących w relacjach z nimi; sytuacja jednostek oraz

²⁶⁸ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *Vers une...*, *op. cit.*, s. 140 i nn.

- środowisk defaworyzowanych wskutek różnicy; prawa mniejszości i większości (kulturowych, oświatowych, socjalnych itp.);
- stosunki między kulturami tradycyjnymi i kulturą postmodernistyczną oraz kulturami wirtualnymi i narodowymi;
 - sytuacja systemu oświaty i jego poszczególnych elementów w warunkach zróżnicowania kulturowego; przejawy stereotypów i uprzedzeń w podręcznikach, mediach, literaturze itp.; poprawność polityczna; ukryty program; ujęcia zróżnicowania kulturowego w programach szkolnych; wewnętrzne zróżnicowanie kulturowe szkół, uznawanie tożsamości kulturowej uczniów; kształcenie nauczycieli i wychowawców; działania (treści, metodyka itp.) i ich efekty w ramach formalnej oraz nieformalnej edukacji wielokulturowej i międzykulturowej²⁶⁹.

Refleksja w pedagogice międzykulturowej z jednej strony dokonuje się na wysokim poziomie ogólności, z drugiej jej cechą charakterystyczną jest skrajna dynamika i wewnętrzne, szczegółowe rozbicie, a także konieczność każdorazowego dookreślenia kontekstu kulturowego przedmiotu. Niezbędne jest bowiem branie pod uwagę tradycji edukacyjnych zróżnicowanych uczestników edukacji, ich statusów oraz przeszłego i obecnego uwikłania społecznego, okoliczności polityczno-gospodarczych czy kondycji psychospołecznej (rozpatrywanej zwłaszcza przez pryzmat ewentualnych napięć i konfliktów wynikających z występowania, okazywania i doświadczania różnicy). Refleksja ta jest tym bardziej ogólna, im szerszego obszaru dotyczy (np. systemu oświaty wybranego kraju czy regionu), a jej względna szczegółowość rośnie w miarę zawężania tego obszaru, co pozwala na uwzględnienie cech indywidualnych (np. wybranej rodziny, jednostki). Ów obszar w różnym zakresie pokrywa się z obszarami refleksji wyróżnionymi na zasadzie zawężania problematyki zainteresowań: pedagogiki komunikowania międzykulturowego, pedagogiki sytuacji międzykulturowych, pedagogiki międzynarodowych spotkań młodzieży czy pedagogiki różnicy, nie wspominając o wymienionych wyżej pedagogikach uprawianych w różnych okresach popularności ideologii wielokulturowości²⁷⁰.

²⁶⁹ Szerzej: P. Denoux: *La recherche interculturelle en France* [w:] M. Abdallah-Preteuille, A. Thomas (red.): *Relations et apprentissages interculturels*, Paris 1995, s. 161–173.

²⁷⁰ Patrz: F. Ouellet: *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris 1991, s. 81–114.

Pierre Dasen i Jean Retschitzki wyróżniają w badaniach zróżnicowania kulturowego dwa komplementarne podejścia: studia sytuacji charakterystycznej dla danego obszaru (z dokonywaniem lub nie porównań poszczególnych kultur i etnosów) oraz studia interakcji zachodzących pomiędzy jednostkami lub grupami w różnego rodzaju sytuacjach, zjawisk im towarzyszących oraz ich następstw²⁷¹. Do opisu rodzajów badań w ramach międzynarodowej współpracy międzydyscyplinarnej niekiedy wykorzystuje się kategorie *cultural studies* lub *cross-cultural studies* (badania porównawcze lub uwzględniające podejście wielokulturowe) oraz *intercultural studies* (badania uwzględniające podejście międzykulturowe)²⁷². Ze względu na spory terminologiczne między różnymi środowiskami jest to jednak nazewnictwo względne i umowne, więc doszukiwanie się w publikacjach elementów takiego czy innego modelu często bywa złudne. Badania porównawcze i międzykulturowe pomagają lepiej zrozumieć funkcjonowanie ludzkich społeczności i poszczególnych jednostek w warunkach pogranicza kulturowego, zaś dzięki dostarczaniu odniesień do różnicy (na zasadzie efektu zwierciadła) pozwalają lepiej pojmować własne społeczeństwo. Wyłączna komparatystyka nie mieści się w modelu badań międzykulturowych, ponieważ poddawany porównaniom przedmiot stanowi tylko wyizolowany element danej kultury, jak często się to dzieje np. w przypadku studiów psychologicznych. Badania porównawcze umożliwiają natomiast weryfikację teorii dotyczących rzeczywistości w określonym kontekście, niekiedy zanadto funkcjonujących w świadomości ich twórców i użytkowników jako uniwersalne, możliwe do zastosowania we wszelkich okolicznościach²⁷³. W badaniach międzykulturowych niezbędne jest wielokontekstowe podejście do problemu i odwoływanie się do poszczególnych kontekstów na każdym etapie po-

²⁷¹ Patrz: P. Dasen, J. Retschitzki: *Recherches interculturelles* [w:] ARIC: *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „Socialisations”*, Toulouse 1989, s. 9–10.

²⁷² Patrz: B. Troadec: *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, Actes du VIII^{ème} Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) Université de Genève, 24–28 septembre 2001; www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric (24.04.2004).

²⁷³ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 105. Szerzej: R. Miguelez: *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*, Montreal 1977.

stępowania badawczego w ramach schematu: stwierdzenie faktu, opis, poznanie, ustalenie zakorzenia kulturowego i ideologicznego, interpretacja, prognoza. Coraz większą popularność w tej dziedzinie zyskuje typ badań naukowych określanych jako badania w działaniu.

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

W tej dziedzinie należy zauważyć inflację kategorii pojęciowych, odmilogizować powszechne banały, które potwierdza się jako prawdy absolutne, a które nie mają już żadnego sensu, gdy weźmie się pod uwagę współczesne zróżnicowanie sytuacji pod względem historycznym i geograficznym; należy przedstawić o wiele dokładniejsze analizy koncepcji kultury, wielokulturowości, międzykulturowości... i dopiero wtedy spróbować sformułować modele praktycznych rozwiązań, na które czekają nauczyciele, rodzice i zarządzający oświatą²⁷⁴.

²⁷⁴ G. Mialaret: *La multiculturalité...*, *op. cit.*, s. 249.

3. Okoliczności powstania koncepcji edukacji europejskiej

Poszukując genezy edukacji europejskiej, trzeba sięgnąć do korzeni tożsamości i kultury europejskiej oraz przedstawić okoliczności integracji Europy w sferze społeczno-kulturowej. Umożliwi to określenie kryteriów wyróżniania Innych i Obcych w społeczeństwach Europy; pozwoli także wskazać pogranicza kulturowe wraz z występującymi na nich w skali makro- i mikrospołecznej problemami oraz tendencjami istotnymi dla sfery edukacji.

3.1. Tożsamość i kultura europejska

Nazwa kontynentu europejskiego wywodzi się od semickiego słowa *ereb* (zachód) i świadczy o tym, że pod względem cywilizacyjnym Europa jest znacznie młodsza od Azji Przedniej, w której wcześniej powstały i ewoluowały prężne ośrodki osadnictwa. Najprawdopodobniej ok. 3000 roku p.n.e. emigranci z Azji Mniejszej założyli pierwsze trwałe ognisko cywilizacji na Krecie, będącej wówczas odległą prowincją azjatyckiego świata. Od tej pory aż do XVI wieku można będzie mówić o nieustannej rywalizacji ludów na linii Azja – Europa. Bieguny i charakter tej rywalizacji zmieniło dopiero odkrycie Ameryki oraz jego następstwa²⁷⁵. Europę jako odrębną jednostkę polityczno-kulturową świadomie kontrastującą z Azją zaczęto postrzegać w okresie między wojnami grecko-perskimi a epoką Aleksandra Wielkiego. Przyczyniło się do tego dostrzeżenie przez Greków głębokiej sprzeczności między azjatyckim despotyzmem a ich własną koncepcją wolności czy ogólnie pojmowanymi wartościami helleńskimi. Poczucie przynależności do świata europejskiego wytworzyło się więc na zasadzie przeciwstawienia własnych idei i wartości obcym

²⁷⁵ Patrz: H. Chołaj: *Kolumb, Europa i świat*, Warszawa 1995, s. 19 i nn.

wpływowi cywilizacyjnemu (w tym przypadku zwłaszcza azjatyckim), co doprowadziło do ugruntowania pojęć geograficzno-politycznych, które taką kategoryzację uzasadniały²⁷⁶. To właśnie ta kategoryzacja pozwoliła po raz pierwszy w środowisku europejskim rozróżniać Swoich (Europejczyków) od Obcych.

Biorąc pod uwagę korzenie pierwszych społeczeństw europejskich, nie bez znaczenia jest pytanie o europejską tożsamość, zwłaszcza kulturową²⁷⁷. To właśnie bowiem tożsamość europejska jest kategorią przywoływaną w dyskusjach o doświadczanych – także w Europie – skutkach globalizacji, o wciąż dokonującej się integracji tego kontynentu oraz o następstwach kontaktów Europejczyków z tymi, którzy Europejczykami nie są, a przynajmniej niektórzy nie uważają ich za takich, bowiem pewne cechy pozwalają „prawdziwym” Europejczykom kwalifikować ich jako Obcych. To właśnie obecność tych ostatnich oraz postrzeganie w sferze publicznej charakteryzujących ich wzorów kulturowych pozwala rozpatrywać Europę w perspektywie zróżnicowań kulturowych, wynikających z nich nieporozumień, konfliktów, a w rezultacie także koncepcji edukacji, u podstaw których spoczywa idea łagodzenia napięć i zbliżenia (przez asymilację lub integrację) środowisk nie radzących sobie z różnicami. Kuczyński wyróżnia następujące czynniki umożliwiające rozpatrywanie Europy jako całości historyczno-kulturowej:

- swoistość geograficzna, sprzyjająca różnicowaniu bodźców;
- wyzwania społeczne, pojawiające się na stykach cywilizacji i kultur;
- otwarta całość, pozwalająca na docieranie dynamizujących bodźców z zewnątrz;
- indywidualizm, któremu jednak nie towarzyszy izolacjonizm;
- racjonalność, będąca intelektualnym korelatem rozwoju sił wytwórczych;
- podmiotowość, będąca samowiedzą jednostki i świadomością jej uprawnień, zdolności, powinności;

²⁷⁶ Patrz: K. Baczkowski: *Idea jedności europejskiej w średniowieczu* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995, s. 11–12; N. Davies: *Europa – rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 31–41.

²⁷⁷ Szerzej: J. Demorgon: *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris 2000, s. 177–211; J. Poulain: *L'identité philosophique européenne* [w:] M. Abdallah-Preteuille, A. Thomas (red.): *Relations...*, *op. cit.*, s. 15–33.

- przedmiotowość, rzeczywistość jako przedmiot oraz poznawalność, będące dopełnieniem podmiotowości jednostki;
- koncepcje czasu linearna i spiralna, będące odzwierciedleniem panowania człowieka nad sobą i światem;
- stawanie się zamiast bytu;
- *principium individuationis* (ujednostkowanie), inspirujące dążenia wspólnotowe;
- wyjątkowo intensywne wewnętrzne napięcia społeczności i kultur, będące sumą poprzednich elementów i stanowiące duchowe źródło nieustannego niepokoju, zmienności i dynamizmu²⁷⁸.

Według Anny Wolff-Powęskiej,

Europa jest konstrukcją ludzkiego rozumu, począwszy od niewłaściwie określonej rzeczywistości geograficznej. Dlatego więc od kiedy stała się przedmiotem ludzkiej refleksji, istnieje ogromna różnorodność Europ²⁷⁹.

Stwierdzenie to odzwierciedla wątpliwości dotyczące geograficznych granic Europy, zwłaszcza jej wschodniej rubieży. Przyczyną tego jest usytuowanie Rosji (dawniej Związku Radzieckiego) na pograniczu euroazjatyckim, co znajduje wyraz także w tamtejszych wzorach kultury²⁸⁰. Sprawa pozostaje w sferze umownej i wypada zgodzić się ze stwierdzeniem Kuczyńskiego, według którego

[...] Europy nie można definiować geograficznie jako kontynentu. Jest historycznym podmiotem, na który składa się ogół jej mieszkańców, identyfikujących swą europejskość jako wspólną cywilizację, podległą szczególnemu ruchowi w przestrzeni i w czasie. Hezjod, który prawdopodobnie pierwszy pisał o Europie, określał ją w *Teogonii* jako boginię, która karmiła i podtrzymywała miłość ludzi. Mit porwania Europy miał być odzwierciedleniem ruchu historii ze Wschodu na Zachód. Jakby powtarzając to, Hegel pisał: „Dzieje powszechne przesuwają się ze Wschodu na Zachód; Europa jest niewątpliwie ich końcem, Azja ich początkiem”²⁸¹.

²⁷⁸ Patrz: J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 12–14.

²⁷⁹ A. Wolff-Powęska: *Wprowadzenie* [w:] *idem* (red.): *Wspólna Europa. Mit czy rzeczywistość?*, Poznań 1990, s. 7.

²⁸⁰ Szerzej: N. Davies: *Europa...*, *op. cit.*, s. 35–37; J. Żarnowski: *Spółczesność XX wieku*, Wrocław 1999, s. 8–30.

²⁸¹ J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 11.

W opracowaniach autorów europejskich (tzn. tych, którzy pochodzą z Europy i się z nią identyfikują) zwykle przeważają opinie, że korzenie europejskiej cywilizacji i kultury, a w związku z tym także jej tożsamość, tkwią w tradycjach starożytnej Grecji, cesarstwa rzymskiego, judaizmu i chrześcijaństwa oraz europejskiego barbarzyństwa, dokładnie zaś: w greckiej doskonałości, surowym rzymskim porządku, chrześcijańskiej wierze, miłosierdziu i nadziei oraz w śmiałości barbarzyńców²⁸². Choćby nawet z uwagi na historię ostatnich dwóch tysięcy lat sądy te brzmiały logicznie, to jednak są stereotypowe, eurocentryczne i uproszczone. Tożsamość europejska od zarania dziejów tego rejonu świata była bowiem – jeśli można się tak wyrazić – międzykulturowa. Wspomniany mit o porwaniu Europy przez Zeusa i umieszczeniu jej na Krecie, gdzie zapoczątkowała dynastię minojską, stanowi alegorię faktu, że historia Europy rozpoczęła się na wschodnich wybrzeżach Morza Śródziemnego, a nawet jeszcze dalej na wschód (gdzie wynaleziono uprawę roli, wytop brązu, pismo, naukę, papier, koncepcję jedyne Boga), skąd owe wartości i idee trafiały właśnie do Grecji, Rzymu i z chrześcijaństwem rozpowszechniły się na Zachodzie. Początków kultury europejskiej należałoby więc poszukiwać w Egipcie, Fenicji, Sumerze, w krajach arabskich. Niektóre wartości określane jako typowo europejskie posiadają niewątpliwie pozaeuropejskie korzenie. Filozofia, matematyka, astronomia, urbanistyka są pochodzenia anatolijskiego, egipskiego czy mezopotamskiego, jeszcze z czasów sprzed świetności greckich miast-państw. Pierwsze idee monoteistyczne zawdzięcza się najprawdopodobniej faraonowi Echnatonowi, który koncepcję bóstwa stworzył ok. 1350 roku p.n.e., czyli jeszcze przed zapisami starotestamentowymi. W czasach wojen krzyżowych do kultury europejskiej przeniknęły treści islamskie. Dokonało się to nie tylko na zasadzie kontaktów militarnych, ale dzięki silnym ośrodkom kulturalnym świata arabskiego na terenie dzisiejszej Hiszpanii, Francji, Sycylii czy Syrii. Medycyna islamska, wykorzystywana w Europie jeszcze w czasach Renesansu, rozwinęła się głównie na terenie Iranu. Mówiąc o tożsamości kulturowej Europy, trudno więc dziś określić, które wartości i wzory są czysto europejskie, a które stanowią część powszechnego dorobku ludzkości. W tym kontek-

²⁸² Patrz np.: J. Gnitecki: *Globalistyka...*, *op. cit.*, s. 189; M. Golka: *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, s. 53.

ście arbitralne orzekanie, czyim domem jest Europa, a czyim nie lub kto ma do niej większe prawa, byłoby nadużyciem²⁸³. Opinię tę potwierdza Bohdan Suchodolski, twierdząc, że to,

[...] co nazywamy kulturą europejską, jest nieodłącznie związane – jako aproba-
ta i krytyka – z jej naukowo techniczną cywilizacją, która staje się powszechną
cywilizacją świata. Dlatego wszystko, co z punktu widzenia kultury działo się
i dzieje w Europie i co odnosi się do jej naukowo-technicznej cywilizacji, jest
ważne zarówno dla Europy, jak i dla całego świata. Kultura europejska – i to jest
jej cechą szczególną, jedyną w świecie – jest kulturą integrującą w pewną całość
elementy bardzo różne, niekiedy wręcz sprzeczne²⁸⁴.

Na dodatek niektórzy teoretycy obejmują pojęciem Europy nie tylko kraje europejskie zintegrowane politycznie-gospodarczo, ale nawet Stany Zjednoczone i Izrael!²⁸⁵

Kategoria kultury europejskiej jest więc pojęciem względnym. Cechą charakterystyczną Europy jest zaś zróżnicowanie, z którego zdawano sobie sprawę wcześniej. Dziewiętnastowieczni myśliciele: Auguste Comte, Frédéric Le Play, John Stuart Mill czy Karol Marks, w których pismach nie brakuje myśli o Europie, zgodni byli co do jednego: społeczeństwa czy narody mogą się różnić między sobą, nawet jeśli występuje w nich taki sam system rządów, ustrój ekonomiczny i społeczny. Patrząc na Europę przez pryzmat odległych krajów azjatyckich, afrykańskich czy amerykańskich, trudno by było wyróżnić jakiś kraj europejski wybitnie wyróżniający się pod względem politycznym, ekonomicznym czy religijnym. Z dużej odległości Europa jawi się jako homogeniczne środowisko, którego cechą szczególną jest właśnie – paradoksalnie – wewnętrzne zróżnicowanie charakteryzujące cały jej obszar, zauważalne różnice bowiem występują wewnątrz wszystkich państw i społeczeństw europejskich. Pod względem zaawansowania opiekuńczości państwa, demokratyzacji i stanu gospodarki

²⁸³ Patrz: M. Rey: *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Genève 1997, s. 26–33. Szerzej: Lê Thành Khoi: *Education et civilisation. Sociétés d'hier*, Paris 1995; E. Polak: *Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych*, Gdańsk 2001, s. 184–187.

²⁸⁴ B. Suchodolski: *Europa – trzy spojrzenia* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993, s. 13. Por.: M. de Certeau: *La culture au pluriel*, Paris 1993, s. 201–203.

²⁸⁵ Patrz: I. Wojnar: *Treści edukacji kulturalnej* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkola...*, *op. cit.*, s. 43.

nawet wewnętrznie zróżnicowana Europa różni się od np. Stanów Zjednoczonych czy Japonii. Dlatego też może być postrzegana – zwłaszcza współcześnie – jako homogeniczny twór, którego mechanizmem napędzającym ujednoczanie w różnych sferach życia jest wspólny rynek i do którego stopniowo włączają się (lub to planują) kolejne państwa²⁸⁶. To poczucie homogeniczności i jedności (w niektórych okresach tylko symbolicznej) sprawiało jednak, że przez całe wieki Europa, kreując siebie na centrum świata,

[...] dostarczała standardów „uniwersalnego” czasu i przestrzeni. Wiedza, którą wytwarzała i eksportowała na cały świat, posiadała status niepodważalnego kanonu. Była wiedzą Prawdziwą – o zachodniej cywilizacji, o rzeczywistości, i innych. Europejskie sposoby postrzegania świata uznawane były za obiektywne i niemożliwe do zakwestionowania. Europejskie „oko” miało charakter naukowy i bezwzględny: za pomocą binarnych antynomii klasyfikowało rzeczywistość fizyczną, biologiczną, kulturową i społeczną. Model postępu, który został skonstruowany w Europie, zaczął obowiązywać na całym świecie. W jego imię eks-terminowano, kolonizowano, wynarodowiano²⁸⁷.

3.2. Źródła zróżnicowania społeczeństw Europy

Współczesne zróżnicowanie kulturowe społeczeństw Europy jest skutkiem przede wszystkim następujących zjawisk:

- migracje – uczestniczą w nich zarówno podróżujący (często wraz z rodzinami) w różnych celach, jak i uchodźcy (zwłaszcza z krajów Trzeciego Świata); Europę zaczyna charakteryzować stała obecność „społeczeństwa migrującego”, co znajduje wyraz w polityce społecznej i administracyjnej poszczególnych państw;
- internacjonalizacja – proces przemian społeczno-politycznych zachodzących we wszystkich krajach europejskich, zapoczątkowany m.in. dzięki likwidacji dwubiegunowego systemu z czasów zimnej wojny oraz jego następstwami; charakteryzuje go (współ)uczestnictwo w działalności publicznej i społecznej przedstawicieli różnych krajów

²⁸⁶ Szerzej: J. C. Casanova: *Bourgeoise et homogène?* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six manières d'être européen*, Paris 1990, s. 224–230.

²⁸⁷ Z. Melosik: *Obywatelstwo...*, *op. cit.*, s. 60–61. Por.: M. Golka: *Cywilizacja...*, *op. cit.*, s. 79–90.

- i narodów; jego skutki są zauważalne zwłaszcza w sferach polityki, ekonomii, nauki i ekologii;
- europeizacja – charakteryzujący się nieuniknionymi następstwami w sferze społecznej proces integracji polityczno-gospodarczej, zachodzący wskutek powstania Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej; przejawia się w poszukiwaniu przez biorące w niej udział państwa wspólnych (opartych na tych samych wzorach i schematach działania) rozwiązań problemów, co znajduje wyraz zarówno w międzypaństwowej sferze prawnej, jak i w wewnątrz krajowej polityce społecznej²⁸⁸;
 - fragmentaryzacja – oparty na różnicowaniu proces, będący reakcją na globalizację; zachodzi w społecznościach lokalnych, regionalnych, a także w sferze jednostkowej; przejawia się w dążeniach do autonomii wynikających ze wzrostu świadomości posiadania odrębnej od globalnych wzorców tożsamości kulturowej; towarzyszy mu wzrost etnicyzmów i nacjonalizmów (często skierowanych przeciwko integracji) oraz tendencja do przeciwstawiania problemów jednostkowych, lokalnych i regionalnych – problemom globalnym, a prywatnych – publicznym; rodzenie się postaw obronnych w celu zachowania odmienności i odrębności, zarówno grupowej (wspólnotowej), jak i jednostkowej itp.

Zjawiska te uwarunkowane są przez powiązane ze sobą czynniki historyczne, społeczne, polityczne, gospodarcze i in., których źródło tkwi nie tylko w środowisku europejskim, ale stanowi odzwierciedlenie obiektywnej sytuacji społeczno-ekonomicznej świata.

Zjawiskiem o niewątpliwie największych i najlepiej zauważalnych następstwach wiodących do podziałów i różnicowań społeczeństw są migracje. Ich najważniejsze przyczyny to: podboje i kolonizacja, poszukiwanie pracy w związku z pogarszającymi się warunkami socjalnymi w krajach ze wzrastającym bezrobociem i biedą oraz wyczerpywaniem się źródeł dochodów i utrzymania (np. robotnicy cudzoziemscy, kadra sezonowa o różnych kwalifikacjach), ucieczka przed różnymi zagrożeniami (uchodźcy, uchodźcy wewnętrzni), wysiedlenia (m.in. przesiedleńcy dobrowolni lub przymusowi), poszukiwanie wiedzy (studenci, wymiana kadry naukowej), turystyka i wypoczynek, zawieranie małżeństw i łącze-

²⁸⁸ Patrz: O. Filtzinger: *Interculturalité...*, *op. cit.*, s. 44–46.

nie rodzin. Historia migracji na terytorium Europy jest bardzo bogata²⁸⁹, lecz najważniejsze ich nurty, mające wpływ na charakter jej współczesnego zróżnicowania kulturowego, pojawiły się po II wojnie światowej. Kraje europejskie nie są jednak typowymi środowiskami imigracyjnymi w takim sensie, jak np. Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia, w których nowoczesne społeczeństwa zostały stworzone właśnie przez imigrantów. Żaden z krajów europejskich nie został skolonizowany przez imigrantów na zasadzie podbicia i wyrugowania rdzennych mieszkańców lub umieszczenia ich w rezerwach czy gettach. W żadnym społeczeństwie europejskim dyskryminacja autochtonów (a nawet przybyszów) nie była i nie jest tak silna jak ta skierowana przeciwko Indianom i Murzynom w Ameryce Północnej czy Aborygenom w Australii. Podobnie obce jest Europie także zjawisko niewolnictwa, od 1838 roku sukcesywnie eliminowane w koloniach angielskich, holenderskich, francuskich, portugalskich i hiszpańskich. Charakterystyczną cechą Europy jest natomiast nazizm oraz jego modele „rozwiązania” sprawy Innych/Obcych²⁹⁰.

W latach 50. i 60. XX wieku doszło do masowych migracji siły roboczej z krajów opóźnionych w rozwoju gospodarczym do krajów wysoko uprzemysłowionych. Początkowo fala migracji kierowała się do centrów przemysłowych Europy Zachodniej. Składały się na nią grupy robotników z peryferiów europejskich, tj. z Hiszpanii, Portugalii, Włoch, Grecji i Jugosławii. Nieco później pojawili się także imigranci z Turcji, Afryki Północnej i odległych kontynentów, co było wynikiem powiązań niektórych krajów europejskich z byłymi koloniami lub też – jak w przypadku Niemiec – ich braku i w związku z tym ułatwianiem napływu rąk do pracy przez odpowiednią politykę graniczną. Dzięki tej fali migracji w Europie powstały wielomilionowe skupiska grup etnicznych różniących się językiem, wyglądem, religią (w niektórych rejonach większość wywodziła się ze świata muzułmańskiego). Byli to głównie ludzie przybyli wykonywać zajęcia omijane przez miejscowych ze względu na niewielką dochodowość

²⁸⁹ Szerzej: M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 41–49.

²⁹⁰ Patrz: Ch.-O. Carbonell *et al.*: *Une histoire européenne de l'Europe. D'une Renaissance à l'autre?*, Toulouse 1999, s. 189; J. Costa-Lascoux: *Le multiculturalisme et les institutions* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg 1995, s. 160–163; M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 11.

czy „poniżający” charakter. W latach 70. i 80. depresja gospodarcza wywołana kryzysem naftowym doprowadziła do wzrostu bezrobocia. Wskutek tego na mapie Europy – mimo zdecydowanej poprawy bytu podstawowych klas społecznych – pojawiły się nisze niedostatku i destabilizacji, do powstania których przyczyniły się np. masowe przesunięcia ośrodków przemysłowych czy likwidacja całych zagłębi (zwłaszcza węglowych i metalurgicznych). Obecność cudzoziemskich robotników i ich rodzin stała się poważnym problemem społecznym, bowiem w wielu przypadkach nie sposób było ich skłonić do powrotu do krajów pochodzenia. Rynek pracy uległ głębokim i trwałym przeobrażeniom, a wraz z nim zaczął się kształtować nowy skład etniczny społeczeństw zachodnio- i środkowoeuropejskich. Fala imigracji o niespotykanej dotąd intensywności dotarła do Europy (zwłaszcza Zachodniej) w latach 1980–1990, co zaowocowało licznymi problemami społecznymi związanymi z poczuciem tożsamości, odrodzeniem się w poszczególnych społeczeństwach nacjonalizmów, wzrostem poczucia braku bezpieczeństwa itp. Wskutek tego – głównie w zamożnych krajach – zaczęła się pojawiać opinia, że nowi uchodźcy i imigranci zaczynają utrudniać integrację osób osiadłych już wcześniej. Niepokój ów wiązał się z tym, że fala imigracji przybrała na sile po względnie spokojnej pod tym względem dekadzie lat 70., kiedy to sądzono, że sprawa napływu imigrantów to już przeszłość, a prowadzona przez takie kraje jak Niemcy, Holandia czy Francja polityka odsyłania Obcych do ich ojczyzn przynosi pozytywne skutki²⁹¹.

Wśród europejskich migrantów nie brakuje też uchodźców i uchodźców wewnętrznych. Według pochodzącej z 1951 roku konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o statusie uchodźcy jest nim osoba, która

[...] na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa²⁹².

²⁹¹ Patrz: C. Wihtol de Wenden: *L'Europe migratoire* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001, s. 390; J. Żarnowski: *Spółczesność...*, op. cit., s. 97–98.

²⁹² Za: J. Crisp (red.): *Uchodźcy świata 1997–1998. Wyzwania humanitarne*, Warszawa 1998, s. 51.

Uchodźcy na terenie Europy wywodzą się z krajów objętych działaniami wojennymi (np. kraje byłej Jugosławii, Albania, Afganistan, Czeczenia) lub środowisk prześladowanych ze względów politycznych i światopoglądowych (np. w fundamentalistycznych krajach muzułmańskich). Uchodźca wewnętrzy natomiast to osoba, która w wyniku prześladowań, konfliktów zbrojnych lub przemocy została zmuszona do porzucenia swego domu i stałego miejsca pobytu, pozostaje jednak w granicach ojczystego kraju²⁹³. Głównymi ogniskami uchodźstwa wewnętrznego na kontynencie europejskim są Bośnia i Hercegowina (szczególnie muzułmanie zagrożeni przez inne społeczności wskutek prób tworzenia obszarów jednolitych narodowościowo) oraz Turcja (mieszkańcy wsi, którzy na skutek konfliktu z powstańcami kurdyjskimi przenieśli się do miast)²⁹⁴.

Kolejną kategorię migrantów (często osiadających na stałe) stanowią bezpaństwowcy, tj. osoby, które nie są uznawane za obywateli przez żadne państwo na mocy funkcjonującego w tym państwie prawa, nie mogą ustalić swego obywatelstwa lub jest ono poddawane w wątpliwość przez jeden lub więcej krajów i wskutek tego nie mogą korzystać z praw wiążących się z posiadaniem obywatelstwa. Rejony występowania bezpaństwowości i kwestionowania prawa do obywatelstwa w Europie to obecnie przede wszystkim: państwa bałtyckie (np. Rosjanie na Litwie, Łotwie i w Estonii), Republiki: Czeska i Słowacka (Cyganie nieobjęci nowymi regulacjami każdego z tych państw), terytorium byłej Jugosławii (od początku lat 90. XX wieku odczuwa się tam skutki wysiedleń i utrudnia powrót niektórym grupom etnicznym), Ukraina (wypędzeni w czasach stalinowskich Tatarzy powracający na Krym) oraz Rosja (deportowani w czasach Związku Radzieckiego Turcy meschetyńscy). Niekiedy status bezpaństwowca charakteryzuje czasowo przesiedleńców, np. w sytuacjach następstw gwałtownych klęsk żywiołowych (powodzie). W Europie podejmuje się próby stworzenia regionalnej polityki dotyczącej obywatelstwa i bezpaństwowości. Przejawem tego jest Europejska Konwencja o Obywatelstwie, w której oprócz potwierdzenia prawa do obywatelstwa zakazuje się ustawodawstwa krajowego dyskryminującego ludzi z racji ich pochodzenia etnicznego lub na innej podstawie. Konwencja wymaga od każdego z państw sygnatariuszy

²⁹³ Patrz: J. Crisp (red.): *Uchodźcy...*, *op. cit.*, s. 99.

²⁹⁴ Patrz: *ibidem*, s. 106.

ułatwiania naturalizacji bezpieczeństwa i uchodźców, którzy znaleźli się na jego terytorium „zgodnie z prawem i w normalny sposób”, zaś w przypadku sukcesji państw w określaniu pierwotnej grupy swych obywateli zobowiązuje państwa sukcesyjne do brania pod uwagę czynników takich, jak: autentyczne i efektywne więzi, normalne zamieszkanie, pochodzenie terytorialne oraz wola danej osoby. Dotyczy to bezpieczeństwa w takich regionach, jak np.: Wspólnota Niepodległych Państw, kraje bałtyckie (Estonia, Litwa i Łotwa), kraje byłej Jugosławii oraz Czechy i Słowacja. Doświadczenia ostatnich kilkunastu lat w tych rejonach dowodzą, że gdy upadają państwa federalne i na ich miejscu powstają nowe, wiele osób może się znaleźć w sytuacji, w której nie mogą otrzymać obywatelstwa na terytorium, na którym mieszkali przez całe życie²⁹⁵. W Europie funkcjonuje też międzynarodowy system ochrony uchodźców²⁹⁶. Realizowane są liczne programy adresowane do konkretnych regionów (np. program na rzecz powrotu uchodźców i odbudowy państw byłej Jugosławii²⁹⁷) oraz programy uzyskiwania obywatelstwa przez uchodźców i imigrantów²⁹⁸.

W przypadku migracji spowodowanych poszukiwaniem wiedzy w ostatnich latach notuje się – zwłaszcza w krajach zachodnioeuropejskich – coraz bardziej wzmożone kontakty transgraniczne. Ów trend w coraz większym stopniu zaczyna też dotyczyć krajów Europy Środkowo-Wschodniej. M.in. dzięki programom Unii Europejskiej bez porównania więcej młodzieży niż dawniej studiuje na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach sąsiednich krajów. W 1990 roku 44% zachodnich Europejczyków z wyższym wykształceniem miało za sobą co najmniej trzy miesięczny pobyt w jednym z krajów europejskich. Rozwinęła się również wymiana turystyczna. W Niemczech w 1950 roku przebywało ok. 800 tys. obcokrajowców z Europy, a 40 lat później już ok. 15 mln. W tym samym czasie odsetek małżeństw mieszanych zawartych w Niemczech między Europejczykami z różnych krajów wzrósł z 0,5% do 2%. Olbrzymia większość młodych Europejczyków z krajów zachodnich odwiedziła inne kraje

²⁹⁵ Patrz: *ibidem*, s. 228–255.

²⁹⁶ Szerzej: *ibidem*, s. 51–54.

²⁹⁷ Szerzej: *ibidem*, s. 168–169.

²⁹⁸ Szerzej: J. Costa-Lascoux: *L'Europe des politiques d'intégration* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993, s. 335–351.

europejskie w celach towarzysko-rekreacyjnych, co wiąże się m.in. z coraz lepszą znajomością języków obcych²⁹⁹.

Od lat 80. XX wieku ruchy migracyjne w Europie charakteryzuje kilka wyraźnych tendencji. Globalizacja sprzyja mobilności, ogarniając coraz więcej krajów i osób. Wiąże się to z wymianą gospodarczą i kulturalną oraz z ułatwieniami w dostępie do Europy Zachodniej dzięki zburzeniu muru berlińskiego, czemu towarzyszy coraz większa liczba podań o udzielenie azylu (choć na ogół tylko ok. 10% podań o azyl jest rozpatrywanych pozytywnie³⁰⁰). Tendencja ta osłabła nieco dzięki uspokojeniu się sytuacji społeczno-politycznej w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, wskutek destabilizacji krajów Trzeciego Świata oraz poważnych kryzysów europejskich (problem Jugosławii, Kurdów). Zróznicowało to jednak skład imigracji oraz nasilenie jej poszczególnych nurtów: uchodźcy, proszący o azyl polityczny lub światopoglądowy, łączenie rodzin, migracja matrymonialna, samotne kobiety i dzieci, nielegalni imigranci, studenci, turyści, pracownicy sezonowi, kadra wykwalifikowana, robotnicy niewykwalifikowani itp. Niektóre kraje Europy Południowej i Środkowo-Wschodniej (Włochy, Hiszpania, Portugalia, Grecja, Polska, Węgry, Rosja) stały się dla imigrantów krajami chwilowego postoju w drodze do innego kraju przeznaczenia. Można też mówić o swego rodzaju regionalizacji migracji, przejawiającej się w tym, że do każdego kraju trafia inna kategoria migrantów (różnią się celami migracji, krajem pochodzenia, zamożnością, sytuacją polityczną itp.). Fala migracji skierowana do Europy zakłóciła stabilność ekonomiczną, demograficzną, kulturową i polityczną, przenosząc wiele problemów poza granice kontynentu. Basen Morza Śródziemnego jest dla Europy Zachodniej podobnym obszarem, jak Meksyk dla Stanów Zjednoczonych, co wiąże się z dbałością o szczelność granic i ograniczaniem wolnego przepływu ludzi oraz towarów. Charakterystyczny jest brak alternatywy społeczno-ekonomicznej dla migracji, która w obecnej sytuacji poszczególnych rejonów świata staje się nieunikniona. Obliguje to rządy poszczególnych państw do sięgania po odpowiednie rozwiąza-

²⁹⁹ Patrz: J. Żarnowski: *Spółczeństwa...*, *op. cit.*, s. 113.

³⁰⁰ Szerzej: J. Crisp (red.): *Uchodźcy...*, *op. cit.*, s. 185–191 i 216; O. Graf Lambsdorff: *Przemoc, wysiedlenia i instytucja azylu w Europie* [w:] J. Crisp (red.): *Uchodźcy...*, *op. cit.*, s. 212–213.

nia administracyjne (np. polityka wizowa). W polityce wobec imigrantów można mówić o istnieniu wymiaru europejskiego³⁰¹, który upowszechniają zwłaszcza państwa sygnatariusze międzynarodowych układów dotyczących wiz, udzielania azylu, kwestii migrantów, uchodźców itp. (np. aktów z Schengen, Maastricht, Konwencji Genewskiej, układów w ramach Rady Europy i Parlamentu Europejskiego). Europejski wymiar polityki wobec migracji charakteryzuje solidarność instytucjonalna jego uczestników i ujednolicanie przepisów. Jednym z aspektów polityki państw europejskich wobec imigrantów jest przyznawanie im praw obywatelskich. Każdy kraj podchodzi jednak do problemu z pozycji własnej tradycji politycznej, sytuacji społecznej i ekonomicznej. Większe ułatwienia istnieją pod tym względem w społeczeństwach starzejących się, gdzie istnieje zapotrzebowanie na ręce do pracy. Kraje dysponujące nadmiarem robotników charakteryzuje prawo bardziej restrykcyjne. One same szukają możliwości dla swoich obywateli poza granicami, napędzając w ten sposób poszczególne nurty migracji. W prawodawstwie wszystkich krajów europejskich występuje też tendencja do utrudniania wjazdu imigrantom oraz ułatwiania im integracji w momencie, gdy już formalnie znajdują się na danym terytorium³⁰².

Udział procentowy obcokrajowców w ogólnej populacji mieszkańców krajów europejskich jest różny i wynosi średnio od 25% do 2,5%, np.: Luksemburg – ok. 30%, Szwajcaria – ok. 18%, Wielka Brytania – ok. 3,5%, Hiszpania, Włochy, Finlandia – ok. 2%. W 2003 roku w krajach Unii Europejskiej żyło ok. 380 mln mieszkańców, w tym ok. 20 mln cudzoziemców, nie licząc potomków imigrantów ani osób urodzonych z zagranicznych rodziców³⁰³. Obserwuje się tendencję starzenia się społeczeństw europejskich, będącą wynikiem coraz niższego przyrostu naturalnego oraz

³⁰¹ Szerzej: W. Lorenz: *European Dimensions in the Social Professions: the Centrality of an Inter-cultural/Antiracist Perspective* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 507–521.

³⁰² Patrz: C. Wihtol de Wenden: *L'Europe...*, *op. cit.*, s. 390–394. Szerzej: B. Badie, C. Wihtol de Wenden (red.): *Le défi migratoire*, Paris 1994; O. Le Cour Grandmaison, C. Wihtol de Wenden (red.): *Les étrangers dans la cité. Expériences européennes*, Paris 1993; C.-V. Marie: *Prévenir l'immigration irrégulière: entre impératifs économiques, risques politiques et droits des personnes*, Strasbourg 2004; S. de Tapia: *Les nouvelles configurations de la migration irrégulière en Europe*, Strasbourg 2004; C. Wihtol de Wenden, A. de Tinguy (red.): *L'Europe et toutes ses migrations*, Bruxelles 1995; C. Wihtol de Wenden: *L'immigration en Europe*, Paris 1999; *idem*: *Faut-il ouvrir les frontières?*, Paris 1999.

³⁰³ Patrz: C. Wihtol de Wenden: *L'Europe...*, *op. cit.*, s. 389–391.

wydłużenia średniej długości życia. W latach 2000–2020 liczebność grupy wiekowej 65–90 lat zwiększy się z 16% do 21% całkowitej populacji Unii Europejskiej, zaś liczebność grupy wiekowej 15–24 lat spadnie do 11%. Prognozy te pozwalają niektórym analitykom przewidywać wzrost fali imigrantów, wynikający z konieczności zatrudniania przybyszów spoza Europy w przemyśle³⁰⁴. O tym, jak ważny czynnik przyrostu demograficznego w Europie już dziś stanowią imigranci, świadczą dane z 2000 roku, kiedy to ogólna populacja mieszkańców krajów Unii Europejskiej wzrosła o nieco ponad milion, z czego ok. 680 tys. stanowili właśnie imigranci. Statystycznie przekracza to wielkość średniego przyrostu naturalnego w tych krajach. Gdyby nie dopływ imigrantów, w populacji mieszkańców Niemiec, Grecji, Włoch czy Szwecji przyrost naturalny byłby ujemny. Najwięcej imigrantów przybyło we Włoszech, Wielkiej Brytanii i Niemczech, najmniej w Finlandii i Luksemburgu. Wprawdzie w porównaniu z rokiem 1990 przyrost ten jest mniejszy (głównie z uwagi na utrudnienia wjazdowe), jednak obecnie tendencja ta odwróciła się. Gdy chodzi o przepływ i kierunek fali migracji, to w 2002 roku liczba imigrantów przewyższyła liczbę emigrantów z krajów Unii Europejskiej. W 2003 roku w krajach kandydujących do Unii Europejskiej odnotowano średnio więcej emigrantów niż imigrantów³⁰⁵.

Michel Foucher na podstawie kryterium zajmowanego terytorium i związków z krajem pochodzenia wyróżnił w Europie następujące typy mniejszości wywodzących się z migracji:

- społeczności niezwiązane z żadnym krajem pochodzenia, nieidentyfikowane z jakimkolwiek terytorium czy państwem narodowym (np. Cyganie, którzy stanowią najliczniejszą mniejszość tego rodzaju i o największym zasięgu terytorialnym; mniejszość ta jest także wewnętrznie zróżnicowana na grupy kulturowe i językowe);

³⁰⁴ Patrz: www.europa.eu.int/comm/eurostat (24.04.2004). Szerzej: Comité Européen sur la Population: *Evolution démographique récente en Europe 2003*, Strasbourg 2004.

³⁰⁵ Patrz: Eurostat, Communautés Européennes: *Statistiques en bref. Population et conditions sociales. Theme 3–7/2002, Theme 3–25/2002*, Luxembourg 2002; Le Service de presse d'Eurostat: *Communiqués de presse*, „Population et Conditions Sociales” nr 7/2002 (11.01.2002), Luxembourg 2003. Szerzej: Eurostat, Communautés Européennes: *Statistiques sociales européennes – démographie édition 2003*, Luxembourg 2004; www.europa.eu.int/comm/eurostat (24.04.2004).

- społeczności zachowujące związki kulturowe (a niekiedy językowe) z określonym państwem narodowym będącym ich krajem pochodzenia, bardzo oddalonym w sensie geograficznym (np. mieszkańcy krajów byłego Związku Radzieckiego przebywający na terenie Europy Zachodniej);
- wyraźnie wyodrębnione społeczności żyjące w pobliżu kraju swego pochodzenia, lecz nie na pograniczu (np. Węgrzy na terytorium Rumunii);
- wyraźnie wyodrębnione społeczności żyjące w bezpośrednim sąsiedztwie kraju pochodzenia (np. Albańczycy w Kosowie czy Węgrzy na Słowacji)³⁰⁶.

Kolejne typy europejskich mniejszości ten sam autor wyróżnił na podstawie kryterium postulatów i oczekiwań wyrażanych przez przedstawicieli poszczególnych grup:

- społeczności o minimalnych oczekiwaniach i postulatach – chodzi im o zdobycie równych praw umożliwiających uniknięcie dyskryminacji i uzyskanie prawa do ochrony (np. Cyganie);
- społeczności dążące do uzyskania statusu równości politycznej i socjalnej w kraju wieloetnicznym (np. Albańczycy w Macedonii);
- społeczności zamieszkałe w kraju zróżnicowanym kulturowo, lecz na podstawie własnej tożsamości narodowej domagające się przy najmniej autonomii kulturowej, następnie także administracyjnej, a w jeszcze dalszej perspektywie odrębności terytorialnej (np. mniejszości madziarofońskie w krajach sąsiadujących z Węgrami);
- społeczności domagające się praw politycznych z czasów sprzed ich ograniczenia, polegających na pewnej formie autonomii z możliwością uniezależnienia się, co wiązałoby się z rozpadem politycznym kraju przyjmującego (np. Albańczycy w Kosowie);
- społeczności domagające się przywilejów właściwych większości w sytuacji, gdy obiektywnie stanowią mniejszość; ich wola wyrażana jest bez przemocy i metodami dyplomatycznymi (np. Macedończycy w byłej federacji jugosłowiańskiej);

³⁰⁶ Patrz: M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 53–54.

- społeczności zajmujące w pewnym miejscu pozycję dominującą i w związku z tym domagające się przyznania im (lub zachowania) odpowiednich praw, gdziekolwiek się pojawią (np. Serbowie w różnych republikach pojugosłowiańskich);
- społeczności domagające się suwerenności państwowej, znajdujące się w konflikcie z innymi populacjami zamieszkującymi dane terytorium (np. muzułmanie w Bośni-Hercegowinie)³⁰⁷.

U podstaw europejskich rozwiązań prawnych dotyczących integracji mniejszości kulturowych (zwłaszcza tych wywodzących się z imigracji) spoczywają następujące idee i praktyki:

- równość wszystkich wobec prawa – zrównywanie statusów prawnych zróżnicowanych kategorii obywateli;
- emancypacja mniejszości na zasadzie dyskryminacji pozytywnej – uruchomienie polityki socjalnej odpowiadającej potrzebom poszczególnych środowisk;
- przyznawanie przywilejów politycznych w sferach lokalnych – zapobieganie dyskryminacji mniejszości i sankcjonowanie zaistniałych przypadków;
- umożliwianie zmiany obywatelstwa – równość w prawach kraju przyjmującego uzyskana na zasadzie przyznania obywatelstwa³⁰⁸.

Perspektywy zjawiska imigracji w Europie i jej następstw są następujące:

- imigracja będzie trwać i nasilać się wskutek nierówności między Europą (zwłaszcza Zachodnią) a innymi regionami świata; Europa będzie potrzebować nowych imigrantów ze względu na uwarunkowania demograficzne i przede wszystkim ekonomiczne; nawet jeśli Europa obwaruje się przepisami skierowanymi przeciwko imigrantom, to będą się pojawiać nielegalni, co może doprowadzić do zakłóceń socjalnych i destabilizacji społeczeństw;
- imigranci będą stanowić większość w najniższych warstwach społeczno-ekonomicznych; niektórym uda się polepszyć sytuację własną i swoich

³⁰⁷ Patrz: M. Rey, *Identités...*, *op. cit.*, s. 54–55. Szerzej: M. Foucher (red.): *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris 1993; M. Foucher: *Les Minorités en Europe centrale et orientale*, Strasbourg 1994.

³⁰⁸ Patrz: J. Costa-Lascoux: *L'Europe...*, *op. cit.*, s. 335–339.

rodzin, lecz w większości środowisk będą odtwarzać istniejące podziały; będzie bardzo trudno odwrócić tę tendencję, jeśli nic się nie zmieni w obowiązujących dzisiaj prawach;

- rasizm i dyskryminacja będą trwać i zagrażać porządkowi publicznemu; często będą stanowić także podstawę do rozgrywek między grupami mniejszości imigrantów w walce o lepszy status społeczny i materialny (walka starej imigracji z młodą); nawet jeśli walka z dyskryminacją przynosi niewielkie rezultaty, to symboliczne znaczenie ma już samo podejmowanie takich wysiłków;
- debata nad zróżnicowaniem kulturowym będzie coraz częściej dotyczyć zwłaszcza środowisk imigranckich, bowiem będą one najbardziej zauważalne; do imigrantów będzie się zaliczać także obecnie dyskryminowane i marginalizowane dzieci i młodzież urodzone w Europie, lecz wywodzące się z imigracji; wiele wspólnot imigranckich będzie utrzymywać lub nawiązywać kontakty z krajem pochodzenia, co pozwoli im zachować tożsamość kulturową i utrwać określone wzory kulturowe; integracja stanie się zadaniem czynników społecznych we wszelkich możliwych sferach³⁰⁹.

Migracje prowadzą bezpośrednio lub pośrednio do zróżnicowań społecznych, a w związku z tym do kategoryzacji na Swoich oraz Innych/Obcych (przez określenie swoistych pograniczy treściowo-kulturowych oraz osobowych) na podstawie m.in. takich kryteriów, jak:

- przynależność obywatelska,
- przynależność do określonej kultury pochodzenia,
- przynależność do określonego kręgu religijnego czy światopoglądowego,
- przynależność do określonej warstwy socjalnej czy materialnej,
- przynależność etniczna.

Jeszcze kilkadziesiąt lat temu usiłowano faworyzować obywateli krajów Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, tylko ich identyfikując jednoznacznie jako Europejczyków. Dostrzeżono jednak problem mieszkańców krajów związanych ze Wspólnotą na zasadzie dziedzictwa kolonialnego i płynącej stąd współpracy międzynarodowej. Dotyczyło to np. obywatele brytyjskich zamieszkałych w krajach Commonwealthu, indonezyjskich

³⁰⁹ Patrz: H. Entzinger: *Les politiques d'intégration en Europe* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence..., op. cit.*, s. 201.

Holendrów, osób o podwójnym obywatelstwie (lub mieszanej narodowości) pochodzenia portugalskiego, włoskiego, hiszpańskiego, oficjalnych, legalnych, naturalizowanych imigrantów z krajów Afryki Północnej. Niektórzy nie uważali za Europejczyków obywatele państw bloku socjalistycznego. Słowem, Europę w tym ujęciu stanowiły tylko państwa Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, a na miano Europejczyków zasługiwali wyłącznie posiadacze określonych paszportów. Stereotyp ten jako trwały element wiedzy potocznej nadal funkcjonuje, zwłaszcza w słabo wykształconych środowiskach Europy Zachodniej i wciąż – głównie w dyskusjach populistów – prowadzi do nieporozumień.

Przynależność do określonej kultury pochodzenia można charakteryzować w kontekście geograficznym i antropologicznym. Przed II wojną światową w naukach społecznych popularne było wykorzystywanie do tego celu kategorii rasy, co znajdowało zastosowanie również w praktyce społecznej. Jeszcze w 1939 roku francuski pisarz i dyplomata Jean Giraudoux domagał się powołania ministerstwa rasy, zaś będący zwolennikami ideologii frankistowskiej hiszpańscy katolicy obchodzili Dni Rasy. Po II wojnie światowej pojęcie rasy zostało zdyskwalifikowane w naukach społecznych i zastąpiono je kategorią kultury. Odpowiednio do faktu, czy dana kultura wywodzi się z Europy, czy też nie, dana osoba może zostać najprościej zaklasyfikowana jako Europejczyk lub nie-Europejczyk – czyli Obcy. O ile jeszcze w XIX wieku historii poszczególnych narodów i społeczności można było opisywać na podstawie kulturowej i cywilizacyjnej genealogii, to u zarania XXI stulecia trudno by było ustalić kontynuację pokoleniową poszczególnych wspólnot, zaś w ich opisach pojawia się coraz więcej elementów kulturowych nigdy wcześniej niewystępujących na taką skalę i tak bardzo zróżnicowanych. Europa staje się stopniowo jedynym w swoim rodzaju zbiorowiskiem diaspor przedstawicieli różnych kultur i etnosów³¹⁰. Z jednej strony wiąże się to z dążeniem ich członków do zachowywania, wyrażania i utrwalania własnej tożsamości narodowej (etnicznej), z drugiej – z deklaracjami tożsamości obywatelskiej i europejskiej. Przy czym tożsamość europejska wbrew pozorom nie odnosi się wyłącznie do wartości kontynentalnych, globalnych, lecz utożsamiana

³¹⁰ Patrz: R. Gallissot: *Pluralisme culturel en Europe: identités nationales et identité européenne. De l'intellectuel métis au métissage culturel de masses* [w:] *idem* (red.): *Pluralisme culturel en Europe. Culture(s) européenne(s) et culture(s) des diasporas*, Paris 1993, s. 7–15.

jest z poczuciem przynależności wspólnotowej, lokalnej, mikroregionalnej. Wynika to z identyfikacji ze środowiskiem, w którym się przebywa, a ono – choćby tylko pod względem geograficznym – znajduje się w Europie. W środowisku tym wartość stanowi bowiem dach nad głową, praca, rodzina. Wprawdzie środowisko to jest częścią terytorium konkretnego państwa, ojczyzny ideologicznej (starej dla autochtonów, nowej dla imigrantów), lecz wskutek integracji europejskiej pojęcie to z czasem zmienia swoje znaczenie, więc trudniej niż kiedyś jest się do niego przywiązać. Dzięki temu można mówić o Marokańczykach z Europy, europejskich Brazylijczykach, Kurdach wywodzących się z osiadłej w Europie imigracji itp. Na tle powyższej kategoryzacji jaskrawo zarysowuje się młode pokolenie, stroniące od kojarzonych z „normalną” większością symboli tożsamościowych rodziców i dziadków, nieakceptujące ich sposobu widzenia i segregacji świata. Zrywając z nacjonalizmem, młodzi są zwolennikami identyfikacji wspólnotowej, lokalnej, mikroregionalnej, utożsamiając się z tradycją swej małej ojczyzny, tj. przedmieścia, dzielnicy, ulicy itp. Wpisują się w obraz Europy jako ojczyzny osób odmiennych, w której kolor skóry, deklarowana narodowość i obywatelstwo, język, bycie w podróży (np. Cyganie) oraz inne wyróżniki tożsamościowe nie stanowią już tak wartościowego jak niegdyś kryterium kategoryzacji społecznej i segregacji. O ile przedstawiciele starszego pokolenia identyfikowali się lub pretendowali do uznawanej za elitarną kultury wysokiej, o tyle młodym wystarcza kultura popularna, masowa, w jej rozmaitych odmianach (od wszelkich form określanych jako pop czy folk po rap, hip-hop itp.). Dyferencjalizm zszedł więc na niższe poziomy i nie mieści się w kategoriach sprzed kilkadziesiąt lat. Zupełnie nowe formy relacji między kulturą wysoką a kulturą masową dały się zauważyć w Europie zwłaszcza po fali rewolty 1968 roku³¹¹, kiedy to nastąpiło niejako powtórne odkrycie kultury popularnej, a w związku z tym lokalnych grup podkulturowych, charakteryzujących się własną obyczajowością, tradycjami, językiem itp. Nacisk społeczny – głównie ze strony młodych warstw społeczeństwa – spowodował pojawienie się tych treści w polityce społecznej poszczególnych rządów³¹².

³¹¹ Patrz: J. Baszkiewicz: *Francja*, Warszawa 1997, s. 152–157.

³¹² Szerzej: W. Dressler-Holohan: *Culture minoritaire, culture nationale et culture de diaspora* [w:] R. Gallissot (red.): *Pluralisme...*, op. cit., s. 205–208; M. Rey: *Identités...*, op. cit., s. 63–90.

Kolejnym kryterium różnicującym jest przynależność do określonego kręgu religijnego czy światopoglądowego. Jako z gruntu europejski postrzega się krąg judeochrześcijański. Pozostałe – np. muzułmański, hinduski czy buddyjski – identyfikowane bywają z innymi kontynentami oraz kulturami. Taka kategoryzacja jest jednak jednostronna, nie bierze bowiem pod uwagę poczucia tożsamości i identyfikacji danej osoby. U schyłku XIX wieku granice różnic kulturowych w Europie istotnie pokrywały się z granicami różnic wyznaniowych. Poszczególne kategorie społeczeństw (społeczności) wyróżnione na podstawie tego właśnie kryterium można było zaliczyć do następujących obszarów:

- obszar wpływów chrześcijaństwa zachodniego łacińskiego (w tym jego rozgałęzień: katolickiego i protestanckich),
- obszar wpływów chrześcijaństwa wschodniego grecko-słowiańskiego,
- obszar wpływów orientalnych pozostałych po imperium tureckim³¹³.

Jak zauważa Janusz Żarnowski:

Linie graniczne między kulturami w Europie widoczne były w krajobrazie lokalnym, w pewnym miejscu bowiem nikły kościoły i zaczynały się cerkwie, w innym nikły cerkwie i pojawiały się meczety. Tam, gdzie świątynie występowały obok siebie, na ogół była to oznaka grożących konfliktów, a nawet rzezi³¹⁴.

Z XIX wieku pozostał także mgliście i stereotypowo zarysowany podział na przedstawicieli większości żyjącej zgodnie z normami społecznymi i obyczajami (niejednokrotnie utożsamianymi z religijnością) oraz marginalizowanych mniejszości, współtworzonych przez kojarzonych z nowopowstającymi ruchami społecznymi osobników zdeklasowanych, Żydów, „czerwonych”, masonów itp. – cokolwiek by te określenia nie znaczyły, bowiem nie zawsze ich stereotypowe znaczenie społeczne odpowiadało realnemu³¹⁵. Współcześnie, mimo podkreślania przez Europejczyków jedności religijnej opartej na wspólnej chrześcijańskiej tradycji, w poszczególnych krajach występują nie tylko różnice w odmianach religii i wyznań wynikające z ruchów reformatorskich i antyreformatorskich, ale także wiążące się z orientacją polityczną dominującej większości danego kraju, sprzężoną z właśnie rządzącym układem politycznym. Gdy w 1983 roku przeprowa-

³¹³ Patrz: J. Żarnowski: *Społeczeństwa...*, *op. cit.*, s. 29.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ Szerzej: R. Gallissot: *Pluralisme...*, *op. cit.*, s. 15–21.

dzono wśród mieszkańców Europy Zachodniej badania dotyczące wyznawanych przez nich wartości religijnych i światopoglądowych, ich rezultaty pozwoliły na wyróżnienie następujących grup krajów o określonej orientacji politycznej i religijnej:

- kraje lewicowe religijne (np. Włochy, Hiszpania),
- kraje lewicowe niereligijne (np. Francja),
- kraje prawicowe religijne (np. Irlandia, Belgia),
- kraje prawicowe niereligijne (np. Dania, Holandia, Niemcy, Wielka Brytania).

Obecnie, mimo przemian w poszczególnych kategoriach, nadal można mówić o istnieniu ogólnego podziału krajów na prawicowe i lewicowe, jednak dopisuje się tu także były kraje socjalistyczne, co wprowadza jeszcze większe zróżnicowanie wskutek występowania nowych odmian identyfikacji religijno-swiatopoglądowych i politycznych³¹⁶.

Podstawy zróżnicowań natury socjalnej i materialnej mają charakter głównie ekonomiczny i wykazują tendencję do pogłębiania się. W skali międzypaństwowej utrzymuje się (choć stopniowo zanika wskutek przemian społeczno-politycznych zainicjowanych u schyłku lat 80. XX wieku) podział na strefy wpływów: zachodnią (amerykańsko-europejską) i wschodnią (poradziecką). Strefa zachodnia rozwijała się dynamicznie (m.in. dzięki pomocy Stanów Zjednoczonych), zaś wschodnia stopniowo podupadała, co znalazło wyraz w sytuacji materialnej oraz kondycji psychospołecznej jej mieszkańców. W zapomnienie odchodzi również stereotypowe postrzeganie Wspólnoty, później zaś Unii Europejskiej jako centrum, a pozostałych rejonów Europy jako peryferiów. Przyczyniła się do tego decyzja o poszerzeniu unijnych struktur. Na całym kontynencie występują też wewnętrzne podziały społeczeństw na mieszkańców centrów (zwłaszcza wielkich miast) i peryferiów (przedmieść oraz małych miast i wsi), choć, jak zauważa Melosik,

Miliony „egzotycznych Innych” przybywają do wielkich miast europejskich, które stają się miejscem kontaktu całkowicie odmiennych kultur. Mamy tu do czynienia z „odwróconą inwazją” – obecnie to peryferium infiltruje kolonialne centrum³¹⁷.

³¹⁶ Szerzej: H. Mendras: *La force des traditions* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six...*, *op. cit.*, s. 48–49; J. Stoetzel: *Les Valeurs du temps présent: une enquête européenne*, Paris 1983.

³¹⁷ Z. Melosik: *Obywatelstwo...*, *op. cit.* s. 63.

W krajach Unii mieszkańców uboższych środowisk czy peryferiów określa się niekiedy mianem barbarzyńców, „niebezpiecznych etnosów” itp., uważając ich za potencjalnych wykołajeńców o anarchistycznych przekonaniach, zagrażających porządkowi społecznemu³¹⁸. Po II wojnie światowej w krajach zachodnioeuropejskich następowała uniformizacja, a nawet egalitaryzacja społeczeństwa ujawniająca się w sferze prawnej i obyczajowej, a jej realizacja w dziedzinie dochodów była jakby mniej istotna w okresie ogólnego wzrostu zamożności prawie wszystkich środowisk społecznych. W latach 60. coraz większą część ludności, dotąd podzielonej na klasy ludowe i mieszczaństwo, można było zaliczyć do klasy średniej z uwagi na osiągnięty status, a nawet charakterystyczny styl życia. Pojawił się jednak duży rozdzźwięk między żyjącą w luksusie klasą najbogatszą a możliwością awansu materialnego uboższych. Różnice te były widoczne nie tylko wewnątrz poszczególnych krajów, ale także między nimi. Na europejskich peryferiach sytuowano takie kraje, jak: Hiszpania, Portugalia, Grecja, Turcja czy Irlandia³¹⁹.

Już w latach 70. XX wieku w Europie wyróżniano 73 najważniejsze grupy etniczne, z których każda posiadała swój język, terytorium i tożsamość, lecz tylko jedna trzecia z nich dysponowała własnym państwem. Gdyby kryterium wyróżnienia kolejnych grup uczynić normy zachowania charakterystyczne dla zajmowanego terytorium, wyznawaną religię, płęć czy wiek, to w typologii pojawiłaby się nieskończona ilość kategorii. Powiększanie się (rozdrabnianie) liczby tych kategorii stanowi w Europie tendencję stałą³²⁰. Europejczycy różnią się między sobą również poziomem optymizmu, stylem życia, preferencjami kulinarnymi, poziomem moralności, materializmu itp. O nieustannej zmienności ich poglądów i postaw świadczą sondaże przeprowadzane np. przez Biuro Statystyczne Wspólnot Europejskich z siedzibą w Luksemburgu, a także badania opinii publicznej w krajach Unii Europejskiej (od lat 90. obejmujące także kraje

³¹⁸ Patrz: R. Gallissot: *Pluralisme...*, *op. cit.*, s. 21.

³¹⁹ Patrz: J. Żarnowski: *Spółczeństwa...*, *op. cit.*, s. 99–100.

³²⁰ Patrz: M. Craft: *Démographie* [w:] M. Rey (red.): *Projet N° 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants”*, Strasbourg 1983, s. 6–8. Szerzej: W. Rabczuk: *Mniejszości narodowe i etniczne a problem standardów edukacyjnych w Unii Europejskiej* [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, s. 25.

Europy Środkowo-Wschodniej), prowadzone w ramach Eurobarometru³²¹. Pierwszorzędnymi czynnikami decydującymi o zróżnicowaniu opinii i preferencji jest wiek badanych, płeć, orientacja religijna i polityczna, a drugorzędnymi wykształcenie i pozycja społeczna. Wartością wspólną dla wszystkich Europejczyków jest rodzina i przywiązanie do przeszłości rozpatrywanej w kontekście tożsamości narodowej oraz małej ojczyzny. Centralną kategorią związaną z rodziną, małą ojczyzną i tożsamością jest natomiast Ja. To wokół Ja oscylują wszelkie inne wartości; od sytuacji Ja zależą deklaracje, plany i zamiary. To Ja domaga się wolności, tolerancji, przywilejów, możliwości oraz perspektyw – i w zależności od tego, czy je otrzymuje czy nie, pozwala lokować jednostkę na takiej lub innej pozycji w statystykach³²². Charakteryzując mieszkańców Europy Zachodniej, Micheline Rey pisze m.in.:

Nasze społeczeństwo jest przesycone logiką *mono*, egocentryczną, manicheistyczną i linearną. Często myśli się przede wszystkim o mnie, o mojej rodzinie, moim kraju, moim Bogu. Chronić należy własny język, własną tożsamość, własną religię. Kiedy jednak należy już brać pod uwagę pluralizm, to określa się go w kategoriach hierarchizacji, przeciwstawiania, marginalizacji. Dla każdego najważniejsze są przede wszystkim jego własne interesy, a niezależność ma dla niego wyłącznie ograniczony sens³²³.

To dlatego wszędzie pojawiają się negatywne postawy wobec Innych/Obcych, zwłaszcza tych wywodzących się z na pozór odległych środowisk. Oni bowiem stanowią potencjalne zagrożenie stabilizacji Ja, źródło ograniczeń, kłopotów i niewygody.

Prawa mniejszości narodowych i etnicznych nie zostały wymienione ani w Karcie Narodów Zjednoczonych, ani w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Interpretacja fundamentalnych praw człowieka była często niekorzystna dla mniejszości narodowych i niejednokrotnie dochodziło do łamania ich uprawnień. Przyczynami tego było m.in. bagatelizowanie skali i rangi problemu, przypadki nieuznawania przez państwa istnienia mniejszości na swoich terytoriach, świadome niedostrzeganie szczególnej

³²¹ Szerzej: *Co myślą o sobie Europejczycy. W świetle badań opinii publicznej*, Warszawa 2000; www.europa.eu.int/comm/public_opinion (24.04.2004).

³²² Szerzej: Commission européenne: *L'Union européenne en lettres et en chiffres*, Luxembourg 2004; H. Mendras: *La force...*, *op. cit.*, s. 29–53.

³²³ M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 7.

sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych. W ostatnich latach usiłuje się nadrobić zaległości w prawodawstwie. Postęp notuje się np. w określaniu praw językowych mniejszości. Problemem pozostaje nadal prawo grupowe: przedmiotem uregulowań prawnych nie są grupy mniejszości, lecz jednostki, które uważają się za członków grupy mniejszości (mówi się więc o prawach jednostek, a nie tylko grup)³²⁴.

Zjawiska internacjonalizacji, europeizacji oraz fragmentaryzacji są dobrze widoczne zwłaszcza w kontekście europejskich regionów. U schyłku XIX wieku niektóre z nich (np. Katalonia, Kraj Basków) zaczęły wykorzystywać swą odrębność kulturową i regionalną w sensie terytorialno-ekonomicznym, widząc w tym możliwości rozwoju gospodarczego oraz nadzieję na niezależność państwa narodowego³²⁵. Do zakończenia II wojny światowej poszczególne regionalizmy niejednokrotnie wiązały się z radykalnymi ruchami nacjonalistycznymi i separatystycznymi, których działalność stanowiła odpowiedź na brak polityki regionalnej mocarstw lub politykę niezadowolającą mniejszości regionalne. Instytucjonalne usankcjonowanie zróżnicowania regionalnego w krajach europejskich przybiera obecnie różne formy: autonomii w ramach wyraźnie wyodrębnionych regionów (np. Hiszpania, Włochy), pluralizmu opartego na kryterium językowym (m.in. Belgia, Szwajcaria), w warunkach którego każda ze społeczności dysponuje własnym terytorium i instytucjami, pozornej homogeniczności wynikającej z odpowiedniej ideologii narodowej (np. Francja), form mieszanych (np. Niemcy, Wielka Brytania).

Silne regionalizmy charakteryzują szczególnie pogranicze hiszpańsko-francuskie. W Katalonii i południowej części Kraju Basków (zależnych od Hiszpanii) w czasach frankizmu walkę o język regionalny toczyły liczne stowarzyszenia kulturalne, zmagając się z oporem kleru i konserwatywnej burżuazji, będących na usługach reżymu. Używanie języków regionalnych było tam zakazane i sankcjonowane karnie. Dopiero w 1975 roku uzyska-

³²⁴ Patrz: W. Rabczuk: *Mniejszości...*, *op. cit.*, s. 25–26. Szerzej: B. Gronowska *et al.*: *Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, Toruń 1993; C. Mik: *Koncepcja normatywna europejskiego prawa praw człowieka*, Toruń 1994; C. Teitgen-Colly: *Textes du droit des étrangers*, Paris 1999.

³²⁵ Szerzej: W. Dressler-Holohan: *Culture...*, *op. cit.*, s. 208; R. Petrella: *La renaissance des cultures régionales en Europe*, Paris 1978.

nie autonomii nadało tym regionom dynamikę kulturową³²⁶. Dla Katalonii i Kraju Basków charakterystyczne jest posługiwanie przez mieszkańców się językami narodowymi i uznawanie oficjalnego języka kastylijskiego za narzędzie uzależnienia od Hiszpanii. Liczni przedstawiciele inteligencji katalońskiej i baskijskiej (niejednokrotnie posiadający status uchodźcy uzyskany w czasach frankizmu) wywierają wpływ na życie kulturalne krajów przyjmujących (w których osiedli w czasach prześladowań), zwłaszcza południowej Francji. Biorą udział w przekazywaniu kultury mniejszościowej i/lub regionalnej do kultury narodowej oraz przyczyniają się do utrwalania w kulturze zamieszkiwanego regionu treści własnej kultury, dzięki czemu staje się ona heterogeniczna. Współczesny kataloński ruch kulturalny (obejmujący europejską diasporę katalońską) sięga korzeniami kryzysu ekonomicznego w 1938 roku. Aktywność społeczna Katalończyków przyjęła wtedy zabarwienie anarchosyndykalistyczne i została zdominowana przez lokalną burżuazję. W latach 60. i 70. XX wieku w Europie Zachodniej zabłysnęli tworzący na emigracji literaci katalońscy, zdobywając liczne nagrody na międzynarodowych przeglądach i konkursach twórczości. Także ruch baskijski jest dziś jednym z najsilniejszych ruchów regionalnych o podłożu kulturowym. Przykładem lokalnej aktywności, mającej na celu integrację społeczno-kulturową społeczności regionalnych, jest zainicjowana w początkach lat 80. XX wieku akcja Korrika, realizowana w północnej i południowej części Kraju Basków. Odbývające się co dwa lata serie imprez angażują społeczności regionalne (co dziewięć dni inna dzielnica, miejscowość, wspólnota), które dzięki nim poznają język baskijski w mowie i piśmie (wiąże się to także z alfabetyzacją dorosłych), uczestniczą w przedstawieniach teatralnych, wokalnych, tanecznych, grach i konkursach aktywizujących społeczności lokalne. W trakcie imprez prowadzona jest zbiórka funduszy na rzecz upowszechniania kultury baskijskiej i wspierania społeczności baskijskich borykających się z różnego rodzaju problemami. Korrika pomaga też w rozwiązywaniu problemów administracyjnych w środowiskach jednojęzycznych, w których mieszkańcy (zwłaszcza starsi) mają kłopoty z załatwianiem spraw w urzędach³²⁷.

³²⁶ Patrz: *ibidem*, s. 209.

³²⁷ Patrz: *ibidem*, s. 220. Szerzej: „Euskadi Information. Le dynamisme des mouvements populaires basques”, nr 3/1991.

W okresie 1965–1980 nagłośniono w świecie regionalizm korsykański, do czego przyczyniły się sukcesy artystów pochodzenia korsykańskiego, zamieszkałych we Francji. W latach 80. w kraju tym doszło do politycznego otwarcia na kultury regionalne i kultury mniejszości, czego jednym z dowodów było wyrażenie zgody na działalność korsykańskich działaczy w stowarzyszeniach kulturalnych promujących własną kulturę i język. Przykładem tej działalności jest choćby tylko istniejące w Paryżu stowarzyszenie Forum Paryż-Korsyka, organizujące otwarte przeglądy kinematografii korsykańskiej, wystawy prac plastycznych oraz inspirujące badania diaspory korsykańskiej w Europie³²⁸. Mimo to Francja do dziś boryka się z problemami wynikającymi z separatyzmu korsykańskiego i dyskusja nad tym problemem tylko przez pryzmat działalności kulturalnej byłaby nadużyciem. Znaczące skupiska inteligencji imigranckiej, wywierającej wpływ na kształt kultury regionalnej w krajach Europy Zachodniej, współtworzą również imigranci z krajów Ameryki Południowej (Argentyna, Chile, Wenezuela), Europy Wschodniej (Czechy, Polska, kraje byłego Związku Radzieckiego). Grupa tych ostatnich jednak stopniowo maleje ze względu na dokonujące się przemiany demokratyczne i możliwość powrotu do krajów pochodzenia bez strachu przed prześladowaniami³²⁹.

W dobie integracji europejskiej regiony silniejsze ekonomicznie wspomagają upowszechnianie kultur mniejszości, a tworzone w nich wartości nie są już postrzegane tylko jako charakterystyczne dla tych obszarów, lecz jako potencjalnie uniwersalne. Wiele zależy tam od nakładów na promocję regionów, aktywności wspólnot mieszkańców i woli politycznej działaczy. Regiony uboższe nadal borykają się z uznaniem swej odrębności kulturowej, walczą o uznanie istnienia i nauczanie języka oraz przeciwstawiają się dominacji silniejszych (choćby tylko produktów globalnych nad regionalnymi). Przedstawiciele regionalnych grup kulturowych są często uwikłani w wewnętrzne rozgrywki i spory polityczne związane z konkurencją

³²⁸ Patrz: W. Dressler-Holohan: *Culture...*, *op. cit.*, s. 209–217. Szerzej: *idem*: *Vers une société pluriculturelle en France? Contribution des mouvements régionalistes à la problématique générale d'une France pluriculturelle: réflexions à partir de l'exemple corse*, [w:] B. Lamy, M. J. Parizet (red.): *L'immigration en France et le modèle pluriculturel*, Paris 1990, s. 195–216.

³²⁹ Szerzej: A. Franzini *et al.*: *Corses de l'extérieur, des chiffres et des lettres. Résultats de l'enquête du Forum Paris-Corse*, Paris 1991; C. Sole: *La integración socio-cultural de los inmigrantes en Catalonia*, Madrid 1981.

gospodarczą i rywalizacją o dotacje. Dyskusje na tematy związane z kulturą regionalną i językami niejednokrotnie przenoszą się do środków masowego komunikowania, dzięki czemu mogą się im przysłuchiwać przedstawiciele innych środowisk. Wygrywają ci, którzy mają większe możliwości materialne i zawierają skuteczniejsze sojusze polityczne. Skutkiem tego jest niejednokrotnie uzyskiwanie w skali regionalnej hegemonii kulturowej jednej z grup³³⁰.

3.3. Następstwa zróżnicowania społeczeństw Europy

Główne sfery problemów wywołujących napięcia i konflikty (tak zewnętrzne, jak i wewnętrzne) w związku ze zróżnicowaniem kulturowym społeczeństw europejskich są następujące:

- tożsamościowo-identyfikacyjna – problemy prawa jednostek i społeczności do posiadania oraz wyrażania własnej tożsamości; dotyczą stereotypów i uprzedzeń oraz ich następstw (ideologicznych, społecznych i in.) w kontaktach międzyosobowych i międzygrupowych (np. dyskryminacja i protesty przeciwko mniejszościom narodowym, etnicznym, podkulturom, chorym na AIDS, narkomanom, mniejszościom seksualnym, masonerii);
- terytorialna – problemy wynikające z konkurowania poszczególnych społeczności o dane terytorium (np. konflikty na pograniczach krajów byłej Jugosławii i Albanii, sprawa Obwodu Kaliningradzkiego w perspektywie poszerzenia Unii Europejskiej);
- ekonomiczno-gospodarcza – problemy wynikające z konkurowania poszczególnych społeczności o dostęp do surowców, rynków zbytu itp. (np. spory o użytki zielone, podatki, unijne dopłaty, protesty rolników i przeciwników modyfikowanej genetycznie żywności, ruchy antyglobalistów i zielonych);
- historyczna – problemy pamięci historycznej obejmującej wiedzę potoczną i naukową, utwierdzaną przez propagandę i kształcenie; dotyczą zafałszowań, półprawd i tendencyjności w przekazywaniu wiedzy, urazów, kompleksów, skłonności do odwetu z tytułu nagromadzonych

³³⁰ Patrz: W. Dressler-Holohan: *Culture...*, *op. cit.*, s. 218–224.

- na przestrzeni dziejów zadrażnień urojonych, wyolbrzymionych lub prawdziwych (np. działalność komisji do ścigania zbrodni hitlerowskich i stalinowskich; aktywność organizacji kombatanckich i martyrologicznych);
- religijno-światopoglądowa – problemy wynikające z nietolerancji, fundamentalizmów, ekspansjonizmów, dążeń do unifikacji i/lub likwidacji przejawów określonych koncepcji religijno-światopoglądowych i politycznych; brak woli poszanowania innowierców i niewierzących, ich dyskryminacja, marginalizacja itp. (np. katolicy i prawosławni w byłym Związku Radzieckim, chrześcijanie i muzułmanie w krajach byłej Jugosławii, katolicy i protestanci w Irlandii Północnej);
 - nacjonalistyczna, rasistowska i nacjonalitarystyczna – problemy związane z działalnością i popularnością organizacji hołdujących ideologiom nacjonalistyczno-populistycznym, kseno- i homofobicznym (np. Sojusz Narodowy oraz Liga Północna we Włoszech, Front Narodowy we Francji, Niemiecki Związek Narodowy, Austriacka Partia Wolności, Liga Polskich Rodzin, Młodzież Wszechpolska, Prawo i Sprawiedliwość czy środowisko Radia Maryja w Polsce);
 - edukacyjna – problemy wynikające z różnic w interpretowaniu rzeczywistości oraz tendencyjności w doborze treści i opinii, co prowadzi do przedstawiania zafałszowanego obrazu innych oraz ich dorobku cywilizacyjnego i kulturowego (np. działalność komisji do spraw podręczników, problemy interpretacji działań wojennych, stereotypowego ujmowania przedstawicieli danych kultur, jednostronnej prezentacji dziedzictwa religijno-światopoglądowego danej społeczności);
 - statutowa – problemy związane z domaganiem się przez mniejszości samostanowienia, autonomii, praw itp.; istnienie ruchów odrębnościowo-separatystycznych (np. Baskowie i Katalończycy w Hiszpanii, Korsykanie i Bretończycy we Francji, katolicy w Irlandii Północnej, Szkoci i Walijczycy w Wielkiej Brytanii, Albańczycy w Serbii, Lombardeczycy we Włoszech, Węgrzy na Słowacji i w Rumunii, Kurdowie w Turcji, Grecy i Turcy na Cyprze);
 - partykularno-lobbystyczna – problemy wynikające ze sprzeczności interesów grup społecznych o różnych celach, żądaniach, siłę; niekiedy interesy te przeciwstawiają się interesom ogółu obywateli da-

- nego kraju lub tylko niektórych środowisk (np. konflikty podkultur, związków zawodowych, kibiców, środowisk powodowanych zawiścią; opór jednych środowisk przeciwko przywilejom innych);
- społeczno-obywatelska – problemy związane z napięciami wskutek rozczarowania funkcjonowaniem instytucji demokratycznych i wolnego rynku (np. opór wobec postępowania władzy w byłych krajach socjalistycznych; opór wobec tempa i form przemian polityczno-ekonomicznych itp.);
 - polityczna – stanowi syntezę powyższych problemów ujętych w kontekst doktryn i praktyk politycznych (zarówno wewnątrz krajowych, jak i międzynarodowych).

Wzrost radykalności nacjonalizmów, etnicyzmów, a co za tym idzie przejawy dyskryminacji i agresji towarzyszą często okresom gorszej koniunktury gospodarczej i bezrobocia, oraz wynikającym z nich problemom. Pojawia się wówczas tendencja do obciążania winą za złą sytuację Innych/Obcych. Fala niechęci czy wręcz wrogości kierowana jest do środowisk mniejszości (głównie imigrantów) oraz najuboższych warstw społecznych, które, różniąc się obyczajami i mentalnością od dominującej większości, mają trudności adaptacyjne. Niekiedy nawet na forum publicznym dochodzi do dyskryminacji dzieci i młodzieży wywodzących się z imigracji lub skojarzonych ze środowiskami Obcych wskutek innego ubioru, preferencji kulturalnych, języka itp. Aprioryczne dewaluowanie tych środowisk jest niejako odwieczną cechą kultury zachodniej, w której w drastycznych przypadkach dopuszczano fizyczne niszczenie „barbarzyńców”³³¹. Niekiedy problemy strukturalne usiłują rozwiązywać na własną rękę zarządy przedsiębiorstw, których załogi są międzynarodowe (np. Gillette, Europejska Spółka Aeronautycznej Obrony i Przestrzeni)³³². Wdrażane są wtedy programy socjalne i edukacyjne ułatwiające międzykulturowe kontakty oraz adaptację Innych/Obcych. Niestety, nie zawsze działania te kończą się sukcesem. Co więcej, w niektórych regionach Europy (np. Francja,

³³¹ Patrz: J. Costa-Lascoux: *Le multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 165; J. Żarnowski: *Spółczeństwa...*, *op. cit.*, s. 97–98. Szerzej: O. Noël: *Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration: la lente émergence dans l'espace public des discriminations à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 396–407.

³³² Patrz: H. Merkens: *Management ethnocentrique, policentrique, eurocentrique et géocentrique* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide...*, *op. cit.*, s. 261–264.

Niemcy, Szwajcaria, Dania czy Flandria) podnoszą się nawet głosy, że Obcy są wtedy lepiej traktowani niż najubożsi rdzenni mieszkańcy³³³.

Według Jana Baszkiewicza napięcia i konflikty, wynikające z negatywnego stosunku niektórych środowisk do przedstawicieli mniejszości kulturowych, wiążą się także z występowaniem elementów kryzysu instytucji partii politycznej, zwłaszcza w krajach zachodnioeuropejskich. Poszczególne partie nie są już jak dawniej wyraziście zróżnicowane, nie skupiają tak trwałych i gorących lojalności oraz nie budzą wielkiego respektu. Politycy, korzystając częściej ze środków masowego komunikowania, osłabiają przez to bezpośrednie kontakty z obywatelami. Pojawiające się w świecie polityki skandale wprawdzie budzą zainteresowanie, ale jako fakty medialne przyciągają uwagę tylko powierzchownie i na krótko. Prowadzi to do lekceważenia przez wyborców przedstawicieli elit nie tylko politycznych, ale także gospodarczych i kulturalnych, kojarzonych zawsze z tym samym stereotypem zamożności i luksusu. Skoro zaś elity są dla przeciętnego obywatela fizycznie nieosiągalne, by mógł bezpośrednio wyrazić swoją opinię czy wyładować agresję, to wyrazy pogardy, buntu i przemoc okazywana jest – na zasadzie częściowej rekompensaty – Innym/Obcym, w zależności od koniunktury i osobistych interesów. W sytuacjach kryzysowych, gdy daje o sobie znać zagrożenie poczucia bezpieczeństwa socjalnego, pojawiają się żądania radykalizacji metod rządzenia. Pod tym względem istnieje wiele podobieństw w stanie starych – zachodnich i nowych – wschodnioeuropejskich demokracji³³⁴. Píše Baszkiewicz:

Na głowy polityków spadają niecierpliwie żądania („od tego jesteście, za to wam się płaci”) i gromy za utrzymywanie się bezrobocia i patologii społecznych, a osobliwie masowej przestępczości (w obu przypadkach kozłem ofiarnym stają się często imigranci). Wszystko to sprzyja politycznym ekstremizmom, ksenofobii, nacjonalizmom. Tradycyjne wartości demokratyczne, egalitaryzm i braterstwo, są artykułem coraz bardziej deficytowym. Tak w relacjach rządzących z rządzonymi, jak i pomiędzy zwykłymi zjadaczami chleba z masłem³³⁵.

³³³ Szerzej: H. Entzinger: *Les politiques...*, *op. cit.*, s. 199.

³³⁴ Patrz: J. Baszkiewicz: *Władza*, Wrocław 1999, s. 169–171.

³³⁵ *Ibidem*, s. 169–170.

3.4. Historyczne przesłanki i perspektywy społeczno-kulturowej integracji europejskiej

W 448 roku p.n.e. wódz ateński Perykles wystąpił z pomysłem kongresu panhelleńskiego na rzecz pokoju. Przewidywał nie tylko odbudowę zniszczonych świątyn i restaurację żeglugi, ale także pokojowy, zintegrowany rozwój całej Hellady. Chociaż w obawie przed wzrostem potęgi Aten nie dopuszczono do tego, to jednak samą ideę można uznać za pierwotną koncepcję integracji środowiska identyfikowanego z odrębnym regionem w Europie³³⁶. W Średniowieczu pojawiły się pierwsze zamysły dotyczące międzynarodowej integracji całego ówczesnego świata (szczególnie chrześcijańskiego), który jednak zawęzał się głównie do Europy i basenu Morza Śródziemnego. Wiązały się one z ideą powszechnego pokoju, a u ich podstaw legły dążenia do zjednoczenia wszystkich (lub wybranych) narodów, zwłaszcza pod egidą przywódców religijnych. Do grona autorów tych koncepcji zaliczali się: teolodzy (Aureliusz Augustyn, Tomasz z Akwinu), monarchowie (Karol Wielki, Otto III, Filip II August, Jerzy z Podiebradu), prawnicy (Pierre Dubois), a nawet poeci (Dante Alighieri). Ich projekty były jednak bardzo ogólne; te szczegółowe miały przynieść dopiero następne epoki³³⁷.

Na początku XVIII wieku Charles Irénée Castel de Saint-Pierre w dziele *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe* (Projekt wprowadzenia wiecznego pokoju w Europie) przedstawił drobiazgowy projekt Zrzeszenia Europejskiego, opierający się na idei konfederacji monarchów. To właśnie z ich woli w określonych terminach miał być zwoływany Sejm Generalny – swoisty wspólny parlament, w którym byłyby reprezentowane wszystkie kraje Europy na zasadzie równouprawnienia. Zadaniem tego gremium byłoby rozstrzygnięcie rozmaitych sporów i konfliktów zagrażających pokojowi. Ważnym czynnikiem integrującym kraje wchodzące w skład Zrzeszenia byłby rozwój handlu, poprzedzający rozwój instytucji

³³⁶ Patrz: Z. Łomny: *Historyczne i pedagogiczne aspekty europejskiej integracji* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 105.

³³⁷ Patrz: A. Marszałek: *Z historii europejskiej idei integracji międzynarodowej*, Łódź 1996, s. 12–13; K. Baczkowski: *Idea...*, *op. cit.*, s. 19–23.

międzynarodowych³³⁸. Rewolucja francuska i narodziny Stanów Zjednoczonych nieodwracalnie zmieniły oblicze Europy, sygnalizując nadejście epoki Romantyzmu. Pod wpływem idei rewolucyjnych we Francji odżył pomysł politycznej integracji kontynentu dzięki zdobyczom terytorialnym i wpływom politycznym. Uosabiający francuski nacjonalizm Napoleon Bonaparte najpierw jako konsul, a później jako cesarz był rzecznikiem zjednoczenia pod jednym berłem chrześcijańskiej Europy. Oczywiście, stolicą polityczną, administracyjną i kulturalną nowego organizmu miał być Paryż, a wspólnym językiem – francuski. Do tego zmierzała polityka dynastyczna i matrymonialna Napoleona. Zamysł ten obaliły jednak dążenia narodowościowe rozpalone w krajach zaatakowanych przez Francję. Również romantyczne (niekiedy oparte na mesjanizmie) hasła integracji wszystkich narodów głoszone przy okazji Wiosny Ludów, a następnie dopatrujące się czynnika integrującego w proletariacie, nigdy nie zostały zrealizowane.

W okresie międzywojennym nie brakowało koncepcji polityczno-gospodarczego integrowania Europy, których twórcy mieli nadzieję, że ich działania przyczynią się do zachowania pokoju i uspokojenia napiętej sytuacji międzynarodowej, a może nawet zainicjują zakrojoną na szeroką skalę współpracę. Osiągnięciu tego celu miały służyć m.in. liczne umowy międzynarodowe (dwu- i wielostronne), prace pod patronatem istniejącej od 1889 roku Unii Międzyparlamentarnej oraz założenie w 1920 roku Ligi Narodów, której celem była integracja wszystkich państw. Pod auspicjami tej organizacji powstawały liczne stowarzyszenia i lokalne inicjatywy, których działacze starali się rozwiązywać np. sporne kwestie na terytoriach przygranicznych i zróżnicowanych kulturowo³³⁹. Pojawiły się też inicjatywy o zasięgu regionalnym: ententa bałkańska, ententa bałtycka, unia kalmarska i niewprowadzony w życie pakt czterech³⁴⁰. Jeszcze

³³⁸ Patrz: C.-I. de Saint-Pierre: *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe par l'abbé Castel de Saint-Pierre*, b.m. 1712.

³³⁹ Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 91–106.

³⁴⁰ Patrz: A. Essen: *Mała Ententa, Ententa Bałkańska, Ententa Bałtycka – pakt regionalne czy zamierzenia integracyjne* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów...*, *op. cit.*, s. 67–81; A. Patek: *Współpraca państw nordyckich w okresie międzywojennym* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów...*, *op. cit.*, s. 107–117; I. Stawowy-Kawka: *Niemcy wobec gospodarczych planów integracyjnych w Europie Południowo-Wschodniej* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów...*, *op. cit.*, s. 95–105.

na początku I wojny światowej program gospodarczej wspólnoty środkowoeuropejskiej opracował niemiecki teolog i polityk demokratyczny Friedrich Naumann. Duży rozgłos zyskała nawiązująca do wcześniejszych idei jego rodaków integracyjna koncepcja *Mittleuropcy*, w której głównym trzonem zjednoczenia miały być Niemcy. Walory integracyjne zawierały również niemieckie koncepcje *Grossraumwirtschaft* (gospodarka wielkiego obszaru), których twórcy wnieśli poważny wkład do współczesnej teorii integracji ekonomicznej³⁴¹. Projekty stworzenia zintegrowanej Europy pojawiły się też we Francji, a ich autorami byli Aristide Briand, Édouard Herriot i André Tardieu³⁴². Na ich realizację było jeszcze za wcześnie, a środowiska, które mogłyby tego dokonać, najwyraźniej jeszcze nie dojrzały, by stanąć na wysokości zadania.

We wspomnianych koncepcjach francuskich pobrzmiewały echa Pan-europy i Stanów Zjednoczonych Europy – projektów autorstwa Richarda Nicolausa Coudenhovego-Kalergiego. To jego zamysł w znacznej mierze legł u podstaw jednoczenia Europy po II wojnie światowej i w związku z tym wymaga szerszego omówienia. Źródłem zainteresowań Coudenhovego-Kalergiego problematyką międzynarodową i ideą integracji narodów mogły być wieloetniczne koligacje rodzinne oraz życie w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Antoni Marszałek, analizując biografię autora projektu, doszukuje się inspiracji kształtowanej przez niego idei zjednoczeniowej w uniwersalizmach: rzymskim, żydowskim i wolnomularskim³⁴³. Trzonem koncepcji Coudenhovego-Kalergiego było stwierdzenie, że istnieje możliwość podzielenia państw świata na kilka grup, wyróżnionych na podstawie poziomu i charakteru ich kultury, cywilizacji i rozwoju gospodarczego. Do pierwszej grupy zaliczył państwa Europy, ale bez wykazującej pozaeuropejskie zainteresowania Wielkiej Brytanii oraz Związku Radzieckiego; grupa druga to Wielka Brytania wraz z terytoriami zależnymi, a trzecia – kraje Ameryki Północnej. Związek Radziecki znajdował się więc poza klasyfikacją. Kraje pierwszej grupy miały w przeszłości stworzyć Stany Zjednoczone Europy – jednolity organizm

³⁴¹ Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 46–69.

³⁴² Patrz: *ibidem*, s. 107–133; H. Korczyk: *Próby integracji Europy w świetle umów międzynarodowych w okresie międzywojennym* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów...*, *op. cit.*, s. 45–53.

³⁴³ Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 70–74.

polityczno-gospodarczy, którego uczestnicy połączeni unią celną mieliby zagwarantowane równe prawa, a także bezpieczeństwo i samodzielność administracyjną. Naczelny organ prawodawczy Stanów miał stanowić – wzorowany na amerykańskim – parlament, w którego skład wchodziłaby Izba Narodów (złożona z przedstawicieli poszczególnych państw wybieranych w powszechnym głosowaniu – po jednym na milion mieszkańców) oraz Izba Państw (grono przedstawicieli wszystkich państw – po jednym z każdego z nich). Koncepcja ta, zasygnalizowana po raz pierwszy w 1920 roku w czasie spotkania z Tomaszem Masarykiem, a przedstawiona szczegółowo w 1923 roku w książce *Pan-Europa*, zakładała gospodarczą dominację Francji i Niemiec. W przyszłości swoje centrum Stanów Zjednoczonych Europy miały stanowić Niemcy, do czego predystynowało je dogodne położenie oraz dobrze rozwinięta struktura gospodarczo-administracyjna. Wszelkie sporne kwestie (z likwidacją granic politycznych na mocy paneuropejskiego edyktu tolerancyjnego włącznie) miałyby być regulowane w sposób pokojowy. Językiem urzędowym Stanów miał być angielski, choć przy zachowaniu i poszanowaniu wszystkich języków narodowych, będących wyrazem wspólnego bogactwa kulturowego. Zróżnicowanie to miałyby być jednak podporządkowane ogólnemu procesowi wiodącemu do wykształcenia się w przyszłości jednego, uniwersalnego narodu europejskiego, na fundamencie kultury chrześcijańsko-hellenistycznej. Coudenhove-Kalergi twierdził, że można mówić o jednym narodzie europejskim opartym na jedności kultury zachodniej, zaś narody charakteryzujące się swymi odrębnościami stanowią tylko jego podgrupy. Uważał też, że różnice językowe – będące tylko różnicami dialektów – są słabsze od więzów wspólnej kultury. Znaczącą rolę w kształtowaniu się narodu europejskiego mieliby odegrać Żydzi, cechujący się dążnością do humanistycznego uniwersalizmu. Realizacja Paneuropy miałyby następować stopniowo. Pierwszym etapem byłoby zwołanie konferencji paneuropejskiej przez jeden z rządów któregośkolwiek państwa z pierwszej grupy. Drugim miało być zawarcie umów między wszystkimi państwami Europy kontynentalnej, gwarantujących poszanowanie granic i poddanie się w spornych sprawach rozstrzygnięciom sądu rozjemczego. Trzecim etapem byłoby utworzenie paneuropejskiej unii celnej, co miałyby być wstępem do powstania jednolitego obszaru gospodarczego. Zwieńczeniem tych działań byłoby powołanie Stanów Zjednoczonych Europy zrzeszają-

cych państwa od Portugalii do Polski. Głównym powodem podjęcia wysiłków zjednoczeniowych miało być – według autora – zagrożenie Europy ze strony Rosji oraz niebezpieczeństwo wybuchu wojny. Kolejne zagrożenie stanowić miały Stany Zjednoczone, choć w tym wypadku nie chodziło o konflikt zbrojny, lecz raczej o dążenia administracji amerykańskiej do zdominowania Europy pod względem gospodarczym. Zamyśl Coudenhovego-Kalergiego zyskał licznych zwolenników, do których zaliczali się m.in. politycy (np. Winston Churchill), naukowcy (m.in. Albert Einstein) i artyści. Ich wspólne działania zaowocowały powołaniem do życia jeszcze przed II wojną światową licznych organizacji (w tym najważniejszej – Unii Paneuropejskiej) i zwołaniem międzynarodowych kongresów. Powstały wokół idei Paneuropy ruch miał charakter centrowo-lewicowy, antynacjonalistyczny i antykomunistyczny, nie dali się więc do niego przekonać przedstawiciele środowisk faszystowskich i komunistycznych. 19 września 1946 roku Churchill wygłosił na Uniwersytecie w Zürichu wykład, w którym przypomniał wysunięte jeszcze w czasie wojny, a wzorowane na koncepcji Coudenhovego-Kalergiego tezy o potrzebie stworzenia Stanów Zjednoczonych Europy. Jego zdaniem, Wielka Brytania nie powinna brać udziału w nowej strukturze, ograniczając się jedynie do roli przyjaciela i sponsora, którą to funkcję sprawowałaby wraz ze Stanami Zjednoczonymi, a może nawet ze Związkiem Radzieckim. Na początku następnego roku w Anglii powstał United Europe Movement (Ruch Zjednoczonej Europy). Nie była to jedyna organizacja tego rodzaju, bowiem dążenia integracyjne obejmowały coraz więcej środowisk. Oto np. przedstawiciele kręgów federalistycznych, we wrześniu 1946 roku na konferencji w Herstein, przedstawili projekt utworzenia regionalnej Unii Europejskiej w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Według nich Europa miała być elementem realnej unii państw świata, a poszczególne kraje miały zrzec się na rzecz tzw. Unii Europejskiej części suwerenności w zakresie spraw gospodarczych, politycznych i obronnych. Píše Marszałek:

W idei integracji zachodnioeuropejskiej zaznaczyły się trzy główne nurty: federalizm, konfederalizm i funkcjonalizm. [...] Bardzo rzecz upraszczając, można np. powiedzieć, że podejście federalistyczne reprezentowali [...] twórcy i ideolodzy integracji międzynarodowej jako idei; podejście funkcjonalistyczne – konstruktorzy bezpośrednich koncepcji i propozycji (eksperti i politycy); natomiast podejście konfederalistyczne – politycy wykonawcy. Mielibyśmy więc do

czynienia z przechodzeniem od nurtu do nurtu i równoległe z przechodzeniem od teorii do praktyki. Rzecz jasna, jest to tylko jeden z wielu możliwych aspektów oceny nurtów w dyskusjach nad integracją międzynarodową w Europie po II wojnie światowej³⁴⁴.

Również w 1946 roku po aktywnej działalności w Stanach Zjednoczonych powrócił do Europy Coudenhove-Kalergi. Powołał do życia Europejską Unię Parlamentarną, a w 1951 roku reaktywował Unię Paneuropejską. Organizacja ta nie odegrała już jednak znaczniejszej roli, bowiem na scenie politycznej pojawiły się osoby realizujące ideę integracji europejskiej w innych sferach, a ich działania okazały się skuteczniejsze. Paneuropa stanowi mimo wszystko ideologiczny fundament współczesnego zjednoczenia europejskiego. Powstały dzięki niej szeroki społeczny ruch prointegracyjny pozwolił spotkać się ponad podziałami osobom, które w przyszłości miały realizować wielopłaszczyznowe zjednoczenie kontynentu na podstawie światowego układu sił po II wojnie światowej³⁴⁵.

Gdy stało się jasne, że w Europie nie ma co liczyć na szerokie zjednoczenie obejmujące np. wszystkie państwa koalicji antyhitlerowskiej, postanowiono skoncentrować wysiłki integracyjne tylko na administracjach zachodnich³⁴⁶. W czerwcu 1947 roku, w czasie odbywającego się w Paryżu spotkania przedstawicieli organizacji zainteresowanych integracją europejską, powołano Committee for the Coordination of the European Movements (Komitet Koordynacyjny Ruchów Międzynarodowych na rzecz Jedności Europejskiej), który w grudniu przybrał nazwę Joint International Committee for European Unity (Międzynarodowy Komitet Ruchów na rzecz Jedności Europejskiej). Jego przewodniczącym został Duncan Sandys (zięć Churchilla). Krokiem milowym do stworzenia jednolitej organizacji europejskiej był jednak dopiero Kongres Europejski w Hadze (8–10 maja 1948 roku), którego uczestnicy (wybitne postaci z życia politycznego, kulturalnego, naukowego i ekonomicznego) mimo różnic w sprawach formalnych jednomyślnie wyrazili chęć zjednoczenia Europy. Jeszcze w październiku tegoż roku Międzynarodowy Komitet Ruchów na rzecz

³⁴⁴ Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 143 i 157.

³⁴⁵ Patrz: *ibidem*, s. 74–90; A. Podraza: *Unia Europejska*, Lublin 1999, s. 14–15.

³⁴⁶ Szerzej: J.-C. Masclet: *L'union politique de l'Europe*, Paris 1996; P. Van Ackere: *L'Union de l'Europe occidentale*, Paris 1995.

Jedności Europejskiej przekształcił się w honorową organizację o nazwie Mouvement Européen (Ruch Europejski). Pod jego auspicjami odbyło się kilka konferencji o zjednoczeniu europejskim, postrzeganym jako złożony proces mający się dokonywać w wielu różnych dziedzinach. Była więc mowa o sprawach politycznych i organizacyjnych, o ekonomii, kulturze, nauce, polityce socjalnej i prawach człowieka. W rezolucjach postulowano stworzenie Europejskiego Centrum Kultury, Uniwersytetu Europejskiego i Europejskiego Centrum Badań Jądrowych. W komisji prawnej (działającej obok komisji ekonomicznej i kultury) opracowano m.in. Europejską Kartę Praw Człowieka. Głównym celem Kongresu Haskiego było utworzenie Rady Europy. Udało się go osiągnąć, podpisując 5 maja 1949 roku w Londynie traktat powołujący do życia tę organizację, której posiedzenie inauguracyjne odbyło się w Strasburgu 8 sierpnia trzy miesiące później. Powstanie Rady Europy miało być pierwszym krokiem do utworzenia w przyszłości ponadnarodowego rządu, zaś sama Rada miała pełnić funkcję parlamentu europejskiego. Konwencja tej organizacji, która już wkrótce stała się ekskluzywnym klubem państw demokratycznych, nie odpowiadała jednak zwolennikom ścisłej integracji, m.in. dlatego, że z zakresu jej działalności wyłączono sprawy bezpieczeństwa i obronności³⁴⁷. Mimo wszystko Rada Europy zaczęła odgrywać w Europie niezmiernie ważną rolę stabilizującą oraz integrującą poszczególne państwa w sensie symbolicznym i kulturowym³⁴⁸. Od listopada 1990 roku do Rady Europy dołączyło 21 państw Europy Środkowej i Wschodniej (w kwietniu 2003 roku weszła Serbia-Czarnogóra), co pozwoliło jej na uzyskanie wymiaru paneuropejskiego i rangi forum Wielkiej Europy – w odróżnieniu od Unii Europejskiej, którą określa się niekiedy jako Małą Europą.

Równoległe do prac nad szerokim zjednoczeniem państw na podstawie humanistycznych ideałów w Europie Zachodniej podejmowane były wysiłki na rzecz integracji regionalnej. Niektóre z nich miały doprowadzić do powstania trwałych organizmów polityczno-gospodarczych (np. Be-

³⁴⁷ Patrz: F. Machlup: *Integracja gospodarcza – narodziny i rozwój idei*, Warszawa 1986, s. 299 i 327–335; A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 139–143; A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 16–22.

³⁴⁸ Szerzej: L. Burban: *Le Conseil de l'Europe*, Paris 1996; Rada Europy, *Rada Europy – działania i efekty*, Warszawa 1999.

luks, a później Beneluks³⁴⁹) lub opartych na elementach wspólnej doktryny obronnej. Pierwsze lata powojenne wiązały się bowiem z izolacją Niemiec na arenie międzynarodowej (z której zrezygnowano u schyłku lat 40.) oraz ze stopniowym narastaniem nieufności w stosunku do Związku Radzieckiego i państw zza żelaznej kurtyny, co musiało znaleźć wyraz w polityce gospodarczej i militarnej³⁵⁰. Największa przyszłość czekała francuską koncepcję integracji gospodarczej Europy Zachodniej, związaną z nazwiskami Jeana Monneta i Roberta Schumana³⁵¹. Pierwszy z nich twierdził, że osiągnięcie integracji w pewnej ograniczonej sferze doprowadzi do utworzenia instytucji wyposażonych w realną władzę, co w przypadku powołania może się przenieść także na inne sfery życia. Dzięki temu wraz ze stopniowym poszerzaniem obszarów współpracy przed Europą pojawiłaby się perspektywa pełnego zjednoczenia pod względem ekonomicznym, politycznym i społecznym. Owym pierwszym krokiem (zrobionym przez rząd francuski) miała być propozycja oddania całej francuskiej oraz niemieckiej produkcji węgla i stali pod międzynarodowy zarząd, w czym mogłyby wziąć udział także inne kraje europejskie. Zawierający szczegóły tego przedsięwzięcia plan został przygotowany przez Monneta i jego współpracowników z Komisariatu Planowania w kwietniu 1950 roku oraz zaakceptowany przez Schumana, pełniącego funkcję ministra spraw zagranicznych Francji. Schuman przedstawił go na posiedzeniu rządu 9 maja, uzyskawszy uprzednio akceptację kanclerza Niemiec Konrada Adenauera. Od tej pory projekt zaczęto nazywać planem Schumana i wkrótce przystąpiono do jego realizacji. Już 20 czerwca 1950 roku odbyła się konferencja, w której uczestniczyli delegaci Francji, Niemiec, Włoch i późniejszego Beneluksu. 18 kwietnia następnego roku w Paryżu podpisano traktat powołujący Europejską Wspólnotę Węgla i Stali, inicjując tym samym gospodarcze zjednoczenie europejskie. Monnet był także autorem projektu zjednoczenia Europy w sferze obronnej, opartego na tzw. planie Plevena,

³⁴⁹ Szerzej: H. Bernard: *Terre commune. Histoire des Pays de Benelux. Microcosme de l'Europe*, Bruxelles 1961.

³⁵⁰ Patrz: F. Machlup: *Integracja...*, *op. cit.*, s. 327–358; A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 158–187; A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 22–24.

³⁵¹ Szerzej: H. Borysewicz (red.): *Ojcowie współczesnej Europy*, Warszawa 1993; P. Fontaine: *Nowa idea dla Europy. Deklaracja Schumana – 1950–2000*, Warszawa b.r.; J. Łukaszewski: *Cel: Europa. Dziewięć esejów o budowniczych jedności europejskiej*, Warszawa 2002.

opracowanym w związku z propozycją dobrojenia Niemiec w obliczu wybuchu wojny koreańskiej w 1950 roku. Plan ten jednak nie doczekał się realizacji, podobnie zresztą jak przedstawiony w początkach lat 50. przez radykalnego polityka francuskiego Pierre'a Mendès'a-France'a projekt stworzenia zintegrowanej armii europejskiej. W życie weszły natomiast propozycje amerykańskie, dzięki którym w 1949 roku utworzono Organizację Paktu Północnego Atlantyku (NATO). Oprócz Kanady i Stanów Zjednoczonych weszło do niej początkowo 10 państw europejskich, przy czym rozszerzanie Paktu trwa do dziś³⁵².

Na podstawie idei planu Schumana integracja państw Europy Zachodniej postępowo, obejmując nowe dziedziny. Ich etapowym zwieńczeniem było podpisanie 25 marca 1957 roku w Rzymie traktatów ustanawiających Europejską Wspólnotę Gospodarczą i Europejską Wspólnotę Energii Atomowej. Podpisało je sześć państw (Belgia, Francja, Holandia, Luksemburg, Niemcy i Włochy), zobowiązując się do powołania w ciągu 15 lat wspólnego rynku, tj. obszaru bez wewnętrznych granic, ze swobodnym przepływem towarów, osób, usług i kapitału. Podstawowym elementem wspólnego rynku miała też stać się unia celna, wiążąca się z wprowadzeniem zewnętrznej taryfy celnej i likwidacją ceł w obrocie wewnętrznym między państwami członkowskimi. W 1960 roku z inicjatywy Wielkiej Brytanii powstało Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu (EFTA), w skład którego weszły także: Dania, Norwegia, Portugalia, Szwajcaria i Szwecja. Członkowie tej organizacji zadeklarowali jedynie współpracę gospodarczą, nie stawiając sobie celów politycznych. Tymczasem na przełomie lat 50. i 60. cele polityczne zaczęły się pojawiać w łonie EWG, głównie za sprawą dążeń prezydenta Francji Charlesa de Gaulle'a propagującego projekt Europejskiej Unii Politycznej. Polityka ta doprowadziła do ostrego kryzysu instytucjonalnego we Wspólnotach Europejskich, który został zażegnany dopiero w 1969 roku przez nowego prezydenta Francji. Pozwoliło to na podjęcie negocjacji z Wielką Brytanią, Irlandią i Danią o ich wejściu do Wspólnot (do rozszerzenia doszło formalnie w 1973 roku) oraz na debatę nad charakterem rozrastającej się

³⁵² Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 188–205; T. Michałowska-Gorywoda: *Geneza, cele i członkostwo Unii Europejskiej* [w:] L. Ciamaga *et al.*: *Unia Europejska*, Warszawa 1999, s. 11–17; A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 25–34.

organizacji. W październiku 1972 roku na szczycie Wspólnot stwierdzono, że charakter stosunków pomiędzy państwami członkami powinien ulec zmianie do końca dekady. Podczas spotkania w Paryżu w grudniu 1974 roku poproszono premiera Belgii Leo Tindemansa o przygotowanie raportu zawierającego koncepcję przyszłej Unii Europejskiej i podjęto decyzje instytucjonalne świadczące o dążeniu do pogłębienia integracji. Postanowiono m.in., że będą się odbywać regularne spotkania w ramach Rady Europejskiej (ciało wyznaczające ogólne kierunki integracji europejskiej, złożone z szefów państw lub rządów państw członkowskich), zaś Parlament Europejski (organ wspólny Wspólnot Europejskich) będzie powoływany w drodze wyborów bezpośrednich³⁵³.

Raport Tindemansa został przedstawiony Radzie Europejskiej 29 grudnia 1975 roku, a jego poszczególne fragmenty dotyczyły wspólnej wizji Europy, Europy w świecie, europejskiej polityki gospodarczej i społecznej, Europy obywateli oraz wzmocnieniu instytucji europejskich. Tindemans proponował powołanie Unii Europejskiej, mającej być nowym etapem w integracji kontynentu w ramach jego odrodzonej, wspólnej wizji. Zakładał stworzenie bardziej demokratycznego społeczeństwa, wykazującego większe rozumienie dla ideałów solidarności i humanizmu. Unia Europejska miałaby odgrywać istotną rolę w polityce międzynarodowej, dzięki utworzeniu jednego centrum decyzyjnego oraz przełamaniu podziału na stosunki wewnętrzne (rozwijane przez Wspólnoty Europejskie) i zewnętrzne (współpracę w polityce zagranicznej, realizowaną w ramach Europejskiej Wspólnoty Politycznej). Tindemans podkreślał konieczność osiągnięcia konsensusu w zakresie wspólnej polityki gospodarczej, walutowej, socjalnej i regionalnej oraz polityki w określonych sektorach. Zaproponował nowe podejście do integracji gospodarczej, przewidując możliwość realizowania wspólnych programów tylko przez wybraną grupę państw członkowskich, z uwagi na ich zróżnicowanie gospodarcze i finansowe. Autor projektu zastrzegł, że nie jest to propozycja *Europe à la carte*, gdyż to państwa członkowskie będą dążyły do wspólnego osiągnięcia ostatecznego celu. W sprawach obywatelskich Tindemans podkreślał znaczenie ochrony praw Europejczyków, postulując wprowadzenie tzw.

³⁵³ Patrz: A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 34–46. Szerzej: L. Burban: *Le Parlement européen*, Paris 1998; J. Stefanowicz: *Polityka europejska V Republiki*, Warszawa 1994.

zewnątrznych oznak solidarności, np. w postaci wspólnego paszportu. Twierdził jednocześnie, że powrót do współpracy międzyrządowej nie rozwiąże problemów europejskich i wobec tego sugerował wzmocnienie elementów ponadnarodowych³⁵⁴. Wprawdzie raport Tindemansa nie wywołał natychmiastowych kroków w celu osiągnięcia nakreślonych celów, stał się jednak fundamentem dyskusji o kształcie integracji państw Europy Zachodniej, która w najbliższych latach miała nabrać rozmachu. 1 lipca 1987 roku wszedł w życie podpisany rok wcześniej Jednolity Akt Europejski, w wyniku którego Wspólnota otrzymała nowe kompetencje w dziedzinie gospodarki oraz miały podejmować decyzje na nowych zasadach. Akt regulował też pod względem prawnym zasady współpracy politycznej państw członkowskich. Jednak jak dotąd najdonioślejszym przedsięwzięciem w historii integracji europejskiej stał się Traktat o Unii Europejskiej, podpisany 7 lutego 1992 roku w Maastricht przez 12 państw-członków Wspólnot Europejskich. W wywodzie określonych Traktatem celów organizacji znalazły się zapisy o: osiąganiu postępu gospodarczo-społecznego przez stworzenie obszaru pozbawionego wewnętrznymi granicami, wzmacnianiu spójności ekonomicznej i społecznej, ustanowieniu unii gospodarczo-walutowej (docelowo ze wspólną walutą), realizacji wspólnej polityki zagranicznej i dotyczącej spraw bezpieczeństwa, wzmacnianiu ochrony praw i interesów obywateli państw członkowskich przez wprowadzenie unijnego obywatelstwa, rozwijaniu współpracy w zakresie wymiaru sprawiedliwości i spraw wewnętrznych. Unia Europejska nie stanowi odrębnej, samodzielnej organizacji międzynarodowej, natomiast jej zadaniem jest organizacja stosunków między administracjami i społeczeństwami państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Te zaś powinny się kierować w tych stosunkach zasadą subsydiarności, uwzględniającą podział kompetencji na poziomach: ponadnarodowym (Unii jako struktury), narodowym (państw członkowskich) oraz regionalnym i lokalnym, w taki sposób, by decyzje były podejmowane jak najbliżej obywatela. Ochronie interesów państw członkowskich ma służyć zasada tożsamości, dzięki której w ramach Unii ma być poszanowana ich tożsamość narodowa. Traktat z Maastricht wzmocnił rolę Parlamentu Europejskiego oraz nadał Wspól-

³⁵⁴ Patrz: A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 46–47.

nocie Europejskiej nowe lub rozleglejsze kompetencje w wielu dziedzinach (np. edukacja, kultura, polityka socjalna, polityka wizowa i transportowa, ochrona środowiska itp.)³⁵⁵. Zapoczątkował tym samym nowy etap zjednoczenia europejskiego, precyzując kierunki działań i sygnalizując warunki, które muszą spełnić nowi kandydaci do Wspólnoty – a tych nie brakowało. Początkowo były to zachodnioeuropejskie państwa demokratyczne³⁵⁶. Do ostatniego największego rozszerzenia Unii doszło 1 maja 2004 roku, kiedy to do Wspólnoty przyjęto 10 państw, w tym pierwsze kraje Europy Środkowo-Wschodniej.

W czasie, gdy na Zachodzie kształtowały się poszczególne koncepcje i przez wiele lat trwały negocjacje integracyjne, w obozie państw znajdujących się w strefie wpływów Związku Radzieckiego również miały miejsce inicjatywy zjednoczeniowe, choć źródła ich inspiracji i cele były odmienne wobec narastającego od zakończenia II wojny światowej konfliktu na linii Wschód – Zachód. Odpowiedzią państw bloku wschodniego na dążenia zjednoczeniowe w Europie Zachodniej było stworzenie w 1949 roku Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej (RWPG), w której oprócz państw europejskich znajdujących się w strefie wpływów Związku Radzieckiego znalazły się też: Mongolia, Chiny, Kuba i Wietnam. Formalnym celem tej organizacji miało być przyczynianie się do ekonomicznego rozwoju krajów członkowskich przez współpracę gospodarczą i naukowo-techniczną oraz centralizację zarządzania gospodarkami zjednoczonych państw. Twór ten nigdy nie osiągnął jednak takiej dynamiki i skuteczności, jak podobne inicjatywy podejmowane w Europie Zachodniej. Jednym z powodów było nieprzyjęcie przez Związek Radziecki zaproszenia do skorzystania z planu Marshalla, co na długie lata przeciągnęło dźwiganie się z wojennych zniszczeń. Poza tym Rada do początku lat 70. nie utrzymywała żadnych kontaktów ze Wspólnotami Europejskimi, co uniemożliwiało jej korzystanie z zachodnich technologii³⁵⁷. Gdy chodzi o inicjatywy zjedno-

³⁵⁵ Patrz: T. Michałowska-Gorywoda: *Integracja polityczna* [w:] L. Ciamaga *et al.*: *Unia...*, *op. cit.*, s. 342–375; A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 57–66.

³⁵⁶ Patrz: G. Bernatowicz: *Droga Grecji, Hiszpanii i Portugalii do wspólnej Europy*, Warszawa 1991.

³⁵⁷ Szerzej: A. Podraza: *Stosunki polityczne i gospodarcze Wspólnoty Europejskiej z państwami Europy Środkowej i Wschodniej*, Lublin 1996.

zeniowe państw środkowo-europejskich w sferze obronnej, to 14 maja 1955 roku w Warszawie został podpisany Układ o Przyjaźni, Współpracy i Pomocy Wzajemnej, sygnowany przez przedstawicieli Albanii, Bułgarii, Czechosłowacji, NRD, Polski, Rumunii, Węgier i ZSRR. Jego rezultatem było powstanie Układu Warszawskiego – organizacji o charakterze sojuszu polityczno-wojskowego, formalnie powołanej do życia w reakcji na plany remilitaryzacji Niemiec Zachodnich i ich włączenia do Sojuszu Atlantyckiego³⁵⁸. Głównymi organami tego gremium był Doradczy Komitet Polityczny (odpowiadający za sprawy polityczne) oraz mające swą siedzibę w Moskwie Zjednoczone Dowództwo Sił Zbrojnych. W rzeczywistości Układ Warszawski stanowił strukturę umożliwiającą Związkowi Radzieckiemu sprawowanie kontroli nad siłami zbrojnymi i polityką obronną państw stron, czego jaskrawym dowodem była np. interwencja zbrojna w Czechosłowacji w 1968 roku. Na skutek przemian politycznych w krajach bloku wschodniego w latach 1989–1990 i pojawienia się propagowanej przez pierwszego sekretarza Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego Michaiła Gorbaczowa idei „wspólnego domu europejskiego”, 1 lipca 1991 roku doszło do formalnego rozwiązania Układu. Wolff-Pawęska twierdzi, że

Oba bloki nastawione były na wzajemne osłabianie i forsowanie własnych ideologii. Zachodnia polityka europejska „... musi być tak kształtowana”, stwierdzał w latach sześćdziesiątych zachodnioniemiecki polityk Franz Josef Strauss, „aby powstrzymać wpływ polityki radzieckiej na los naszych narodów [...]. Dopiero zwarta koncepcja polityczna, która pozwoli nam na świadomą celu grę z podzielonymi rolami, umożliwi nam, Europejczykom, działanie w kierunku rozluźnienia Wschodu”. Z kolei polityka państw Układu Warszawskiego zmierzała do osłabienia wpływów amerykańskich w zachodniej części kontynentu oraz ugruntowania i upowszechnienia ideologii socjalizmu w całej Europie³⁵⁹.

Interesującym wątkiem w historii integracji europejskich po II wojnie światowej, w którym brały udział obie strony żelaznej kurtyny, była Konferencja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie. Wzięły w niej udział 33 państwa europejskie (oprócz Albanii, która w 1968 roku wystąpiła także

³⁵⁸ Patrz: J. Kiwerska: *Stany Zjednoczone: koncepcja partnerstwa* [w:] A. Wolff-Powęska (red.): *Wspólna...*, *op. cit.*, s. 51–90; A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 158–160; A. Podraza: *Unia...*, *op. cit.*, s. 20–24.

³⁵⁹ A. Wolff-Powęska: *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 16–17.

z Układu Warszawskiego) oraz Stany Zjednoczone i Kanada. Zorganizowanie konferencji poprzedziły rozmowy przygotowawcze prowadzone od listopada 1972 roku w Helsinkach. Jej zwieńczeniem w sierpniu 1975 roku było podpisanie tamże przez przywódców 35 państw Aktu Końcowego oraz podjęcie decyzji o kontynuacji prac zmierzających do rozwijania współpracy w zakresie handlu, przemysłu, nauki i techniki, ochrony środowiska naturalnego oraz innych dziedzinach. W ten sposób przyczynili do umacniania pokoju i bezpieczeństwa w Europie oraz na całym świecie³⁶⁰. Dopiero jednak gdy Związek Radziecki zaczął rewidować swe negatywne nastawienie wobec Wspólnot Europejskich, można było zacząć mówić o ożywieniu wzajemnych stosunków, które jednak wkrótce znów zamrożono w związku z interwencją wojsk radzieckich w Afganistanie oraz kryzysem w Polsce. W 1988 roku doszło do podpisania Wspólnej Deklaracji Wspólnoty Europejskiej i Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej, co miało wydźwięk historyczny i symboliczny. RWPG uznała ostatecznie istnienie Wspólnoty, zaś jej kraje uzyskały możliwość normalizacji stosunków z poszczególnymi państwami Europy Środkowej i Wschodniej, co zapoczątkowano dwa miesiące później przez ustanowienie stosunków dyplomatycznych między Wspólnotą Europejską a Bułgarią, Czechosłowacją, NRD, Węgrami, Polską i Związkiem Radzieckim. RWPG nie przetrwała jednak długo, bowiem wskutek przemian społeczno-politycznych w krajach członkowskich i rozluźnienia łączących je pod kierunkiem decydentów z Moskwy więzów doszło do jej rozwiązania w 1991 roku³⁶¹.

Dążenia do zapewnienia poszczególnym państwom bezpieczeństwa i stabilizacji determinują europejską współpracę regionalną w sferze ekonomiczno-politycznej. Wynikają one ze wzrastającej świadomości współzależności problemów poziomu globalnego z poziomem regionalnym, zwłaszcza w sferze gospodarki i ekologii³⁶². Tego rodzaju filozofia legła u podstaw zapoczątkowania polityki regionalnej w ramach Wspólnot Europejskich, czego materialnym dowodem stało się powołanie w 1975 roku Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, rozdzielającego

³⁶⁰ Patrz: W. Malendowski, M. Ratajczak (red.): *Euroregiony – pierwszy krok do integracji europejskiej*, Wrocław 1998, s. 18–19.

³⁶¹ Patrz: N. Davies: *Europa...*, *op. cit.*, s. 1161 i nn.

³⁶² Patrz: W. Malendowski, M. Ratajczak: *Euroregiony...*, *op. cit.*, s. 19.

fundusze wspólnotowe dla najsłabiej rozwiniętych regionów. W Jednolitym Akcie Europejskim podniesiono problem zmniejszania dysproporcji między regionami. Wpisanie do Traktatu z Maastricht zasady subsydiarności umożliwiło zasiadanie w Radzie Ministrów Wspólnot Europejskich przedstawicieli regionów. Współpraca regionalna rozwinęła się też między miastami i regionami wewnątrz oraz na pograniczach państw Wspólnoty, jak również – po runięciu muru berlińskiego – za jej wschodnią granicą w ramach tzw. euroregionów. Z założenia są to obszary intensywnej współpracy przygranicznej, których celem jest m.in. zapewnienie dobrosąsiedzkich stosunków społeczności państw sąsiadujących ze sobą, podnoszenie poziomu i jakości życia, popieranie idei jedności europejskiej oraz międzynarodowego współdziałania. Euroregiony stanowią formalną strukturę współpracy transgranicznej podjętej na podstawie porozumień między władzami lokalnymi oraz regionalnymi, a także – w niektórych przypadkach – między podmiotami gospodarczymi i społecznymi³⁶³. Norman Davies stwierdza, że

Wszelkie kroki zmierzające w kierunku umocnienia pozycji centralnych organów Wspólnoty automatycznie ożywiały odśrodkowe tendencje w granicach państw członkowskich. Za wzrostem pozycji Brukseli musiał pójść wzrost pozycji Edynburga, Mediolanu, Barcelony i Antwerpii. Interesy regionalne uwidoczniły się zarówno w granicach poszczególnych państw, jak i w stosunkach między nimi. [...] Pomysł „euroregionów” powstał jako próba przerzucenia mostu nad przepaścią dzielącą Wspólnotę od jej wschodnich sąsiadów. Włochy poddały pod dyskusję projekt utworzenia „Pentagonale”, złożonego z pięciu krajów położonych w głębi rejonu Adriatyku; Niemcy, Polska i kraje skandynawskie rozważały możliwość utworzenia przyszłych regionów współpracy po obu stronach Bałtyku³⁶⁴.

Istnienie i działalność euroregionów wspierają organizacje regionalne, takie jak Inicjatywa Środkowoeuropejska czy Rada Państw Morza Bałtyckiego. Komisja Europejska w ramach odmian bezzwrotnego programu pomocowego Phare, realizowanego we współpracy z 11 krajami Europy Środkowo-Wschodniej, dotuje przedsięwzięcia dotyczące rozbudowy infrastruktury komunikacyjnej i komunalnej, ochrony środowiska

³⁶³ Patrz: G. Bernatowicz: *Nowy europejski regionalizm*, „Sprawy Międzynarodowe”, nr 3/1994, s. 33; T. Łoś-Nowak: *Euroregion...*, *op. cit.*, s. 34.

³⁶⁴ N. Davies: *Europa...*, *op. cit.*, s. 1194.

czy rozwoju rolnictwa. Z funduszy Phare dofinansowuje się też tzw. małe projekty euroregionalne, obejmujące głównie przedsięwzięcia społeczno-kulturalne, takie jak: spotkania mieszkańców, wymiana młodzieży, kursy językowe, festiwale, imprezy kulturalne i sportowe³⁶⁵. Euroregiony różnią się między sobą tożsamością historyczno-kulturową. Wśród nich są takie, które w przeszłości stanowiły jednolite terytorium kulturowe (np. niemiecko-francusko-szwajcarski region Regio). Inne w przeszłości dzieliły nieustannie zmieniające się granice państwowe; na ich terytoriach dochodziło do zbrojnych konfliktów, a mieszkańców charakteryzowały niekiedy głębokie podziały społeczne wynikające z wyraźnego rozgraniczania Swoich od Obcych (np. euroregiony na pograniczu niemiecko-polskim). Granica kulturowa między zachodnią i wschodnią Słowiańszczyzną przedziela też euroregiony, które powstały na polskim pograniczu wschodnim. Czynniki te niewątpliwie wpływają na procesy zachodzące w euroregionach. Jak więc zauważa Renata Suchocka,

Jest kwestią interpretacji, czy na plan pierwszy wysunięte zostaną „obszary bliskości” – położenia geograficznego (jak np. w Euroregionie Karpackim), gospodarczego, elementy wskazujące na wspólnotę kulturową, wspólnotę dziejów historycznych, czy też „obszary inności” – zróżnicowanie językowe, religijne, te okresy dziejów, gdy bliscy kulturowo stawali się „odwiecznymi” wrogami, gdy roszczenia terytorialne i wojny dzieliły niegdyś jednolite regiony pomiędzy różne państwa, jak stało się np. w Regionie Nadreńskim³⁶⁶.

Funkcjonowanie euroregionów jest jednak przedmiotem krytyki. Niepokojące jest bowiem, że tym niejednorodnym narodowo i etnicznie obszarom brakuje niekiedy wspólnej tożsamości, do której mogłyby nawiązywać, a która mobilizowała ich mieszkańców do wspólnych działań w sferach innych niż tylko gospodarcza. Kolejny zarzut dotyczy braku regionalnych centrów dyspozycyjnych, które koordynowałyby inicjatywy podejmowane w ramach polityki euroregionalnej. Jak się więc wydaje, w wielu przypadkach utworzenie euroregionu stało się tylko pretekstem do rozbudowy biurokracji i zatrudnienia prominentnych działaczy regionalnych. Co więcej, w trakcie ich tworzenia niekiedy skupiano się tylko na

³⁶⁵ Patrz: W. Malendowski, M. Szczepaniak: *Rola...*, *op. cit.*, s. 13.

³⁶⁶ R. Suchocka: *Rola euroregionów w procesach kształtowania tożsamości narodowej i ponadnarodowej* [w:] W. Malendowski, M. Szczepaniak (red.): *Euroregiony...*, *op. cit.*, s. 50.

sprawach ekonomicznych, spychając na dalszy plan lub w ogóle nie biorąc pod uwagę np. występujących wśród mieszkańców zależności językowych czy historyczno-kulturowych (w tym konfliktów i zaszłości, ruchów regionalistycznych itp.)³⁶⁷. W odniesieniu do niektórych regionów Europy można mówić o występującym tam dłużej lub krócej stanie transkulturowości, tj. sytuacji pogranicznej, w której wskutek różnych czynników (np. skutków konfliktu zbrojnego, katastrofy ekologicznej, przemian gospodarczych, masowych ruchów społecznych, braku lub niesprawnego funkcjonowania instytucji państwowych, konkurencji państw i regionów w różnych dziedzinach) występuje zależne od sytuacji symboliczne przechodzenie czy wahnięcia od jednej kultury do drugiej, przy czym trudno jednoznacznie wyróżnić grupę (grupy) dominujące (np. Jugosławia, Albania). Niekiedy stan taki może być wprowadzany i utrzymywany celowo z chęci realizacji określonych interesów przez grupy etniczne dysponujące siłą do jego osiągnięcia. Wskutek otwarcia granic państwowych zjawiska możliwe do sytuowania w optyce transkulturowej występują zarówno w euroregionach, jak i na symbolicznych pograniczach państw Unii Europejskiej. Swoista ideologia transkulturowości o podstawach gospodarczo-politycznych zauważalna jest w pracach instytucji unijnych, a jej symboliczny wyraz stanowią idee wspólnej waluty (euro) oraz konstytucji europejskiej. W europejskiej ideologii transkulturowości zawartej w dokumentach zjednoczeniowych³⁶⁸ chodzi więc o przechodzenie od regionalnych kultur narodowych i etnicznych do kultury globalnej, choć z „europejskim znakiem jakości”³⁶⁹.

Cechą charakterystyczną współczesnej Europy jest zanik zagrożenia wynikającego z podziału na dwa obozy polityczne, lecz jednocześnie wzrost niepokoju w sprawach ekonomicznych i politycznych, zwłaszcza w dziedzinie polityki socjalnej. Upowszechnienie demokracji na obszarach, na których jeszcze niedawno jej nie było, nie dokonuje się bez problemów, wyrzeczeń, bezrobocia, walki z inflacją oraz kłopotów z dosto-

³⁶⁷ Szerzej: K. Kwaśniewski: *Euroregiony i regiony Polski zachodniej a regionalizmy* [w:] S. Bednarek *et al.* (red.): *Regionalizm...*, *op. cit.*, s. 35–41.

³⁶⁸ Patrz np.: Traktat z Maastricht, rozdział IX, artykuł 128.

³⁶⁹ Patrz: J. Demorgon: *Une Europe multiculturelle, transculturelle, interculturelle?* [w:] *idem et al.*: *Dynamiques interculturelles...*, *op. cit.*, s. 83–86.

sowaniem się poszczególnych społeczeństw do nowych warunków życia i tempa zmian³⁷⁰. Wysiłki polityków nie zawsze znajdują poparcie w środowiskach, do których są adresowane. Jak zauważył Monnet: „Gdyby Wspólnotę Europejską tworzyło się dziś od podstaw, to należałoby zacząć od kultury”³⁷¹. Stwierdzenie to potwierdza fakt, że powstanie kolejnych umów i traktatów o stowarzyszeniu było głównie aktem politycznym i gospodarczym, a nie rezultatem społecznych przemian o rodowodzie historyczno-kulturowym³⁷². O ile biorąc pod uwagę poszczególne grupy krajów, dochodzi się do wniosku, że ich mieszkańcy odczuwają tożsame potrzeby natury ekonomicznej, to jednak charaktery i style wychowania tych ludzi są różne. Wymagają też odmiennych metod upowszechniania kultury ekonomicznej czy technologii³⁷³. Na tym zaleceniu opiera się współczesna filozofia integracji europejskiej i dotyczy to nie tylko sfery ekonomii, choć jest kluczowa z uwagi na genezę zachodzących procesów. Można powiedzieć, że w Europie zanika dominująca w przeszłości tendencja do zagarniania, zawłaszczania i pozbawiania tożsamości obcych kultur przez ich ubezwłasnowolnianie. Coraz popularniejsza staje się idea społeczności interaktywnej, międzykulturowej, złożonej ze zróżnicowanych, lecz współpracujących ze sobą elementów. Asymilacjonizm, rozumiany jako idea podporządkowania i wchłonięcia elementów wykraczających poza normę, ustępuje miejsca integracjonizmowi, które uwzględniają prawa mniejszości, a tym nie służy zawłaszczanie i ubezwłasnowolnianie.

Mark Leonard, dokonując analizy problemów związanych z akceptacją integracji europejskiej w społeczeństwach zamieszkujących Unię Europejską, stwierdził, że idea upowszechniania idei zintegrowanej Europy wyłącznie przez wprowadzanie innowacji instytucjonalnych lub stworzenie państwa narodowego na wyższym poziomie nie sprawdziła się. Równie błędne jest przekonanie, że kluczowym problemem niezrozumienia dla integracji Europy jest brak informacji oraz że problem ten można rozwią-

³⁷⁰ Patrz: J. C. Casanova: *Bourgeoise et homogène?* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six...*, *op. cit.*, s. 238.

³⁷¹ Za: J. Costa-Lascoux: *Le multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 165.

³⁷² Szerzej: A. Buzelay: *Intégration et Désintégration européennes*, Paris 1996, s. 5–9; J. Gnitecki: *Globalistyka...*, *op. cit.*, s. 190–192.

³⁷³ Patrz: D. Schnapper: *Le citoyen, les nations et l'Europe* [w:] *idem*, H. Mendras (red.): *Six...*, *op. cit.*, s. 260–261.

zać przez nowy projekt flagi, lepszą reklamę idei integracji lub zintensyfikowanie kampanii informacyjnych w multimedialnych środkach komunikowania. Niepopularność Unii Europejskiej utożsamianej z integracją bierze się stąd, że sami Europejczycy są zintegrowani w niewystarczającym stopniu. Okazuje się też, że zainteresowania przywódców Unii są zbyt odległe od problemów zwykłych ludzi³⁷⁴. Prezydent Czech Vaclav Havel, przemawiając w Parlamencie Europejskim, stwierdził ponadto:

Unia Europejska oparta jest na rozległym zestawie wartości [...] jej duch jest mało widoczny. Zdaje się być ukryty za górami systemowych, technicznych, administracyjnych, ekonomicznych, monetarnych i innych środków, które go zawierają. A więc w końcu wielu ludzi może mieć zrozumiałe wrażenie, że Unia Europejska – mówiąc nieco dosadnie – nie jest niczym więcej jak tylko niekończącymi się sporami na temat tego, ile marchewek można skądś wyeksportować³⁷⁵.

Zadaniem Unii jest więc odbudowa etosu integracji, który zagubił się w ekonomicznych dysputach.

Aby rozpoznać i dokładnie przeanalizować obszary widocznego niezadowolenia dotyczące zjednoczenia w ramach Unii Europejskiej, na przełomie lat 1997/1998 zorganizowano szereg seminariów i wykonano liczne ekspertyzy, mające na celu ustalenie, na czym według mieszkańców kontynentu polega bycie Europejczykiem oraz co chcieliby osiągnąć, urzeczywistniając projekt integracji europejskiej. Przeprowadzone badania opinii wykazały, że – ujmując rzecz bardzo ogólnie – mieszkańcy Europy bardziej utożsamiają się z samym kontynentem niż ze strukturami Unii Europejskiej oraz często nie dostrzegają związków między priorytetami Unii a własnymi problemami. W związku z tym postrzegają tę organizację jako elitarną, a niedostępną zwyczajnym obywatelom³⁷⁶. Badania wykazały jednocześnie, że niski jest poziom sprzeciwu wobec istnienia i działań Unii Europejskiej. Pozwala to wysnuć wniosek, że podejmowane niegdyś i obecnie przez polityków oraz ekonomistów działania nie są daremne, więc warto przedsięwziąć wysiłki zmierzające do poprawy zaistniałej sytuacji. Leonard pisał, że

³⁷⁴ Patrz: M. Leonard: *Europa odkryta na nowo*, Warszawa 1999, s. 14.

³⁷⁵ Za: J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 181. Szerzej: J. C. Boual: *Une société civile européenne est possible* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers une société civile européenne?*, Paris 1999, s. 13–51; V. Havel: *Toward a Civil Society. Selected Speeches and Writings 1990–1994*, Praga 1994.

³⁷⁶ Patrz: M. Leonard: *Europa...*, *op. cit.*, s. 17–31.

Projekt integracji Europy nie jest wcale skazany na niepopularność. W rzeczywistości istnieje bowiem silne, choć nie ujawniane poparcie dla dalszej integracji. Częściowo wynika to z tego, że doświadczenie „Europy” nie jest już ograniczone wyłącznie do elit. Jeszcze nie tak dawno bardzo niewielu Europejczyków miało jakieś wyobrażenie o kontynencie, który zamieszkiwali. Urlopy zagraniczne były kosztowne, potrawy z innych krajów europejskich dostępne tylko w ekskluzywnych restauracjach lub sklepach, a drugim językiem europejskim posługiwała się nieznaczna mniejszość. Dzisiaj każdy może uczestniczyć w europejskiej wspólnocie, czy to kupując żywność w supermarketach, pijąc powszechnie znane napoje w pubach i barach, spędzając tanie urlopy za granicą lub podróżując. Ten codzienny internacjonalizm oznacza, że większość ludzi nie spogląda już na innych Europejczyków jak na obcych albo wrogów. Wprost przeciwnie: doświadczenie bardziej otwartych granic, sprawniejszej wymiany informacji, lepszej edukacji i trwałego pokoju nauczyło ludzi większej swobody w kontaktach z sąsiadami. Tradycyjne tożsamości narodowe nie przyciągają już z tą samą siłą, jaką niegdyś emanowały. Entuzjazm dla monolitycznej europejskości jest jednak równie niewielki³⁷⁷.

W odniesieniu do prezentowanych opinii autor proponuje wziąć pod uwagę zespół scenariuszy dla Europy, opracowany na podstawie sondaży opinii. Wiążą się one z obszarami problemów, z którymi borykają się mieszkańcy krajów Unii Europejskiej, a skierowane są zarówno do przeciętnych obywateli jako przedmiot ich ewentualnej refleksji, jak i do unijnych decydentów:

- rozwiązania ponad granicami – mieszkańcy Europy powinni najpierw ponownie zdać sobie sprawę, że niebezpieczeństwa przekraczające granice państw wymagają ponadpaństwowych rozwiązań; celem integracji narodów byłaby więc redukcja ewentualnych niebezpieczeństw, wspólne zapobieganie zagrożeniom i budowanie wspólnych instytucji zamiast nasilania istniejących konfliktów (dotyczy to zarówno bezpieczeństwa w sferze militarnej, jak i np. ekologicznej); środkami do osiągnięcia celów w tej dziedzinie mogłoby być wprowadzenie i egzekwowanie surowszych standardów w dziedzinie ochrony środowiska, utrzymania pokoju, zapobiegania i kontroli międzynarodowej przestępczości itp.;
- wspólnota wiedzy – w perspektywie życia w erze informacji i wiedzy Europa ponownie może stać się jednym z najważniejszych ośro-

³⁷⁷ Patrz: M. Leonard: *Europa...*, *op. cit.*, s. 44.

- ków myśli, nauki, kultury i sztuki; środkami do osiągnięcia tego celu mogłyby być wspólne przedsięwzięcia naukowo-badawcze i inicjatywy typu ogólnoeuropejskiego uniwersytetu otwartego;
- kontynent podróżników – problemem przyszłości w połączonych unijnymi więzami państwach może się stać konieczność przemieszczania się obywateli w poszukiwaniu pracy poza granicami swych ojczyzn; aby mobilność tę ułatwić, należałoby zapewnić zintegrowany i tani system transportu w Europie, doprowadzić do usunięcia barier dotyczących wzajemnego uznawania przez poszczególne państwa kwalifikacji zawodowych, wesprzeć sferę nauczania języków obcych i stworzyć np. europejski zarząd turystyki, który promowałby aktywność w tej dziedzinie;
 - hymn na cześć miasta – ośmiu na dziesięciu Europejczyków mieszka w miastach, a tymczasem większą część budżetu Unii przeznaczają na potrzeby wsi (zwłaszcza na dotowanie gospodarstw rolnych); w przyszłości Europa będzie więc musiała ponownie odkryć swój miejski charakter, bowiem to właśnie miasta świadczą o żywotnej sile kontynentu; chodzi więc o wsparcie miast prowadzące do ich renesansu, przy jednoczesnej racjonalizacji wydatków na wieś oraz ożywienie i nadanie wyższego statusu istniejącym programom promującym miasta europejskie;
 - solidarność – przystosowanie się różnych klas do zgodnego życia; chodzi tu o pełnienie przez państwo funkcji opiekuńczych oraz otwarcie się na problemy innych społeczeństw (np. nowoprzyjmowanych członków); w osiągnięciu tego celu może pomóc wdrożenie odpowiednich rozwiązań w sferze polityki socjalnej, języka porozumiewania się elit ze społeczeństwami, redystrybucji pieniądza na określone cele;
 - przyjemności życia – scenariusz wiąże się z problemem dostosowania unijnych priorytetów do oczekiwań społecznych, co ma na celu eliminację rozdźwięku między sferą biurokracji a sferą realnych (niekiedy bardzo przyziemnych) potrzeb zwyczajnych obywateli; upowszechniając tezę, że Europa jest jedynym regionem na świecie, gdzie nawet bezrobotni są w stanie utrzymać przyzwoity poziom życia, Leonard sugeruje, by zwrócić baczniejszą uwagę na takie sprawy, jak moda, wzornictwo przemysłowe, konsumpcja czy sposoby spędzania wolnego czasu; do odpowiednich zmian miałyby się przyczynić m.in. postano-

- wienia w kwestii czasu pracy czy rozwoju obszarów zielonych w poszczególnych regionach (np. sieć parków europejskich);
- europejska m o z a i k a – realizacja tego scenariusza ma zapobiec dążeniom polityków, którzy chcą nadać Europie jednolitość klasycznego państwa narodowego, nie dostrzegając jej wewnętrznego zróżnicowania pod względem etnicznym, kulturowym, światopoglądowym i językowym; chodzi tu więc o zróżnicowanie podejść do każdego regionu i społeczeństwa³⁷⁸.

Można dyskutować, czy w tych scenariuszach nie przejawia się zbyt- ni idealizm. Pozostaje obawa, że jak niegdyś idea zjednoczonej Europy wykorzystywana była na użytek „tronu i ołtarza”, tak i dziś może się stać przedmiotem manipulacji i narzędziem osiągania partykularnych celów. Sama deklarowana przez polityków jedność Europy może w ważnych momentach być tylko pustymi słowami (np. w podejściu państw europejskich do agresji Stanów Zjednoczonych na Irak w 2003 roku). Wobec członkostwa w Unii Europejskiej państw Europy Środkowo-Wschodniej wkrótce mogą się pojawić zupełnie nowe problemy. Jak bowiem zauważa Wolff-Powęska,

Czterdzieści pięć lat dwubiegunowej Europy podporządkowanej interesom dwóch bloków pozostawiło trwałe ślad w mentalności Europejczyków. Okazało się, że podział myśli jest głębszy aniżeli wytyczone na mapach granice i trwalszy aniżeli żelazna kurtyna. Dychotomiczny podział kontynentu narzucił schematy myślenia w kategoriach „lepiej” i „gorszej” Europy, „Europy A” i „Europy B”. W obiegu, niekiedy naukowej opinii funkcjonują stereotypy „cywilizowanego Zachodu” i „zacofanego słowiańskiego Wschodu”. Dla wielu przedstawicieli młodej generacji Europy Zachodniej Polska, Węgry, Czechosłowacja to kraje, które nie mieszczą się w ich wyobrażeniach Europy. Źródła tego zjawiska są bardziej złożone, a czynniki warunkujące je sięgają głębiej aniżeli sugeruje to potoczna opinia i obiegowa literatura³⁷⁹.

Przeciętny Polak, Czech czy Węgier, dysponujący bagażem najczęściej negatywnych doświadczeń związanych z ustawicznym kryzysem ekonomicznym ostatnich lat, zapewne nie będzie rozpatrywać zalet uczestnictwa swojego kraju w Unii przez pryzmat możliwości wyjechania na urlop za granicę czy zjedzenia egzotycznej potrawy. Dla niego pytania o sens

³⁷⁸ Patrz: M. Leonard: *Europa...*, *op. cit.*, s. 43–62.

³⁷⁹ A. Wolff-Powęska: *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 22.

integracji ze strukturami europejskimi będą się wiązać z obawami o to, co jeszcze może stracić w najbliższym okresie lub jak długo będzie borykać się z obecnymi problemami. Podchodząc do tych spraw choćby tylko z punktu widzenia członkostwa Polski w Unii Europejskiej, problemem dla unijnej administracji stać się może zetknięcie z masowym bezrobociem, zacofaniem rolnictwa, niską stopą życiową większości społeczeństwa i problemami adaptacyjnymi w związku z przejściem od gospodarki centralnie sterowanej do opierającej się na prawach wolnego rynku. Mieszkańcy krajów Europy Zachodniej w związku z rozszerzeniem Unii Europejskiej obawiają się np. problemów na rynku pracy. Rozszerzenie w 2004 roku to bowiem nie tylko znaczący (o milion kilometrów kwadratowych) przyrost unijnego terytorium, ale także wejście do strefy wolnego handlu i usług 105 mln osób³⁸⁰. Wymaga to odpowiedniej wewnętrznej polityki gospodarczej każdego z państw. Mieszkańcy krajów Piętnastki obawiają się również fundamentalizmu religijnego nowych krajów wchodzących do UE (głównie Polski oraz wciąż prowadzącej negocjacje Turcji) i ich zbyt dużego uzależnienia politycznego od Stanów Zjednoczonych³⁸¹. Te oraz inne problemy mogą stanowić czynniki dezintegrujące, bowiem o ile możliwe jest porozumienie na poziomie rządów i administracji, to zwyczajna ludzka zawiść i zamknięcie się w kręgu własnych problemów mogą w wielu przypadkach stanowić przeszkodę, którą trudno będzie pokonać idealistom tworzącym koncepcje integracji na wielką skalę. Gdy dojdą do tego echa nacjonalizmów, pojawiające się w związku z możliwością nabywania ziemi przez cudzoziemców, rewindykacją dóbr, zadośćuczynieniem za pracę niewolniczą w czasie II wojny światowej czy wyjaśnieniem zająć na tle antysemickim, to integracja na najniższym, ludzkim poziomie może ulec spowolnieniu. Nadzieję stanowią wzajemne stosunki dzieci i młodzieży, którym łatwiej jest zaakceptować przemiany i symbolicznie wyciągnąć dłoń w stronę mieszkańców państw niegdyś uznawanych za wrogie. W 1992 roku Davies pisał:

³⁸⁰ Szerzej: Commission Européenne: *D'avantage d'unité et de diversité. L'élargissement historique de l'Union européenne*, Luxembourg 2003.

³⁸¹ Patrz np.: O. Mongin: *Quelles valeurs? Pour quelle Europe?*, „Le Monde”, 18.06.2003, s. 17.

Dzisiejsza „Europa” – wytwór zimnej wojny – nie może sprostać swoim zadaniom. Moralna i polityczna wizja założycieli Wspólnoty została już niemal całkowicie zapomniana. Europa nie zjednoczy się ostatecznie w najbliższej przyszłości. Ale może nie będzie już tak bardzo podzielona jak dawniej. Jeśli szczęście się do niej uśmiechnie, bariery fizyczne i psychologiczne okażą się mniej bezwzględne, niż to bywało za ludzkiej pamięci. Europa wciąż pędzi³⁸².

Dziś więc na razie trudno dostrzec – nawet w bardzo dalekiej perspektywie – kres europejskich integracji, a ich zwolenników czeka trudne zadanie uporządkowania i utrzymania tego, co już zostało osiągnięte.

3.5. Szkoła w Europie wobec problemów zróżnicowania kulturowego

Na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, na skutek wzrostu zainteresowania społecznościami regionalnymi postrzeganymi jako odrębne grupy kulturowe, w Europie zaczęła się dyskusja na temat problemów zróżnicowania kulturowego w placówkach wychowawczo-oświatowych. Umożliwiła ją atmosfera sporów politycznych toczonych publicznie we Włoszech w okresie po irredentyzmie³⁸³, w pofrankistowskiej Hiszpanii oraz w trakcie dekolonizacji imperiów francuskiego i brytyjskiego (tu zwłaszcza po podpisaniu w 1944 roku Education Act – prawa edukacyjnego, umożliwiającego prowadzenie szkół dwujęzycznych). Na fali tych procesów wspólnoty regionalne o silnej tożsamości opartej na wspólnej kulturze i języku zaczęły domagać się uznania swych praw oraz przyznania przywilejów na nieznaną dotąd skalę. W latach 1960–1968 odnotowano zjawisko określane wręcz mianem ofensywy regionalistycznej. Inspirowała je inteligencja silnie identyfikująca się ze wspólnotami regionalnymi i stowarzyszenia walczące o uznanie prawa do nauki języków mniejszości oraz przekazywania lokalnych wartości kulturowych w szkołach publicz-

³⁸² N. Davies.: *Europa...*, *op. cit.*, s. 1212. Szerzej o perspektywach Europy: P. Kennedy: *U progno...*, *op. cit.*, s. 290–329.

³⁸³ Irredentyzm (wł. *irredenta* – niewyzwolona) – doktryna polityczna popularna we Włoszech od schyłku XIX wieku do drugiej wojny światowej, stanowiąca podstawę radykalnego ruchu politycznego. Jej istotę stanowiło dążenie do wyzwolenia i przyłączenia do Włoch wszystkich ziem zamieszkałych przez ludność włoską (wyróżniającą się wspólnym pochodzeniem i językiem), zwłaszcza Istrii i Trento.

nych. Odpowiedzią na presję społeczną w tym okresie było powstawanie przedszkoli o programach regionalnych (np. w Kraju Basków), dzięki dotacjom państwowym organizowanie imprez kulturalnych określanych jako tzw. letnie uniwersytety czy umożliwienie mniejszościom zakładania grup teatralnych i folklorystycznych itp. Batalia o oficjalne uznanie języków mniejszości regionalnych (przejawiające się m.in. w ich wprowadzeniu do szkół) jest najbardziej jaskrawym przykładem dążeń wspólnot do uznania ich prawa do posiadania i wyrażania w sferze publicznej swej tożsamości. W poszczególnych krajach dochodziło do niej w różnym czasie, przy różnym oporze sfer rządowych, a także różnej aktywności społeczności regionalnych. Na przykład w Holandii uznawanie dwujęzyczności niektórych środowisk oraz idące za tym wprowadzanie języków mniejszości do szkół zapoczątkowano w latach 1950–1955. Włochy, mimo że jako pierwsze przyznały autonomię swoim regionom już w 1948 roku, to jednak jeszcze w połowie lat 70. nie zezwalały na nauczanie języków regionalnych w szkołach. W 1976 kilka stowarzyszeń regionalnych na Sardynii rozpoczęło kampanię na rzecz nauczania języka lokalnego, ale nie uzyskało wsparcia finansowego i politycznego ani ze strony parlamentarzystów, ani nawet lokalnych polityków zasiadających we władzach samorządowych. W środowisku tym idea walki o język regionalny długo była więc sprawą marginalną. W Walii walka o uznanie języka walijskiego za oficjalny stała się punktem honoru miejscowej inteligencji. Na skutek zakrojonych na szeroką skalę zabiegów politycznych i nacisków społecznych rząd Wielkiej Brytanii uznał dwujęzyczność Walii i zezwolił na nauczanie języka walijskiego w szkolnictwie szczebla podstawowego i średniego w 1958 roku, a w 1971 także w przedszkolach³⁸⁴.

W latach 70. XX wieku w Belgii, Francji, Niemczech, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii czy Włoszech zróżnicowanie kulturowe szkoły i uzyskanie przez nią charakteru jedynej w swoim rodzaju pogranicza stało się faktem wiodącym do następstw społecznych, których nie sposób było ignorować. Kłopoty z dziećmi imigrantów doprowadziły do pojawienia się rozmaitych rozwiązań. Gdziekolwiek próbowano wprowadzać formy pracy stosowane już w Stanach Zjednoczonych i Australii, w innych miej-

³⁸⁴ Patrz: W. Dressler-Holohan: *Culture...*, *op. cit.*, s. 208–210.

scach wypróbowywano projekty autorskie. W poszczególnych okresach europejskiej refleksji nad problemem zróżnicowania kulturowego w systemie oświaty można wyróżnić następujące orientacje metodyczne:

- orientacja I – tendencja do traktowania zróżnicowania kulturowego jako przeszkody do wyeliminowania; różnica (charakteryzująca np. dzieci imigrantów) – o ile w ogóle się ją zauważa – ujmowana jest jako upośledzenie, które należy zredukować w ramach oddziaływań opartych na kompensacji i przy wykorzystaniu takich technik, jak: wsparcie w nauce języka, nadrabianie zaległości, pomoc w odrabianiu zajęć i in.; możliwość uczestnictwa dziecka imigrantów w podwójnej kulturze (np. dwujęzycznej) jest ignorowana, często zaś traktowana jako negatywne zjawisko utrudniające naukę w szkole, a więc wymagające wykorzenienia; różnica kulturowa uważana jest za coś złego, należy ją więc zatrzeć;
- orientacja II – dążenie do uznania istnienia różnic kulturowych uczniów i brania ich pod uwagę w edukacji; różnica nie jest upośledzeniem, lecz oznaką tożsamości kulturowej, którą szkoła powinna szanować, a nawet opierać się na niej w ramach oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych; może być pretekstem (punktem wyjścia i oparcia) do rozpatrywania z uczniami spraw zróżnicowania kulturowego oraz związanych z nim treści dotyczących stereotypów, tolerancji, walki z uprzedzeniami itp.; szkoła może stanowić miejsce dla rodzin imigrantów i współpracować ze stowarzyszeniami broniącymi ich tożsamości kulturowej; może się to przejawiać w sprzyjaniu nauce języka ojczystego dzieci imigrantów; problemem staje się jednak protest przeciwko dyskryminacji pozytywnej i praktykom różnicowania uczniów; pod pretekstem uznawania różnicy pojawia się niebezpieczeństwo zamknięcia dzieci odmiennych w sferze określonej tożsamości i w rezultacie ich naznaczania jako bezwarunkowo Innych/Obcych;
- orientacja III – nacisk kładzie na obywatelskość jako centralną kategorię; instytucja szkolna powinna być miejscem edukacji w duchu równości wszystkich uczniów, bez względu na ich pochodzenie, religię itp.; nacisk na promowanie opartej na poszanowaniu praw człowieka idei uniwersalizmu oraz podkreślenie praw i obowiązków obywatelskich jako przewyższających prawa i obowiązki narodowe; tendencja

polegająca na odrzuceniu ideologii wielokulturowości na rzecz integracji i cjonizmu³⁸⁵;

- orientacja IV – szkoła powinna w pełni wkomponowywać się w zróżnicowanie kulturowe na zasadach równości każdej z kultur, przy uznaniu występowania relatywizmu kulturowego; należy sprzyjać otwarciu uczniów na zróżnicowanie kulturowe oraz zachęcać Innych (np. imigrantów) i ich dzieci do pełnienia funkcji nauczycieli.

Powyższe orientacje odpowiadają najczęściej proponowanym modelom rozwiązań systemowych. W rzeczywistości edukacyjnej mamy do czynienia z ich nakładaniem się, uzupełnianiem i wchodzeniem w niezliczone kombinacje w zależności od uwarunkowań geograficznych, historycznych, społecznych, gospodarczych, tradycji systemu oświaty itp.³⁸⁶ Jak pisze Melosik,

[...] poszczególne klasyfikacje, jak również poszczególne koncepcje w ramach każdej z nich bardzo często zachodzą na siebie i nie jest ani możliwe, ani celowe dokonanie jednoznacznych rozgraniczeń³⁸⁷.

Zjawisko to jest widoczne zwłaszcza w europejskich systemach oświaty ujmowanych z perspektywy historycznej.

Na przykład w przypadku Niemiec, korzystającej z niemieckich doświadczeń Austrii oraz niektórych kantonów Szwajcarii, uzależnione od panujących stosunków społecznych etapy rozwoju praktyki edukacyjnej ewoluowały od lat 60. XX wieku od form asymilacyjnych przez swoisty apartheid do integracji, znajdując wyraz w koncepcjach pedagogiki dla cudzoziemców, pedagogiki zagranicznej, dwukulturowej, dwujęzykowej, wielokulturowej i wreszcie międzykulturowej³⁸⁸. Jednymi z pierwszych

³⁸⁵ Jest to orientacja dominująca we Francji.

³⁸⁶ Patrz: E. M. Lipiansky: *Introduction: L'école confrontée à la diversité culturelle* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide...*, *op. cit.*, s. 13–15.

³⁸⁷ Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 117.

³⁸⁸ Szerzej: B. Bartz: *Idea...*, *op. cit.*, s. 37–40; G. Auernheimer: *Edukacja międzykulturowa w roli wychowania politycznego* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, s. 105–112; M. Krüger-Potratz: *L'éducation interculturelle. Une vue critique sur la problématique allemande* [w:] M. Abdallah-Pretceille, A. Thomas (red.): *Relations...*, *op. cit.*, s. 111–126; H. Merckens: *Quelles visées pour la pédagogie interculturelle?* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide...*, *op. cit.*, s. 16–19; M. S. Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm*

krajów Europy, które zdecydowały się na wprowadzenie w edukacji polityki wielokulturowości, były również Holandia i Szwecja. Od początku lat 70. XX wieku rząd holenderski zachęcał imigrantów, by tworzyli zwarte grupy mniejszościowe, które mogłyby brać udział w życiu społecznym kraju, choćby przez uczestnictwo w wyborach samorządowych. Po negatywnych doświadczeniach Szwecja zrezygnowała z polityki asymilacji w 1975 roku³⁸⁹. W 1967 w Wielkiej Brytanii zapoczątkowano w oświacie okres polityki dyskryminacji pozytywnej i wprowadzono pierwsze rozwiązania systemowe, umożliwiające objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci imigrantów. Zwracano przy tym uwagę, aby dokonywało się to w środowisku ich rodziny, a nie np. w wydzielonych placówkach z dala od rodzin, co kojarzyłoby się z gettoizacją. W tym celu wyodrębniono tzw. *educational priority areas* (strefy redukcji priorytetowej), odpowiadające rejonom zamieszkałym przez tzw. osoby upośledzone socjalnie³⁹⁰. W 1989 roku Centrum do spraw Badań i Innowacji w Oświacie przeprowadziło badania porównawcze polityk oświatowych opartych na ideologii wielokulturowości, realizowanych w Finlandii, Hiszpanii, Irlandii, krajach byłej Jugosławii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Włoszech oraz Australii, Kanadzie, Nowej Zelandii i Stanach Zjednoczonych. Badania wykazały, że podejmowane w tych krajach praktyki edukacyjne zdominowane są przez treści i tradycje odtwarzające homogeniczność i monokulturowość środowiska, wyraźnie przejawiającą się w stosunkach społecznych i organizacji instytucji oświatowych³⁹¹.

W 1981 roku w polityce zarówno organizacji europejskich, jak i poszczególnych państw członkowskich pojawiło się nowe podejście, w którym sprawa zróżnicowania kulturowego klas szkolnych nie była kojarzona już tylko z imigrantami. W opracowywanym od 1981 i opubliko-

i postmodernizm, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4/1993, s. 61–73; B. Śliwerski: *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech* [w:] T. Szkudlarek (red.): *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, s. 185–188.

³⁸⁹ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 111.

³⁹⁰ Szerzej: J. Andrieu: *L'espace éducatif européen*, Paris 1992, s. 168; S. Malone: *Edukacja międzykulturowa: z doświadczeń Wielkiej Brytanii* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 175–183.

³⁹¹ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme et politique éducative dans un contexte global. Une perspective européenne* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001, s. 455.

wanym w 1986 roku przez Radę Współpracy Kulturalnej Rady Europy raporcie końcowym ekspertów z Groupe de Travail sur l'Education et le Développement Culturel des Migrants (Grupa Robocza do spraw Edukacji i Rozwoju Kulturalnego Migrantów) stwierdzono, że wewnętrzne zróżnicowanie społeczeństw europejskich jest wynikiem nie tylko migracji, lecz również postępującego rozwarstwienia poszczególnych grup wskutek postrzegania różnic. Rządów państw zarekomendowano więc stosowanie podejścia (wymiaru) międzykulturowego w polityce socjalnej, edukacyjnej i kulturalnej, adresowanej – szczególnie w środowiskach wielkomiejskich – już nie tylko do imigrantów, lecz do ogółu społeczeństwa. Podejście to miało przejawiać się w powszechnym uznaniu pewnych podstawowych wartości (np. tolerancji i braku dyskryminacji), umożliwiając wzięcie pod uwagę potrzeb jednostek wychowanych w zróżnicowanych kontekstach społeczno-kulturowych, często jednoetnicznych, silnie zakorzenionych lokalnie i kulturowo. W ten sposób doszło do przeniesienia akcentu z problemów grup mniejszości (zwłaszcza migrantów) na problemy całego społeczeństwa i poszczególnych jednostek, co doprowadziło do umieszczenia problematyki zróżnicowania kulturowego oraz edukacji międzykulturowej w sferze obywatelskiej. Z inicjatywy Rady Europy w 1989 roku powołano kolejny zespół ekspertów, którego zadaniem było opracowanie podobnego raportu, poświęconego tym razem realizacji zadań i kształcenia nauczycieli w ramach projektów edukacji międzykulturowej. Niestety, wyniki prac tego zespołu nie zostały udostępnione szerszemu gronu odbiorców³⁹².

W wielu krajach europejskich, zwłaszcza w kręgu kultury francuskiej, coraz częstszą praktyką staje się jednak sięganie w polityce oświatowej po kanadyjskie wzory rozwiązań, uchodzące za modelowe pod względem skuteczności podejścia do problemów wielojęzyczności oraz zróżnicowania kulturowego w systemie oświaty. Kanadyjczycy bowiem od lat realizują w swym systemie oświaty edukację międzykulturową i osiągają pod tym względem niemałe sukcesy³⁹³. Dlatego Ministerstwo Edukacji Portu-

³⁹² Szerzej: M. Abdallah-Pretceille: *L'éducation interculturelle...*, *op. cit.*, s. 80–81; F. Henry-Lorcerie: *L'intégration...*, *op. cit.*, s. 101–105.

³⁹³ Patrz: C. Allemann-Ghionda: *Comparaison des choix d'une forme d'éducation interculturelle dans les différents systèmes d'enseignement: enjeux socio-politiques* [w:] J. Blomart, B. Krewer (red.): *Perspectives de l'interculturel*, Paris 1994, s. 372.

galii, opierając się na rozwiązaniach kanadyjskich, powołało w 1991 roku Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (Sekretariat Koordynacji Programów Edukacji Wielokulturowej), z zadaniem inicjowania, wspierania, koordynowania i promowania w portugalskim systemie oświaty programów, w których zwraca się szczególną uwagę na przestrzeganie zasad harmonijnego współżycia wspólnot zróżnicowanych kulturowo, naukę tolerancji, dialogu oraz solidarności między różnymi narodami, grupami etnicznymi i kulturowymi. Oprócz imigrantów, uchodźców i mniejszości etnicznych działania tej instytucji adresowane są np. do dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych patologiami i dorosłych analfabetów. Jedną z form aktywności Sekretariatu jest kształcenie nauczycieli szkół pierwszego i drugiego stopnia pod kątem pracy w tych środowiskach oraz opracowywanie pomocy dydaktycznych. W swej pracy mają dążyć do osiągnięcia przez podopiecznych sukcesu szkolnego bez względu na ich tożsamość etniczną oraz warunki społeczno-ekonomiczne. Największym jak dotąd przedsięwzięciem Sekretariatu był realizowany w latach 1994–1997 „Projecto de Educação Multicultural” (Projekt edukacji międzykulturowej), którym objęto 52 szkoły³⁹⁴.

Biorąc pod uwagę związki między placówkami wychowawczo-oświatowymi i ich otoczeniem społeczno-kulturowym, można wyróżnić następujące rodzaje środowisk szkolnych w Europie, mające konsekwencje dla polityk oświatowych i rozwiązań systemowych:

- środowiska uchodzące za tradycyjnie imigranckie (zjawisko dotyczy w różnym stopniu wszystkich krajów Europy Zachodniej, zaś w Europie Środkowej i Wschodniej narasta w miarę otwierania granic i nasilenia ruchów migracyjnych) – uczniowie i studenci wywodzą się z nowej imigracji i rodzin imigrantów osiadłych wcześniej; są wśród nich imigranci zarobkowi, uchodźcy polityczni, religijni, wojenni, rzadziej ofiary katastrof naturalnych; poziom zróżnicowania kulturowego uczniów zależy od położenia szkoły; zarówno na styku miejscowi – przybysze, jak i wśród samych przybyszów występują problemy, napięcia i konflikty związane ze zróżnicowaniem językowym, religijnym, majątkowym, przejawy dyskryminacji, segregacji, rasizmu itp.; w rodzinach

³⁹⁴ Patrz: www.min-edu.pt; www2.unesco.org/wef/countryreports/portugal/rapport_2_1.html (24.04.2004).

- osiadłych imigrantów występują problemy tożsamości, identyfikacji oraz konflikty pokoleń utrudniające przekaz dziedzictwa kulturowego;
- środowiska migracji wewnątrz krajowych oraz historycznie zróżnicowane językowo i kulturowo (np. Belgia, Hiszpania, Szwajcaria, Wielka Brytania) – występują problemy uznawania tożsamości i identyfikacji kulturowej przedstawicieli różnych grup kulturowych przez narodowy system szkolny; na teren placówek wychowawczo-oświatowych często przenoszą się uwarunkowane historycznie problemy konkurowania poszczególnych grup;
 - środowiska zróżnicowane wewnętrznie na tle preferencji i reprezentacji faktów, wartości, tradycji, wzorów kulturowych, wynikających z odmiennych możliwości dostępu do kultury masowej, stylów uczestnictwa w życiu społecznym itp. (wszystkie kraje europejskie) – występują problemy, napięcia i konflikty wynikające z rozbieżności między państwową (narodową) polityką oświatową a oczekiwaniami uczniów i ich rodzin; odmienne podejścia do treści przedmiotowych historii, geografii, literatury, sztuki itp.; problemy związane z reformowaniem systemu szkolnego³⁹⁵.

Dynamiczne zjawiska społeczne – w tym nowe przyczyny i kierunki migracji towarzyszące przemianom państw Europy Środkowo- i Południowo-Wschodniej, rozszerzeniu Unii Europejskiej oraz zagrożeniu międzynarodowym terroryzmem – mają wpływ na natężenie problemów w poszczególnych środowiskach oraz pojawienie się w nich nowych treści (np. wzrost ksenofobii, nacjonalizmów i nieufności wobec muzułmanów, obawa o utratę tożsamości kulturowej czy lęk o stabilną sytuację na rynku pracy). Zróżnicowanie kontekstów pociąga za sobą różnorodność problemów występujących w poszczególnych systemach oświaty. Na podstawie badań statystycznych przeprowadzanych w krajach europejskich (m.in. na potrzeby raportów oświatowych oraz sprawozdawczości w instytucjach i organizacjach europejskich) można jednak wymienić kilka charakterystycznych cech europejskiej szkoły, które będą wpływać na jej charakter i formy pracy w przyszłości. W nakładach na oświatę publiczną wciąż dostrzegalny jest podział na bogatą północ i ubogie południe – różnica

³⁹⁵ Por.: C. Allemann-Ghionda: *Comparaison...*, *op. cit.*, s. 371.

wynosi średnio ok. 5% PKB. Nawet w najbogatszych krajach europejskich każdego roku opuszcza szkoły 70–100 tys. uczniów bez kwalifikacji zawodowych, którzy najczęściej nie podejmują dalszego kształcenia. Większość z nich wywodzi się ze środowisk defaworyzowanych, głównie spośród mniejszości etnicznych. Zjawisko to będzie narastać, bowiem w krajach Unii Europejskiej notuje się stałą tendencję wzrostową w populacjach uczniów i studentów w wieku 15–24 lat; większość stanowią w nich dzieci dawnych lub obecnych imigrantów. W systemach oświaty Europy używa się ponad 40 języków jako wykładowych oraz jako przedmiotów kształcenia. Świadczy to o dążeniu do zachowania dziedzictwa kulturowego poszczególnych grup kulturowych. W systemach oświaty krajów Unii Europejskiej istnieje tendencja do nauczania dwóch języków europejskich poza językiem ojczystym, przy czym od znajomości literatury preferuje się praktyczną znajomość języka ułatwiającą komunikację. Mimo to wyraźnie zaznacza się dominacja języka angielskiego, który jest najczęściej wybieranym językiem obcym do nauki, zarówno przez władze oświatowej, jak i samą młodzież. We wszystkich krajach europejskich postępuje feminizacja zawodu nauczycielskiego; tendencja jest przeciwna tylko w szkolnictwie wyższym. Kobiety jednak nie zajmują stanowisk kierowniczych³⁹⁶. Ponieważ nieustannie mówi się o kryzysie szkoły (zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej), od kilku lat notuje się wzrost zastosowań *alternatywnych form edukacyjnych*, które zdają się lepiej odpowiadać współczesnym potrzebom niż niekiedy nienadążające za rzeczywistością rozwiązania klasyczne:

- *klasy przemieszczone* – zielona klasa, klasa na śniegu, klasa nad morzem; szkoła i klasa przenoszą się poza mury placówki, gdzie wpływ otoczenia i kontakt z naturą ułatwiają integrację z resztą klasy uczniów postrzeganych jako Inni/Obcy; odmienność środowiska niesie ze sobą nowe wyzwania, pomagając ujawniać i wykorzystywać wiedzę oraz kompetencje, o których zwykle nie mówi się w klasie szkolnej; budzi to wzajemne zaciekawienie uczniów, kształtuje nowe postawy i sprawności komunikacyjne;

³⁹⁶ Patrz: L. Bekemans, Y. Ortiz de Urbina: *Étude...*, *op. cit.*, s. 14–32; Direction générale de l'éducation et de la culture: *L'ESSENTIEL de...*, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles 2001, s. 7.

- turnusy językowe – nauka języków obcych organizowana w kraju pochodzenia uczniów przez nauczycieli cudzoziemskich uczących ich swego ojczystego języka lub w ramach kursów prowadzonych za granicą; umożliwiają uczniom bezpośredni kontakt z Innymi/Obcymi posługującymi się nauczaniem językiem; pozwalają nie tylko na zdobycie wiedzy i umiejętności językowych, ale także na obserwacje naturalnych zachowań Innych/Obcych posługujących się odmiennym językiem na co dzień;
- lekcje za murami – wyjścia lub wyjazdy do miejsc publicznych, takich jak zakłady pracy, muzea, teatry, galerie, siedziby organizacji, zakłady opieki społecznej i medycznej itp.; pozwalają na zagłębienie się w środowiskach odmiennych kulturowo, na ogół traktowanych stereotypowo jako miejsca pospolite, a więc mało interesujące; umożliwiają spotkania z Innymi/Obcymi, którzy odkrywają przed uczniami różne strony swego życia prywatnego i wykonywanej pracy;
- związki bliźniacze – oficjalne umowy o współpracy zawierane na różnym poziomie (tzw. bliźniacze miasta, szkoły, klasy itp.) prowadzą do wymiany i spotkań międzynarodowych; mimo najczęściej oficjalnych form stosunków umożliwiają bezpośredni kontakt z Innymi/Obcymi i poznawanie ich w rytmie codzienności³⁹⁷.

Podstawowe wyzwania współczesnej szkoły europejskiej, stanowiące podstawę wyznaczników polityki oświatowej i tendencji reformatorskich, uwzględniane m.in. przez twórców podwalin europejskiego wymiaru edukacji, są następujące:

- wdrażanie nowych rozwiązań w finansowaniu oświaty: kontrakty regionalne i międzyregionalne, fundacje, większy udział PKB, oświata jako priorytet budżetów samorządowych itp.;
- obejmowanie obowiązkiem szkolnym coraz młodszych dzieci ze wszystkich środowisk; realizowanie idei równości szans dla wszystkich, np. przez stwarzanie ułatwień w kształceniu zawodowym środowisk defaworyzowanych;
- ograniczanie niedostatecznego otwarcia szkoły na przebywających w środowisku Innych i Obcych (chodzi tu głównie o osoby ze środowisk defaworyzowanych i marginalizowanych, np.: analfabetów i illetrystów,

³⁹⁷ Szerzej: D. Groux, L. Porcher: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 64–70.

kobiety zdominowane przez mężczyzn m.in. ze względów religijnych, osoby starsze, niepełnosprawnych umysłowo, chorych na AIDS, osoby o odmiennych orientacjach seksualnych, bezdomnych, narkomanów, przestępców);

- zapewnienie uczniom wykształcenia umożliwiającego aktywne życie w świecie zależnym od ewolucji technologicznej oraz wykorzystywanie wszelkich zdolności w życiu społecznym i sferze jednostkowej;
- zwiększenie uczestnictwa dorosłych w edukacji ustawicznej;
- rozwój partnerstwa regionalnego przez wymianę uczniów, nauczycieli i naukowców;
- wzbudzanie u uczniów poczucia odpowiedzialności za solidarne społeczeństwo;
- rozwijanie samodzielności, zdolności oceny i krytyki, zmysłu innowacyjności;
- zahamowanie 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 kulturowo³⁹⁸.

W zależności od stopnia uwzględnienia powyższych wyzwań przy opracowywaniu systemowych koncepcji reform oświatowych i przygotowywaniu planów pracy poszczególnych placówek, Francine Vaniscotte przewiduje następujące hipotetyczne scenariusze przyszłości szkoły w Europie:

- laboratorium (szkoła kształcąca) – jej głównym celem jest kształcenie i zapewnienie uczniom jak najwyższego poziomu wiedzy; dokonuje się to w ramach negocjacji szkoły z jej partnerami zewnętrznymi (rodziną, instytucjami kulturalnymi, samorządowymi, religijnymi, sanitarnymi itp.);
- przedsiębiorstwo (szkoła selekcyjna) – zachodzi w niej stopniowe różnicowanie uczniów na podstawie kryterium umiejętności; opiera się na modelu przedsiębiorstwa, w którym dokonuje się podziału

³⁹⁸ Patrz: J. Andrieu: *L'espace...*, *op. cit.*, s. 171–193; Commission des Communautés Européennes: *Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation COM (93) 457*, Bruxelles 1993, s. 5–6.

- na osoby dysponujące jedynie wiedzą podstawową oraz osoby o wysokich kwalifikacjach;
- ekosystem społeczno-kulturowy (szkoła integrująca)
 - oparta na dialogu i partnerskich relacjach między wszystkimi podmiotami 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 (szkoła wybiegająca w przyszłość)
 - szczególną uwagę poświęca przekazywaniu wiedzy telematycznej niezbędnej w społeczeństwie przyszłości, które opiera się na informacjach i technice wyższego rzędu, stanowiących podstawy każdej dziedziny życia; wymaga zatrudnienia kadr o wiedzy i umiejętnościach międzydiscyplinarnych, zdolnych do samokształcenia, planowania i nieustannej współpracy z innymi instytucjami;
 - poszukiwanie różnic (szkoła ucząca poszukiwać) – opiera się na obserwacji, orientacji progresywistycznej i nauczaniu wielodyscyplinarnym, co pozwala ukazać uczniom rozległy horyzont rzeczywistości i umożliwia dokonanie wyboru drogi zawodowej; najważniejsze są tu potrzeby jednostki, uzyskującej wsparcie także innych (pozaszkolnych) podmiotów edukacji, co pozwala na osiągnięcie jak najwyższego poziomu.

Realizacja któregoś z tych scenariuszy może doprowadzić albo do ukształtowania jednostek wykształconych, lecz pasywnych i pozbawionych kompetencji społecznych, albo też – w innym wypadku – jednostek samodzielnych, aktywnych, zdolnych do adaptacji i zaangażowanych w sprawy społeczne na poziomie lokalnym, narodowym, europejskim, a nawet globalnym³⁹⁹. Jak twierdzi były portugalski minister edukacji Roberto Carneiro, sprawa zróżnicowania kulturowego w edukacji europejskiej wiąże się nie tyle z rozwiązaniem wynikających zeń problemów, co z przygotowaniem do radzenia sobie z nimi w przyszłości, bowiem jako jeden z głównych skutków globalizacji są one nie do uniknięcia⁴⁰⁰, zwłaszcza w oświacie i edukacji.

³⁹⁹ Patrz: F. Vaniscotte: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Paris 1989, s. 234–239.

⁴⁰⁰ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 449.

4. Zróżnicowanie kulturowe europejskiego kręgu kultury francuskiej a edukacja

4.1. Społeczność frankofońska w Europie

Mianem frankofonii określa się zespół jednostek i społeczeństw posługujących się językiem francuskim jako ojczystym lub wyuczonym językiem obcym, w sferze publicznej i prywatnej własnego kraju, jak również do komunikacji międzynarodowej, wymiany kulturalnej, samokształcenia itp. Frankofonia to także twór polityczny, ukształtowany najpierw w monarchistycznych, a następnie republikańskich kręgach twórców francuskiej ideologii narodowej, na którego istnienie powoływały się i powołują nadal elity polityczne państwa francuskiego⁴⁰¹. Pierwszą międzyrządową organizacją frankofonii była utworzona w Niamey w 1970 roku Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT; Agencja Współpracy Kulturalnej i Technicznej), z siedzibą w Paryżu. Organizowała spotkania przedstawicieli rządów i organizacji społecznych z 55 krajów, w których wykorzystuje się język francuski. W skład Agencji weszli członkowie m.in. z państw europejskich (Belgia, Bułgaria, Czechy, Francja, Litwa, Luksemburg, Mołdawia, Monako, Rumunia, Słowenia, Szwajcaria) oraz trzech członków obserwatorów (Albania, Macedonia i Polska)⁴⁰². Obecnie środowiska frankofońskie zrzesza Międzynarodowa Organizacja Frankofonii, mająca swe przedstawicielstwo przy Organizacji Narodów Zjednoczonych i Wspólnotach Europejskich. Na pierwszym jej szczycie, do którego doszło w 1986 roku w Paryżu, zdecydowano o skoncentrowaniu prac na m.in. następujących zadaniach:

- dialog na osi Północ – Południe, mający na celu upowszechnianie solidarności i lepszego wzajemnego poznania;

⁴⁰¹ Patrz: P. Dumont: *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris 2001, s. 12–14.

⁴⁰² Patrz: *Dictionnaire Encyclopedique – Hachette Multimédia*, Paris 2001.

- uczestnictwo środowisk frankofońskich w modernizacji i globalizacji, zwłaszcza w dziedzinie upowszechniania multimediiów, środków przekazu informacji itp.;
- wspieranie rozwoju demokracji i poszanowania praw człowieka, np. przez sprzeciw wobec polityki apartheidu, wspieranie rozwoju krajów zacofanych, wspieranie działalności edukacyjnej.

Realizację zadań (na prawach organu wykonawczego) powierzono Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF; Międzypaństwowa Agencja Frankofonii), powstałej z przekształcenia Agencji Współpracy Kulturalnej i Technicznej. Bezpośredni związek z pracami tego gremium ma działalność globalnej sieci telewizyjnej TV5 i Międzynarodowego Stowarzyszenia Burmistrzów Frankofońskich.

Celem odróżnienia od sfery polityki międzynarodowej i wyodrębnienia określonej przestrzeni społecznej (np. na potrzeby badań naukowych lub działalności oświatowej) mówi się raczej o przestrzeni frankofońskiej czy obszarze kultury francuskiej, zamieszkiwanym przez osoby wykorzystujące język francuski z wszelkimi tego następstwami (np. przejmujące wzory kulturowe i wartości). Więcej ludzi posługuje się językiem francuskim poza formalno-geograficznymi granicami jego występowania, są to więc nie tylko Francuzi i osoby urodzone we Francji, francuskojęzycznych regionach Belgii, Szwajcarii czy Włoch. Tym sposobem w kręgu kultury francuskiej funkcjonują nie tylko społeczności z terenów Francji metropolitarnej, ale także środowiska afrykańskie, amerykańskie (zwłaszcza Quebec), arabskie, azjatyckie, kreolskie, słowiańskie i inne. Między nimi istnieją wzajemne wpływy, dzięki czemu można mówić o zachodzącym w wielu sferach dialogu frankofońskim, którego kierunki, natężenie i treści byłoby jednak trudno dokładnie dookreślić⁴⁰³.

Jedną z dziedzin, w których wpływ kultury francuskiej łatwo zauważyć, stanowi oświata. Po Wielkiej Rewolucji Francuskiej⁴⁰⁴, na terenach

⁴⁰³ Szerzej: C. Albert: *Francophonie et identités culturelles*, Paris 1999; X. Deniau: *La Francophonie*, Paris 1998; J.-M. Léger: *La Francophonie: grand dessein, grande ambiguïté*, Paris 1987; J.-L. Roy: *La Francophonie, l'émergence d'une alliance*, Montréal 1989; J. Tabi-Manga: *Francophonie et co-développement*, Paris 1989; M. Tétu: *Qu'est-ce que la francophonie?*, Paris 1997.

⁴⁰⁴ Szerzej: J. Baszkiewicz: *Historia Francji*, Warszawa 1995, s. 289–417; A. Briggs, P. Clavin: *Europa dwóch stuleci 1789–1989*, Wrocław 2000, s. 9–50; R. Price: *Historia Francji*, Poznań 2001, s. 93–136.

politycznie zależnych od Francji (np. Belgia, Holandia, Niemcy czy Włochy) właśnie w sferze oświaty dokonywały się przemiany podobne jak nad Sekwaną: zniszczono struktury starego reżymu oraz utworzono nowe instytucje na wzór francuski, kopiując określone rozwiązania lub znacznie opierając się na nich; starano się wzmocnić rolę państwa oraz osłabić wpływ Kościoła na szkolnictwo publiczne, nadając mu świecki charakter⁴⁰⁵. W regionach, w których ludność frankofońska stanowiła większość, przez wiele lat toczyły się spory o wykorzystanie języka francuskiego jako wykładowego w szkołach różnych stopni. Na ugruntowanie określonych wzorów kulturowych – oprócz czynników socjalizacyjnych i przekazu dziedzictwa kulturowego w środowiskach frankofońskich – przez lata nie miały wpływu wywierana moda na francuszczyznę oraz kontakty z Francuzami wymuszone układami politycznymi (np. współzamieszkiwanie z wojskami okupacyjnymi). Osiedleni na terenie Francji imigranci również przekazywali treści kultury kraju przyjmującego poza jego granice, zarówno w ramach pośrednich kontaktów z krajem pochodzenia, jak i osobiście, zapożyczając je i przenosząc w ramach reemigracji.

Współcześnie, w takich krajach jak Belgia, Szwajcaria, Luksemburg czy w zamieszkałych przez ludność francuskojęzyczną regionach Hiszpanii, Niemiec i Włoch, mimo niewystępowania od lat bezpośrednich, opartych na podległości związków z Francją, z uwagi na powyższe czynniki nadal można mówić o znaczącym wpływie kultury francuskiej. Mniejszości frankofońskie stanowią tam silnie zintegrowane środowiska, co znajduje wyraz m.in. w odpowiednich rozwiązaniach w dziedzinie oświaty, wiodących do zaspokojenia ich potrzeb językowych i kulturowych⁴⁰⁶. Na przykład zamieszkiwana przez społeczność frankofońską Dolina Aosty (w północno-wschodnich Włoszech) po 1948 roku została uznana za jeden z regionów autonomicznych o specjalnym statusie. Dzięki temu w szkołach i mediach wykorzystuje się tu język włoski i francuski⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵ Patrz: R. Dufraisse: *L'éducation durant la période révolutionnaire 1789–1815* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981, t. 1, s. 327; A. Prost: *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*, Paris 1968, s. 155–171, 474–482.

⁴⁰⁶ Szerzej: J. Auba: *Influence du système français dans le monde* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité...*, *op. cit.*, s. 253–262; M. de Grandpré: *Les pays partiellement francophones: Belgique, Suisse, Canada* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité...*, *op. cit.*, s. 241.

⁴⁰⁷ Patrz: W. Rabczuk: *Mniejszości...*, *op. cit.*, s. 34.

Kulturę francuską w powyższych regionach opisuje się dziś z perspektywy dynamicznego rozwoju, możliwego m.in. dzięki postępom integracji europejskiej i rozwojowi środków komunikacji, ułatwiających przekazywanie oraz utrwalanie wzorów i wartości kulturowych. Sprzyja temu m.in.: wymiana materiałów multimedialnych (literatury popularnej i naukowej, płyt, taśm wideo, programów komputerowych itp.), działalność wielojęzycznych rozgłośni radiowych i stacji telewizyjnych o dalekim zasięgu, turystyka, wymiana kadr i uczniów (studentów), staże, wycieczki i praktyki, wspólne programy i przedsięwzięcia naukowo-badawcze w różnych dziedzinach, ułatwienia komunikacyjne (np. dogodne połączenia drogowe, kolejowe i lotnicze; rozwój Internetu). Do najsilniejszych (poza Francją) ośrodków kultury francuskiej w Europie należą środowiska frankofońskie w zróżnicowanych kulturowo Belgii, Szwajcarii i Luksemburgu.

W skład społeczeństwa belgijskiego wchodzi 58% Flamandów, 33% Walonów oraz 8% przedstawicieli innych narodowości. Walonia jest w 85% francuskojęzyczna. Gdy w 1830 roku Belgia uniezależniła się od Holandii, elity kulturowe większej części Flandrii były francuskojęzyczne, a językiem flamandzkim posługiwali się głównie mieszkańcy wsi. W południowej i południowo-wschodniej części Walonii społeczność frankofońska przez wiele lat odgrywała dominującą rolę, głównie ze względu na zatrudnienie przy wydobyciu węgla, nadzorowanym przez spółki związane bezpośrednio z kapitałem francuskim, zaangażowanym w Belgii na szeroką skalę⁴⁰⁸. Dlatego też nie dziwi, że jeszcze po I wojnie światowej kształcenie na poziomie średnim i wyższym odbywało się tu tylko w języku francuskim. Flamandzki został zrównany w prawach z francuskim i uzyskał status języka oficjalnego dopiero w 1932 roku. Wskutek datowanego od II wojny światowej spadku wydobycia węgla aktywność ekonomiczna na terenie Walonii osłabła, dzięki czemu szybciej zaczęła się rozwijać Flandria, a rolę dominującą odgrywać kultura flamandzka. Coraz wyraźniejsza flamandyzacja szkoły i administracji wywołała jednak konflikty, co ostatecznie doprowadziło do podziału na strefy językowe, w oświacie pokrywające się ze strefami geograficznymi⁴⁰⁹. Tylko Bruksela z aglomeracją stano-

⁴⁰⁸ Patrz: J. Łaptos: *Historia Belgii*, Warszawa 1995, s. 280–281.

⁴⁰⁹ Patrz: A. Głowacki: *Belgia (od państwa unitarnego ku federacji)*, Szczecin 1987, s. 87–97; J. Łaptos: *Historia...*, *op. cit.*, s. 253–261, 286–287.

wi dziś region dwujęzyczny i charakteryzuje się odrębnymi rozwiązaniami w sferze językowej. Kształcenie wyższe w Belgii nadal zdominowane jest przez wpływy francuskie, choć na uniwersytetach istnieje podział na sekcje językowe⁴¹⁰. Sporną kwestią w oświacie belgijskiej była niegdyś jej świeckość. Jednak od 1959 roku rodzice mogą wybierać dla dzieci szkołę świecką lub opartą na wartościach religijnych. W belgijskich szkołach wyraźnie daje się też zauważyć obecność mniejszości (zwłaszcza imigrantów), a ich problemy znajdują wyraz w treściach kształcenia⁴¹¹, podobnie zresztą jak dyskusje nad aktywną działalnością organizacji społecznych (w tym skierowanych do środowisk mniejszości, pacyfistycznych, antyrasistowskich, feministycznych itp.). Jesienią 1990 roku rozpoczął się długotrwały, poparty przez pracowników sfery budżetowej strajk pracowników szkolnictwa francuskojęzycznego, które wbrew oficjalnemu uznawaniu przez państwo zasady solidaryzmu popadło w problemy finansowe⁴¹². Mimo problemów belgijskie rozwiązania oświatowe dotyczące sfery zróżnicowania kulturowego należą do najlepszych w Europie⁴¹³.

Naród szwajcarski składa się głównie z grup: szwajcarsko-niemieckiej (65%, mówiącej dialektem niezrozumiałym dla obcokrajowców), szwajcarsko-francuskiej (18%) i szwajcarsko-włoskiej (10%). Zamieszkują one 26 niezależnych kantonów, zjednoczonych w federacji. Przedstawiciele innych grup narodowościowych stanowią ok. 7% populacji. Społeczność frankofońska dominuje w południowo-zachodniej części kraju. Zamieszkałe przez nią kantony latami stanowiły przedmiot rozgrywek politycznych, których wynikiem jest np. to, że uniwersytety w Genewie, Lozannie i Neuchâtel są francuskojęzyczne, zaś we Fryburgu jako wykładowe obowiązują jednocześnie języki francuski i niemiecki. Kantony Fryburg,

⁴¹⁰ Patrz: M. de Grandpré: *Les pays...*, *op. cit.*, s. 243–245.

⁴¹¹ Szerzej: S. Bonnafous: *L'immigration prise aux mots*, Paris 1991; A. Manço: *La scolarisation des jeunes d'origine étrangère en Belgique francophone* [w:] A. Collot et al. (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy 1993, s. 84–89; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 31–38; M. Verlot: *La scolarisation des enfants de migrants et la politique d'enseignement dans la Communauté flamande de Belgique* [w:] A. Collot et al. (red.): *La pluralité...* *op. cit.*, s. 47–54.

⁴¹² Patrz: J. Łaptos: *Historia...*, *op. cit.*, s. 280–283.

⁴¹³ Szerzej: M. Abdallah-Pretceille: *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris 2003, s. 195–213.

Berno i Valaise są podzielone na dwa regiony językowe – francuski i niemiecki⁴¹⁴. Zróżnicowaniu Szwajcarii pod względem językowym towarzyszy też zróżnicowanie religijne. Od lat dochodzi tu do napięć związanych z obecnością robotników cudzoziemskich, której sprzeciwia się większość mieszkańców, oskarżając ich o zawłaszczanie miejsc pracy należnych Szwajcarom⁴¹⁵. Aby utrudnić życie przybyszom, w 1948 roku wprowadzono nawet – sprzeczny z zasadą wolności słowa i prasy – prawny zakaz wypowiedania się dotyczący niektórych obcokrajowców. Skorzystano z niego np. w 1974 roku wobec przebywających w Genewie hiszpańskich polityków komunistycznych⁴¹⁶. Szwajcarsko-włoski kanton Ticino charakteryzuje natomiast silny regionalizm o tendencjach separatystycznych, przejawiający się w działalności partii szwajcarsko-włoskich o ideologii regionalistyczno-nacjonalistycznej, nie pozostający bez wpływu na sferę oświaty. W Szwajcarii nie istnieje bowiem centralne ministerstwo oświaty, a poszczególne kantony prowadzą autonomiczną politykę oświatową. Za koordynację prac na poziomie państwowym odpowiada Federalne Biuro Edukacji i Nauki oraz Szwajcarska Konferencja Dyrektorów Kantonalnych Oświaty Publicznej. Jak zauważa Jerzy Wojtowicz:

Cechą charakterystyczną szwajcarskiego życia politycznego jest brak ostro zarysowanych różnic filozoficzno-ideologicznych i przesunięcie punktu ciężkości walki politycznej na konkretne, ekonomiczne, socjalne i kulturalne sprawy życia codziennego⁴¹⁷.

W takim kontekście wspomniana niechęć do imigrantów wpływa także na stosunek społeczeństwa szwajcarskiego do integracji europejskiej. Skłonne do niej są głównie elity polityczne wywodzące się ze społeczności szwajcarsko-niemieckiej i szwajcarsko-francuskiej. W integracji ze strukturami europejskimi przeciętni Szwajcarzy widzą niebezpieczeństwo zniesienia granic i napływu obcych, co negatywnie odbiłoby się na poziomie życia w dobrze prosperujących kantonach. Społeczeństwo szwajcarskie w ogóle postrzegane jest jako konserwatywne, gdy chodzi o przyznawanie

⁴¹⁴ Patrz: M. de Grandpré: *Les pays...*, *op. cit.*, s. 246–248.

⁴¹⁵ Patrz: J. Wojtowicz: *Historia Szwajcarii*, Wrocław 1989, s. 255–260.

⁴¹⁶ Patrz: *ibidem*, s. 268.

⁴¹⁷ *Ibidem*, s. 251.

uprawnień mniejszościom, czego dowodem jest np. przyznanie praw wyborczych kobietom w połowie kantonów dopiero w latach 1989–1990⁴¹⁸.

Zupełnie inna sytuacja jest w Luksemburgu, gdzie przedstawiciele narodowości innych niż luksemburska stanowią 27% społeczeństwa. Prawie połowa tutejszych pracujących to obcokrajowcy (głównie Włosi i Portugalczycy). Nie występują tu jednak konflikty na tle zróżnicowania, a integracja przybyszów dokonuje się bardzo szybko. Powodem tego jest zetknięcie się Luksemburczyków ze zróżnicowaniem kulturowym już w młodym wieku, choćby w szkołach, gdzie ok. 40% uczniów wywodzi się z imigracji. W klasach najczęściej występują grupy uczniów mówiące po francusku, niemiecku i luksembursku (dialekt z rejonu Mozeli zbliżony do języka niemieckiego), kształcenie zaś odbywa się po niemiecku w szkołach podstawowych oraz po francusku w szkołach średnich⁴¹⁹.

Rodzące się nad Sekwaną i wykorzystywane w innych ośrodkach frankofońskich koncepcje polityki społecznej (w tym oświatowej) uzależnione są od czynników historycznych, politycznych i społecznych, mających wpływ na życie francuskiego społeczeństwa. Aby zrozumieć wzajemne zależności tych czynników oraz dociec ich przyczyn niezbędna jest analiza sytuacji Francji oraz jej mieszkańców w Europie.

4.2. Zróżnicowanie kulturowe społeczeństwa francuskiego

Od czasów Karola Wielkiego do rewolucji francuskiej Francja miała status hegemonu w polityce europejskiej. W drugiej połowie XVIII wieku utraciła część posiadłości zamorskich, a po cesji Luizjany na rzecz Stanów Zjednoczonych francuskie wpływy kolonialne ograniczały się głównie do kilku wysp na Morzu Karaibskim i Pacyfiku, Gujany oraz kilku stacji handlowych w Afryce Północnej.

W apogeum przemian rewolucyjnych, przez ćwierć wieku aż do upadku Napoleona, sytuacja w Europie przypominała stosunki z czasów Impe-

⁴¹⁸ Patrz: *ibidem*, s. 249–250.

⁴¹⁹ Szerzej: EURYDICE: *Dekada reform w kształceniu obowiązkowym w Unii Europejskiej (1984–1994)*, Warszawa 1999, s. 167–173; S. Kollwelter: *L'école bilingue conçue pour des Luxembourgeois face à 40% d'étrangers* [w:] A. Collot et al. (red.): *La pluralité...*, *op. cit.*, s. 43–46; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 71–75.

rium Rzymskiego. Francja wraz z satelitami politycznymi tkwiła wówczas w centrum powstającego świata rewolucji, zaś konkurujące z nią światy pozostałych potęg Europy – Anglii, Austrii i Rosji – usytuowane były wokół niej. W 1830 roku Francuzi zajęli jednak Algier i rozpoczęli systematyczny podbój kraju, co zapoczątkowało ekspansję Francji w Afryce Zachodniej⁴²⁰. To europejskie wojny epok rewolucyjnej i napoleońskiej otworzyły ostatni etap epigenezy narodów, zapoczątkowanej ponad tysiąc lat wcześniej⁴²¹. I choć po upadku Napoleona Francja przestała dominować na kontynencie, to głos jej polityków liczył się nadal. Komuna Paryska, będąc ostatnim wielkim wstrząsem rewolucyjnym nad Sekwaną, stanowiła odpowiedź na niestabilność rządów, korupcję, biurokrację w administracji, brak samorządu i rozdrobnienie partyjne. W tych trudnych czasach rozwijały się tu demokratyczne obyczaje i kultura obywatelska, której kanon przenikał stopniowo do mentalności jednostek, rodzin i klas społecznych, by w przyszłości znaleźć wyraz w ich poglądach i postawach⁴²². W przeddzień I wojny światowej Francja była północną metropolią połowy kontynentu afrykańskiego, Indochin, części Małych Antyli, Gujany. Jej przemysłowo-agrarne społeczeństwo charakteryzowało się śladowymi pozostałościami dawnego układu hierarchicznego, scentralizowanego od czasów rewolucji oraz zamieszkiwało jeden z najbardziej uprzemysłowionych rejonów, o znaczącym wkładzie w gospodarkę światową⁴²³. Zawiorowania polityczne i gospodarcze XX wieku osłabiły jednak Francję do tego stopnia, że o jej dominacji na scenie światowej polityki i gospodarki, nieustannie podkreślanej przez polityków znad Sekwany, nie mówiono już z wielkim przekonaniem, zwłaszcza za granicą. Od 1959 roku zaczęło się uniezależnianie Francji od Sojuszu Atlantyckiego, zwieńczone w 1966 jej wycofaniem ze struktury wojskowej Paktu⁴²⁴. W cieniu wojny algierskiej⁴²⁵ dokonała się dekolonizacja francuskiego imperium. W 1958 roku dzięki referendum odzyskała niepodległość Gwinea Francuska, a w 1960 status

⁴²⁰ Patrz: H. Samsonowicz: *Północ – Południe*, Wrocław 1999, s. 118–132.

⁴²¹ Patrz: K. Pomian: *Europa i jej narody*, Warszawa 1992, s. 136.

⁴²² Patrz: J. Baszkiewicz: *Władza...*, *op. cit.*, s. 132.

⁴²³ Patrz: J. Żarnowski: *Spółczeństwa...*, *op. cit.*, s. 10–17.

⁴²⁴ Patrz: J. Baszkiewicz: *Francja...*, *op. cit.*, s. 149.

⁴²⁵ Szerzej: *ibidem*, s. 135–148; *idem: Historia...*, *op. cit.*, s. 634–638.

niepodległych państw uzyskały pozostałe kolonie francuskie. W Czarnej Afryce w byłych posiadłościach kolonialnych Francja zachowała jednak wpływy polityczne i gospodarcze:

Z dawnego imperium pozostały Francji tylko szczątki: Gujana, Antyle francuskie, Komory, kilka wysp na Pacyfiku, francuskie Somali (od 1977 r. niepodległa republika Dżibuti). Ów proces dekolonizacji pozwolił Francji otworzyć się szeroko ku krajom Trzeciego Świata [...]. Francja zaczęła solidnie wspierać kraje rozwijające się. Zapewniało to Paryżowi wpływy polityczne, oddziaływanie kulturalne, czasem bazy wojskowe, zawsze – surowce i rynki zbytu⁴²⁶.

Wszystkie nowoczesne koncepcje zjednoczeniowe Europy – bez względu na miejsca, w których powstawały – były ściśle związane właśnie z Francją. Jak bowiem zauważa Jerzy Mikosz, można

[...] bez większego błędu przyjąć, że bez Francji nie może być zjednoczonej Europy. Decyduje o tym jej położenie geograficzne, potencjał gospodarczy, rola w polityce światowej, a także niekwestionowany wkład w rozwój kultury i cywilizacji europejskiej⁴²⁷.

Sprawy europejskie stanowią ważny element współczesnej polityki zagranicznej i oświatowej Francji. Nie ulega wątpliwości, że w najważniejszych organizacjach europejskich (np. Unia Europejska czy Rada Europy), jak również w międzynarodowych gremiach o zasięgu światowym (Organizacja Narodów Zjednoczonych) głos Francji jest zawsze brany pod uwagę.

4.2.1. Współczesna tożsamość mieszkańców Francji

Kryzys kultury, wartości, tożsamości itp., zaistniały w związku z globalizacją, przejawia się w społeczeństwie francuskim w przeżywanej przez elity świadomości utraty przez ojczyznę charakteru mocarstwa i wiodącej roli w historii. Elementem kryzysu postrzeganym przez wszystkie warstwy społeczne jest zmierzch państwa narodowego, opartego niegdyś na na-

⁴²⁶ *Idem: Francja..., op. cit.*, s. 148.

⁴²⁷ J. Mikosz: *Francja: od Europy ojczyzn do federacji Europejskiej* [w:] A. Wolff-Powęska (red.): *Wspólna..., op. cit.*, s. 109. Szerzej: J. Baszkiewicz: *Francja..., op. cit.*, s. 185–187; T. Nicolaidis: *A la Recherche de l'Europe: Une Enquête sur les Manuels Scolaires Français* [w:] J. Mucha, W. Olszewski (red.): *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, Toruń 1997, s. 313–326.

rodzie rozpatrywanym jako historycznie ukształtowana, spójna całość⁴²⁸. Francuzi coraz częściej stawiają sobie pytanie o własną tożsamość.

W pierwszym artykule francuskiej Konstytucji, nawiązującym do Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, stwierdza się, że Francja to republika laicka, w której wszyscy obywatele są równi wobec prawa bez względu na pochodzenie, rasę czy religię⁴²⁹. Do wewnętrznej przemiany większości społecznej, warunkującej pojawienie się w ustawie zasadniczej tego zapisu, doszło głównie za sprawą rewolucji francuskiej, w czasach której

[...] został tchnięty nowy duch w społeczeństwo zrównanych w prawach mężczyzn i kobiet, przepelnionych energią na lepszą przyszłość, która musiała, jak wierzone, być lepsza niż przeszłość⁴³⁰.

Fundamentem republikańskiego prawa, opartego na triadzie wartości Wolność, Równość, Braterstwo, ustanowiono wtedy tkwiącą w idei równości ślepią sprawiedliwość – nie dostrzegającą różnic, bo byłoby to pretekstem do waloryzacji ich samych i osób przez nie określanych. Kuczyński zastrzega, że już wtedy nie mogło być równości faktycznej, politycznej, która istniała tylko w sferze moralnej, ideowej i kulturowej, przekładając się na uczestnictwo w zbiorowej wartości wspólnoty – Republiki Francuskiej⁴³¹. Dyskurs o charakterze współczesnego francuskiego społeczeństwa wciąż koncentruje się na sensie wolności i równości ujmowanych w kontekście różnicy kulturowej oraz posiadania przez zamieszkujące Francję jednostki i grupy praw do zachowywania odmienności, jak również jej publicznego wyrażania.

Francja zawsze była krajem tradycyjnej hierarchii społecznej. Tradycja ta dawniej ściśle wiązała się z pochodzeniem danej osoby, gwarantującym określoną pozycję. Z czasem utrwalała się także na podstawie statusu materialnego. To posiadane dobra zaczęły bowiem decydować o tym, kto jest na szczycie drabiny społecznej i jakie szczytne zajęcia powinien w związku

⁴²⁸ Szerzej: J.-M. Montremy: *Le casse-tête de l'identité française*, „Histoire”, nr 96/1987, s. 132; M. Wieviorka: *Culture, société et démocratie* [w:] *idem* (red.): *Une société...*, *op. cit.*, s. 33 i nn.

⁴²⁹ Szerzej o konsekwencjach tego zapisu: G. Calvès: *Fin d'une hypocrisie? Quelques remarques sur la discrimination positive „à la française”* [w:] M. Wieviorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 461 i nn.

⁴³⁰ Ch. van Doren: *Historia wiedzy*, Warszawa 1997, s. 294.

⁴³¹ Patrz: J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 144.

z tym wykonywać (np. służba państwu, wolne zawody), jakich zaś wystrzegać się jako niegodnych (np. pracy fizycznej w fabryce), bo takimi powinny parać się jednostki mniej wartościowe. Wprawdzie tradycja ta opóźniała rozwój szkolnictwa (zwłaszcza drugiego stopnia), zagrażając stabilności systemu społecznego, jednak w ciągu kolejnych dziesięcioleci od rewolucji francuskiej wszystko, co mogłoby nim zachwiać, postrzegane było jako rewolucyjne⁴³². Francuski system oświaty zawsze charakteryzowała wyraźna dominacja ideologii państwowej oraz opór (zwłaszcza środowisk akademickich) przeciwko zmianom, niewątpliwie inspirowany przez skłócone sfery polityczne⁴³³. Instytucje szkolne odtwarzały nierówności społeczne zantagonizowanych klas, a piszący o oświacie niejednokrotnie bez skrupółów rozróżniali dwie odrębne klasy: właścicieli (szlachta) i pracowników (lud). Każdej z nich przypisywali też odpowiedni program kształcenia: rządzącym kulturę klasyczną lub wiedzę naukową, zaś ubogim podstawowe wykształcenie oraz impregnowanie ich moralnością i posłuszeństwem. Pogląd ten utrzymywał się we francuskim dziewiętnastowiecznym piśmiennictwie pedagogicznym jako oczywisty⁴³⁴. Jeszcze w latach 30. XX stulecia w kręgach polityków republikańskich panowało przekonanie, że dla ludu zarezerwowane jest szkolnictwo podstawowe i zawodowe, zaś szkoły drugiego stopnia i wyższe przeznaczone są dla klas wyższych, co starano się zapewnić odpowiednimi uregulowaniami prawnymi⁴³⁵. Podstawową ideą Trzeciej Republiki była laickość uważana za synonim równości i wiążąca się z negacją różnic: nie miało już być katolików, protestantów czy żydów, nie miało też być Alzateczyków czy Bretończyków – mieli być obywatele, Francuzi. Ich wszystkich zaś miał charakteryzować odpowiedni zasób obowiązków wobec państwa. Owa niepodzielność narodu miała stanowić gwarancję stabilności ojczyzny. W ideologii tej pobrzmiewały hasła uniwersalizmu stanowiącego podstawę polityki wewnętrznej i ze-

⁴³² Patrz: M. Gontard: *Les enseignement primaire et secondaire en France* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire...*, *op. cit.*, t. 3, s. 254.

⁴³³ Patrz: A. Biancheri: *Philosophie et évolution du système français* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité...*, *op. cit.*, s. 47–50. Szerzej: J.-L. Auduc, J. Bayard-Pierlot: *Le système éducatif français*, Champigny sur Marne 2001; EURYDICE: *Dekada...*, *op. cit.*, s. 137–151; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 50–55.

⁴³⁴ Patrz: A. Prost: *Histoire...*, *op. cit.*, s. 10.

⁴³⁵ Patrz: *ibidem*, s. 327.

wewnętrznej Francji, opierającej się na następujących hasłach francuskiego jakobinizmu:

- skoro Francja jest gwarantem (strażnikiem) wartości uniwersalnych, to jej kultura przewyższa inne kultury;
- skoro kultura francuska przewyższa inne kultury, to w sposób nieunikniony powinny one ulec asymilacji, tj. upodobnić się do kultury francuskiej w takim stopniu, by w końcu rozplynać się w niej aż do kompletnego zaniku różnic.

Takie podejście stało się źródłem centralizmu kulturowego, politycznego i ekonomicznego, którego źródło stanowiła idea budowy i podtrzymywania jedności narodowej. Rzekomy uniwersalizm tej ideologii był w rzeczywistości źle skrywanym nacjonalizmem⁴³⁶. Również braterstwo – kolejny element rewolucyjnej triady – zawsze miało we Francji wymiar głównie symboliczny, bowiem realnemu (rozpatrywanemu jako pokrewieństwo w ramach jednego narodu) przeczyły głębokie podziały społeczne, związane z przywilejami biorącymi się ze statusu materialnego. W czasach absolutyzmu hierarchia społeczna była przejrzysta: na szczycie znajdował się władca, a na najniższym szczeblu lud – każdy ze swymi problemami. Na fali przemian rewolucyjnych kroki przeciwko zniesieniu hierarchizacji podejmowano w każdej dziedzinie, usiłując jak najbardziej zbliżyć prywatną sferę życia do publicznej i zbratać naród przez zrównanie wszystkich warstw społecznych w prawach, przywilejach, obowiązkach i wolności. Ów skomplikowany, oparty na utopijnej idei proces nie mógł jednak przebiegać bez zakłóceń, najczęściej bowiem życzenia i deklaracje elit nie pokrywają się z opiniami i dążeniami ludu. Współczesne społeczeństwo Francji, w odróżnieniu od przodków z czasów rewolucyjnego zamętu, jest coraz bardziej bierne politycznie, co z jednej strony daje komfort działania elitom, z drugiej jednak prowadzi do pogłębiania podziałów. Elity polityczne bowiem coraz bardziej lekceważąco traktują zwyczajnych obywateli, potrzebując ich głównie w okresach kampanii przedwyborczych. Aby jednak stale utrzymywać pewną równowagę nastrojów masowego elektoratu, chętnie okazują swą wyższość tym, na których głosy i tak nie mogą liczyć, np. imigrantom czy radykalnym przedstawicielom

⁴³⁶ Patrz: H. Hannoun: *Les ghettos...*, *op. cit.*, s. 19–20; A. Prost: *Histoire...*, *op. cit.*, s. 335–340.

mniejszości etnicznych. Tych ostatnich bowiem społeczeństwo chętnie obciąża rzeczywistymi lub wydumanymi przewinieniami, więc atak na nich pozwala politykom zyskać w oczach tłumu wiele za niewielką cenę. Rodzi to zapotrzebowanie na szerzenie demokracji w wymiarze lokalnym i wymusza na elitach branie pod uwagę poglądów tłumu, choćby w sprawach integracji międzynarodowej⁴³⁷. Jak zauważa Baszkiewicz:

W opinii Francuzów – ujawniają to liczne sondaże – równość wyraźnie zostaje w tyle za wolnością. Nie chodzi nawet o to, że wielu ludziom zdaje się, iż nieuniknione różnice między bogaczami i biednymi są zbyt przepastne. Problem w nierówności szans i w stosunku elit do „mas”, odczuwanym jako daleki od egalitaryzmu. Jeśli niemal wszyscy aprobują wartości demokratyczne, to w kwestii ich praktycznego realizowania takiej zgody już nie ma⁴³⁸.

Inicjatywą francuskich elit politycznych mającą na celu poprawę ich wizerunku było powołanie Grupy Studiów nad Dyskryminacjami, na wniosek Ministerstwa Spraw Socjalnych i Solidarności (obecnie Ministerstwo Spraw Socjalnych, Pracy i Solidarności) oraz Departamentalnych Komisji Dostępu do Obywatelstwa. Fakt ten stanowił w oczach opinii publicznej przyznanie, że mimo istnienia formalnej wolności nie ma wolności rzeczywistej, a spora część narodu francuskiego żyje zdana na swój los, dyskryminowana (zwłaszcza młodzież wywodząca się z imigracji), pozbawiona dostępu do pracy, mieszkania, rozrywek itp.⁴³⁹ Coraz większą popularność zdaje się więc zyskiwać we Francji opinia, że naród to nie homogeniczny organizm, lecz wieloetniczna struktura złożona z jednostek i rodzin, z których każda ma własną tożsamość, wyznaje określone wartości i zachowuje własne wzory kulturowe⁴⁴⁰. Jest to pewna nowość, trudna do pogodzenia z upowszechnianą dotąd wizją narodu, w której jednostki wprawdzie występują, ale wszyscy są równi i w związku z tym

⁴³⁷ Patrz: J. Baszkiewicz: *Francja...*, *op. cit.*, s. 199.

⁴³⁸ *Idem*: *Historia...*, *op. cit.*, s. 682–683.

⁴³⁹ Szerzej: M. Boucher: *Lutte contre les discriminations ethniques et injonction de citoyenneté* [w:] *idem* (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 445–460; A. Zehraoui: *Entre intégration et discriminations: les enjeux de la citoyenneté* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 523–538.

⁴⁴⁰ Patrz: J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 169 i nn.; A. Mougnotte: *L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 39; D. Schnapper: *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris 1991, s. 33–70, 317–363.

nie ma mniejszości. W nowej rzeczywistości ta republikańska idea zatomizowanego społeczeństwa jawi się jako niespójna i podszyta stosowaną na siłę zasadą poprawności politycznej. Jej zwolennicy najwyraźniej nie mogą się jednak zdecydować, czy bardziej zależy im na dobru i prawach narodu postrzeganego jako obywatelska całość, czy poszczególnych jednostek, których poczucie obywatelskości bywa różne. Wobec takich wątpliwości pojawiają się pytania: Czy odmienność i odrębność to cechy „prawdziwego” Francuza? Kto jest Francuzem, a kto nie? Na pytania te szuka się odpowiedzi, a ich przesłanki, znajdujące wyraz w polityce społecznej i oświatowej, przeważnie zawierają się w takich oto twierdzeniach:

Każdy człowiek ma prawo mieć taką tożsamość, jaka mu się podoba i nie istnieje prawo, które mogłoby temu zaprzeczać. I choć istnieją ograniczenia wyrażania partykularyzmów kulturowych, etnicznych czy religijnych, to w rzeczywistości każdy ma prawo do takiej czy innej tożsamości – pod warunkiem, że nie zagraża to tożsamości drugiego człowieka. Te sprawy wiążą się z problematyką praw człowieka, a zwłaszcza praw jednostki⁴⁴¹.

Nie znaczy to jednak, że znaleziono już rozwiązanie problemu, a udzielenie odpowiedzi na postawione pytania jest sprawą prostą.

Tożsamość francuska przeżywa kryzys. Już nikt nie potrafi jej zdefiniować, ani nawet dokładnie określić jej podstawowych składników⁴⁴²

– ta stanowcza opinia wiąże się z coraz bardziej zauważaną obecnością imigrantów w życiu społecznym Francji, odradzaniem się kultur i języków mniejszości regionalnych, zróżnicowaniem kulturowym (zauważalnym choćby tylko w środkach masowego komunikowania), prośbami polityków o podejmowanie wzmożonych wysiłków na rzecz jedności narodowej, zanikiem katolicyzmu jako religii dominującej we Francji od wieków oraz z niezaspokojoną potrzebą autonomii, stale zagrożonej globalizacją i napływem obcych przez otwarte lub nieszczelne granice. Francuzów charakteryzuje też narastające poczucie bycia Innymi i Obcymi. Wynika ono z coraz częstszego dokonywania porównań i zauważania:

⁴⁴¹ J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 178. Por. wypowiedź Ch. Taylora na ten temat: J. Kurczewska: *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie. Rozważania wstępne* [w:] M. Kempny *et al.* (red.): *U progno...*, *op. cit.*, s. 41.

⁴⁴² Y. Royer: *La crise de l'identité française*, „Vous avez dit... Interculturel! Des affaires étrangères”, nr 1/1988, s. 106.

- różnic między Francuzami, a innymi Francuzami,
 - różnic między Francuzami a Obcymi,
 - punktów wspólnych (bardzo nielicznych) między Francuzami a Obcymi⁴⁴³.
- Jak twierdzi Julia Kristeva,

Nigdzie nie jest się bardziej Obcym niż we Francji. [...] Francuzi przeciwstawiają Obcym swą zwartą strukturę społeczną i pychę narodową. [...] Mimo wszystko jednak nigdzie nie jest lepiej być Obcym niż we Francji. Będąc beznadziejnie odmiennym i nie do przyjęcia, stajesz się przedmiotem fascynacji: zauważają cię, mówią o tobie, nienawidzi się ciebie lub podziwia – albo wszystko na raz. [...] We Francji u schyłku XX wieku każdemu jest przeznaczone jednocześnie bycie sobą i Innym: bez zapominania o własnej kulturze pochodzenia, przy jednoczesnym ujmowaniu ją przez pryzmat tego co obok i nadążaniu za innymi kulturami. Ta nowa homogeniczność jest z ledwością możliwa – a może także mało kto jej sobie życzy⁴⁴⁴.

Potwierdza się, że Francja stała się miejscem, w którym już osiedli przedstawiciele narodów śródziemnomorskich, a stopniowo pojawiają się ludzie z coraz dalszych zakątków świata. Atrakcyjność kraju dla potencjalnych przybyszów wiąże się często z już zdezaktualizowanym mitem o możliwości znalezienia dobrze płatnej pracy, jak również z etosem kulturalnym Paryża, który nigdy nie przestał być cywilizacyjną metropolią. Korzenie współczesnego zróżnicowania kulturowego Francji są jednak o wiele dłuższe.

4.2.2. Społeczne następstwa zróżnicowania kulturowego

Początki zróżnicowania społeczeństwa Francji wiążą się z polityką dynastyczną poszczególnych królów. Wokół Korony i Île-de-France stopniowo jednoczono kraje akwitańskie, Bretanię, Alzację, Artois, Franche-Comté i inne – aż po Korsykę (1768), Niceę i Sabaudię (1860)⁴⁴⁵. Większe grupy obcokrajowców pojawiły się tu w XVIII wieku. Byli to głównie wykwalifikowani robotnicy: Hiszpanie, Holendrzy, Niemcy i Włosi⁴⁴⁶. Przed rewolucją mówiło się o istnieniu we Francji dwóch oficjalnych grup mniejszości, posiadających prawnie uregulowaną autonomię oraz charak-

⁴⁴³ Szerzej: Y. Royer: *La crise...*, *op. cit.*, s. 109–110.

⁴⁴⁴ J. Kristeva: *Etrangers...*, *op. cit.*, s. 57, 288.

⁴⁴⁵ Patrz: D. Schnapper: *La France...*, *op. cit.*, s. 100.

⁴⁴⁶ Szerzej: G. Maucó: *Les Étrangers en France*, Paris 1932, s. 8–14.

teryzujących się odrębnością języka, tradycji i obyczajów: „narodach” niemieckim i portugalskim. Stary reżym ignorował istnienie wyróżniającej się mniejszości żydowskiej, którą symbolicznie uznano dopiero na fali rewolucyjnych idei, zaś oficjalnie za panowania Napoleona I⁴⁴⁷. W 1851 roku przybysze spoza granic stanowili ok. 1% ludności Francji, tj. niespełna 400 tys. i zamieszkiwali przede wszystkim regiony pograniczne (największa była grupa belgijsko-holenderska)⁴⁴⁸. Liczba ta zaczęła systematycznie wzrastać: w 1881 roku było ich już ok. miliona, a w 1911 – 200 tys. więcej. Schyłek XIX i początek XX wieku to okres największego przyrostu populacji imigrujących obcokrajowców, których obecność legitymizowało wprowadzenie dowodów osobistych i odpowiednie przepisy kodeksu cywilnego. Tuż przed I wojną światową 85% tej społeczności stanowili Belgowie, Niemcy, Szwajcarzy, Włosi i Hiszpanie, jednak w przeciwieństwie do czasów starego reżymu byli oni prostymi robotnikami. W latach 1910–1930 główną falę imigracji tworzyli Włosi i Polacy, a także Belgowie, Hiszpanie i mieszkańcy Czechosłowacji⁴⁴⁹. Oprócz wymienionych grup we Francji metropolitalnej zawsze przybywali też mieszkańcy kolonii i terytoriów zależnych, zwykle jednak wśród imigrantów dominowali Europejczycy. Tendencja ta odwróciła się pod koniec II wojny światowej, kiedy zaczęli przeważać przybysze z Maghrebu i Czarnej Afryki. Ich liczba zrównoważyła liczbę imigrantów pochodzenia europejskiego w 1982 roku⁴⁵⁰. Poszczególne fale imigracji zawsze wiązały się z zapotrzebowaniem na ręce do pracy. Sprowadzanie robotników spoza Francji nasilało się, gdy w czasie licznych wojen straty w ludziach prowadziły do utraty siły roboczej, niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania gospodarki. Dzięki proponowanym ułatwieniom ludzie przybywali tu chętniej niż do innych krajów, nie dziwi więc, że w niektórych przedziałach okresu międzywojennego nad Sekwaną było nawet więcej imigrantów niż np. w Sta-

⁴⁴⁷ Szerzej: J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 151–154.

⁴⁴⁸ Patrz: G. Mauco: *Les Étrangers...*, *op. cit.*, s. 37.

⁴⁴⁹ Patrz: J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 158–159; R. Schwartz, D. el Yazami: *Rapport pour la création d'un centre national de l'histoire et des cultures de l'immigration*, Paris 2001. Szerzej: G. Mauco: *Les Étrangers...*, *op. cit.*, s. 143; G. Noiriel: *Le Creuset français*, Paris 1988, s. 71 i nn.

⁴⁵⁰ Patrz: J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 162–163. Szerzej: E. Weber: *Maghreb arabe et occident français. Jalons pour une (re)connaissance interculturelle*, Toulouse 1989, s. 170–206.

nach Zjednoczonych. Francja korzystała z pomocy cudzoziemców również w sferze militarnej, co było echem tradycji napoleońskiej. Podczas I wojny światowej zmobilizowano ok. 800 tys. osób zamieszkujących kolonie (w tym ok. 200 tys. do prac w przemyśle i rolnictwie na cele wojskowe). W czasie I wojny światowej cudzoziemcy walczyli we francuskim ruchu oporu i wchodzili w skład wojsk kolonialnych w koalicji antyhitlerowskiej; w 1944 roku ok. 40 tys. walczyło w Forcés Françaises de l'Interieurs (Francuskich Siłach Wewnętrznych). Od utworzenia w 1945 roku Bureau Nationale de l'Immigration (Narodowe Biuro Imigracji) można mówić o kontroli poszczególnych nurtów imigracji we Francji. Biuro otrzymało monopol na rekrutację, transport i wyznaczanie zajęć imigrantom⁴⁵¹. Obecnie jego zadania realizuje Biuro Migracji Międzynarodowych.

W skład wyraźnie wyodrębnionych grup mniejszości kulturowych Francji wchodzi dziś zarówno dobrze zasymilowani mieszkańcy regionów tworzących zręby państwa francuskiego, jak i ludność napływowa. Zwłaszcza ta druga jest postrzegana przez pryzmat różnicy, identyfikowana jako mniejszość i kojarzona głównie z imigrantami oraz ich potomkami. Kategoria „imigrant” we francuskim prawie opiera się na deklaracjach odnośnie miejsca urodzenia i obywatelstwa. Imigrantem jest osoba, która urodziła się poza granicami Francji i w związku z tym nie posiada obywatelstwa francuskiego. Po przybyciu do Francji może zostać Francuzem na zasadzie uzyskania obywatelstwa (imigrant francuski) lub pozostać przy własnym obywatelstwie (imigrant cudzoziemski). Imigrantami nie są więc obywatele Francji urodzeni za granicą. Imigrantów nie należy też mylić z cudzoziemcami, tj. z osobami przebywającymi na terenie Francji i deklarującymi narodowość inną niż francuska⁴⁵².

Przedstawiciele obcych narodowości w ogólnej populacji imigrantów Francji to byli mieszkańcy takich krajów, jak: Algieria, Portugalia, Maroko, Włochy, Hiszpania, Tunezja, Turcja, Niemcy, Polska, Belgia, Wielka Brytania, Wietnam, kraje byłej Jugosławii, Senegal, Kambodża. W marcu

⁴⁵¹ Patrz: *ibidem*, s. 177.

⁴⁵² Patrz: J. Boëldieu, C. Borrel: *Recensement de la population 1999 – La proportion d'immigrés est stable depuis 25 ans*, „Insee”, nr 748/2000. Szerzej: H. Brehier: *L'acquisition de la nationalité française, facteur d'intégration dans la communauté nationale?* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration...*, *op. cit.*, s. 222–225; C. Wihtol de Wenden: *Nationalité, statut juridique et processus d'intégration* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration...*, *op. cit.*, s. 205–221.

1999 roku na terenie Francji metropolitalnej przebywało 4,31 mln imigrantów, tj. 7,4% całej populacji, co stanowi stałą wielkość od 1975 roku. W okresie 1990–1999 liczba imigrantów wzrosła o 145 tys. (+3,4%), a więc podobnie jak cała ludność Francji (ok. 60,5 mln). W 1999 roku było 1,56 mln imigrantów francuskich – ich liczba wzrosła od 1990 roku o 250 tys. (+19%), natomiast liczba imigrantów zagranicznych spadła w tym samym okresie o 105 tys. (–4%), osiągając 2,75 mln. W okresie 1990–1999 populacja cudzoziemców zmniejszyła się o 9% (w tym –12,6% mężczyzn oraz –5,6% kobiet)⁴⁵³.

Spośród dorosłych imigrantów na pierwszy plan wysuwa się we Francji populacja pochodzących z dawnych kolonii francuskich, terytoriów zależnych i departamentów zamorskich (Maghreb, Czarna Afryka i Antyle). Najbardziej zróżnicowani wewnętrznie, choć jednocześnie należący do lepiej zintegrowanych grup imigranckich są *pieds-noirs* (czarne stopy), czyli Francuzi, Hiszpanie, Włosi, Maltańczycy, Żydzi i inne grupy narodowościowo-etniczne, tworzące w okresie kolonizacji (w latach 1830–1962) populację tzw. Francuzów z Algierii. Na mocy porozumienia z Évian-les-Bains otrzymali obywatelstwo francuskie i możliwość osiedlenia się we Francji jako repatrianci⁴⁵⁴. Kolejna z najliczniejszych grup przybyłych tu po wojnie w Algierii to Harkowie – osoby urodzone w krajach Maghrebu, które w latach 1955–1961 służyły w oddziałach *harka*, tj. uzupełniającej milicji lokalnej. Z czasem jednak określenie to zaczęło oznaczać każdego profrancuskiego muzułmanina lub po prostu Francuza wyznania muzułmańskiego. We Francji mówi się też o „dzieciach Harków” lub „drugim pokoleniu Harków”, uznawanych w 1990 roku podczas wojny w Zatoce Perskiej za piątą kolumnę. Populacja Harków we Francji to ok. pół miliona osób o różnym statusie społecznym. Ich sytuacja stała się szczególnie trudna po ataku terrorystycznym na Stany Zjednoczone, kiedy jako osoby o podwójnej tożsamości zaczęli być odrzucani zarówno przez ziomków z dawnej ojczyzny (jako zdrajcy religii, tradycji, wartości, rodziny itp.), jak i przez społeczność dominującą we Francji (jako potencjalni terroryści

⁴⁵³ Patrz: J. Boëldieu, C. Borrel: *Recensement...*, *op. cit.*

⁴⁵⁴ Patrz: C. Buono: *Les Pieds-Noirs et leurs descendants. Les difficultés de transmission d'une identité collective singulière* [w:] M. Wieviorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 281; R. Price: *Historia...*, *op. cit.*, s. 328–330.

lub ich krewni). Harkowie i ich rodziny stanowią społeczność pozytywnie dyskryminowaną przez rząd francuski, o czym świadczy działalność instytucji takich, jak wyspecjalizowane fundusze akcji socjalnej, oferujące pomoc mieszkaniową, wspierające realizację przysługujących uprawnień oraz wychowanie kulturalne imigrantów i ich dzieci⁴⁵⁵. Tymczasem w reprezentatywnej próbie ankietowanych, wywodzących się z drugiego pokolenia osiadłych we Francji Harków, tylko 4% dorosłych deklaruje się jako regularnie praktykujący muzułmanie, zaś 61% uważa się za Francuzów. W przypadku tej społeczności oderwanie od dziedzictwa kulturowego przodków, które nastąpiło w kilku dziesięcioleciach, stanowi problem związany nie tylko z ambiwalencjami tożsamościowymi, lecz z realnym doświadczeniem rasizmu, odrzucenia i braku akceptacji, zarówno ze strony własnej kultury, jak i współobywateli deklarujących poczucie braku narodowego pokrewieństwa (choć korzystających z usług Harków w razie potrzeby⁴⁵⁶). W latach 60. XX stulecia do Francji trafiło też wielu robotników i rzemieślników z Senegalu i Mali, do których wkrótce dołączyły całe rodziny. Populację tę charakteryzuje duża zwartość i niekiedy wręcz odporność na akulturację. Mimo upływu wielu lat od chwili osiedlenia we Francji ok. 18% z nich nadal w ogóle nie mówi po francusku, a ok. 29% mówi słabo. Ok. 34% dzieci tej populacji (zwykle czworo lub więcej w rodzinie) urodziło się we Francji⁴⁵⁷. W styczniu 1999 roku aktywnych zawodowo było 2,1 mln imigrantów, stanowiąc 8,1% ogólnej populacji osób pracujących we Francji. Byli to głównie robotnicy niewykwalifikowani i pracownicy fizyczni: mężczyźni w branży motoryzacyjnej, kobiety jako „pracownice obsługi” (np. kucharki, sprzątaczkę, służące), najczęściej zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin i okresowo (nie na etatach), co wiązało się z niskimi zarobkami. Zwłaszcza kobietom było i nadal trudno jest zdobyć pracę⁴⁵⁸. Większość rodzin imigrantów jest wielodzietna (powy-

⁴⁵⁵ Patrz: P. Noblet: „Affirmative action” aux États Unis et discrimination positive en France [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, op. cit., s. 468.

⁴⁵⁶ Szerzej: M. Hamoumou: *Les harkis: une double occultation* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1992, s. 79–104.

⁴⁵⁷ Patrz: J. Rabain-Jamin: *Pratiques de soin et interaction mère-enfant dans un contexte d'émigration* [w:] J. Retschitzky et al. (red.): *La recherche...*, op. cit., t. 2, s. 33.

⁴⁵⁸ Patrz: S. Thave: *L'emploi des immigrés en 1999*, „Insee”, nr 717/2000. Szerzej: *Enquête sur l'emploi de janvier 1999*, „Insee Première”, nr 658/1999; *Le parcours professionnels des immigrés en France: une analyse longitudinale*, „Economie et Statistique”, nr 299/1996.

żej czworga dzieci), co znajduje wyraz w ich sytuacji materialnej. 2 mln gospodarstw imigrantów to 8,4% ogólnej liczby gospodarstw we Francji. Ich skupiska występują głównie w strefach przemysłowych (zwłaszcza w Île-de-France), w miastach, z czego trzy czwarte zamieszkuje miasta powyżej 100 tys. mieszkańców⁴⁵⁹. W rodzinach imigranckich ogromna większość dorosłych mężczyzn deklaruje wykształcenie podstawowe lub brak wykształcenia. W środowiskach muzułmańskich tylko kilkanaście procent kobiet deklaruje jakiegokolwiek wykształcenie i aktywność zawodową⁴⁶⁰.

W ukazującym się w Lyonie dzienniku „Journal des Débats” z 8 grudnia 1932 roku zamieszczono następujące stwierdzenie:

Barbarzyńcy zagrażający społeczeństwu nie pochodzą już z Kaukazu ani ze stepów Tatarstanu; urodzili się na przedmieściach naszych miasteczek przemysłowych⁴⁶¹.

I choć opinia ta odbiła się głośnie w sferach politycznych, będąc przez wiele lat tematem ostrych publicystycznych sporów, to przypominając ją dzisiaj, mówi się we Francji o powrocie na wielkomiejskie przedmieścia barbarzyńców wywodzących się głównie z krajów basenu Morza Śródziemnego. Są oni źle zintegrowani, domagają się pracy, pieniędzy i dobrobytu właściwego nowoczesnemu społeczeństwu, a od czasu do czasu okazują złość w powszechnie potępianych aktach przemocy. Spory na temat uwarunkowań, natężenia i następstw migracji oraz potencjalnych możliwości zapobiegania wynikającym z nich napięciom i konfliktom mają dziś we Francji charakter społeczny. Zauważalne są zarówno w prasie i elektronicznych środkach komunikowania, jak na salonach politycznych. Notowanemu w ostatnich latach znaczącemu wzrostowi koncentracji imigrantów w wielkich miastach (gdzie podlegają integracji, z założenia prowadzącej do wejścia w skład klasy średniej), towarzyszy bezrobocie, brak mieszkań oraz nie zawsze uregulowana sytuacja prawna (tzw. *sans-papiers* – bez papierów, tj. nielegalni imigranci nie posiadający dokumentów, a w związku z tym pozbawieni praw socjalnych i in.). Ich

⁴⁵⁹ Patrz: J. Boëldieu, S. Thave: *Le logement des immigrés en 1996*, „Insee”, nr 730/2000.

⁴⁶⁰ Patrz: A. Lebon: *Immigration et présence étrangère en France en 1999*, Paris 2000, s. 114.

⁴⁶¹ Za: B. Charlot: *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration...*, *op. cit.*, s. 345. Szerzej: C. Bachmann: *Jeunes et banlieues* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration...*, *op. cit.*, s. 129–154.

kolizje z prawem prowadzą do spadku poczucia bezpieczeństwa Francuzów, konfliktów lokalnych i regionalnych na tle etnicznym czy rasowym. Znajduje to wyraz w odrodzeniu się nacjonalizmu, czego dowodem jest popularność organizacji takich, jak Narodowy Ruch Republikański czy skrajnie radykalny Front Narodowy Jean-Marie Le Pena. Druga z tych organizacji, szczególnie aktywna, powstała w 1972 roku, ale dopiero w wyborach do Parlamentu Europejskiego 14 lat później zdobyła 11% głosów. Istotą populistycznej ideologii Frontu Narodowego jest protest przeciwko inflacji i bezrobociu oraz brakowi bezpieczeństwa, za które obwinia się imigrantów, inteligencję i klasę polityczną. Opiera się ona także na postulatach ograniczenia praw mniejszości (zwłaszcza imigrantów) w życiu publicznym, o czym świadczy propagowanie haseł typu: „Nie mamy nic przeciwko Murzynom czy mieszkańcom Maghrebu, dopóki siedzą w swoich domach”. Jak zauważa Baszkiewicz:

Bastionem Frontu są wielkie miasta, gdzie skupiają się imigranci, a poczucie bezpieczeństwa jest kruche. Imigrant – Murzyn, Arab, Turek – to dla lepenistów nie tylko konkurent na rynku pracy, lecz także wandal, gwałciciel, bandyta, leń żyjący z zasiłków... Ta nowa wersja demonologii społecznej ożywia ksenofobię, nawet rasizm, skłania do wołań o przepędzenie obcych⁴⁶².

Szokiem dla francuskiej opinii publicznej okazały się wysokie notowania Le Pena w wyborach prezydenckich w 2002 roku. W takiej sytuacji grupy społeczne izolują się od siebie, otwarcie wyrażając postawy ksenofobiczne, co w kraju o republikańskich tradycjach odczuwane jest wyjątkowo boleśnie i za każdym razem odbija się głośnym echem⁴⁶³. Członkowie poszczególnych środowisk zdają sobie jednak sprawę, że problem stanowią jednak nie tyle różnice kulturowe czy etniczne, co kwestie socjalne (bezpieczeństwo, bezrobocie, bieda, nierówności w dostępie do dóbr materialnych, oświaty, kultury itp.). Wiele konfliktów, których pretekstem są różnice kulturowe, udałoby się więc rozwiązać, gdyby uprzednio uregulowano te zaniedbania.

We Francji trudno mówić o jakimś wspólnym, narodowym podejściu do spraw mniejszości. Z uwagi na decentralizację w większości przypadków problemy rozwiązywane są w ramach praw wspólnotowych na pozio-

⁴⁶² J. Baszkiewicz: *Francja...*, *op. cit.*, s. 175.

⁴⁶³ Patrz: W. Rabczuk: *Uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 11.

mie samorządów, w których mniejszości mają większą lub mniejszą reprezentację polityczną. Otwarcie gremiów politycznych i samorządowych na mniejszości jest jednak niewielkie, co wynika m.in. ze słabej organizacji imigrantów, małej skuteczności i nieprofesjonalności działań podejmowanych przez reprezentujące ich stowarzyszenia i instytucje. Ogólnie można powiedzieć, że problemy z mniejszościami kulturowymi rozwiązuje się na zasadzie czterech podstawowych modeli polityki:

- polityka równości szans – zorientowana na walkę z wszelkimi formami dyskryminacji lub segregacji; jej celem jest wyrównanie szans wszelkich grup etnicznych, seksualnych, religijnych itp. oraz wspólnot; niekiedy wiąże się z dyskryminacją pozytywną i podejmowaniem w pewnych sferach kroków do niwelowania nierówności rasowych;
- polityka aktywizacji wspólnot – zorientowana na harmonizację stosunków między różnymi grupami etnicznymi zamieszkującymi ten sam obszar; zaczyna się od określenia występujących napięć i konfliktów; prowadzi do zapobiegania im (usuwania przyczyn) i zaprowadzenia równowagi (np. przez oddziaływanie służb socjalnych mających na celu zaspokojenie potrzeb mniejszości);
- polityka antyrasistowska – zorientowana na eliminację rasistowskich stereotypów i postaw; opiera się zwłaszcza na akcjach oświatowych i programach edukacji antyrasistowskiej, realizowanych w środowisku lokalnym z inicjatywy władz samorządowych;
- polityka socjalna w zakresie wspólnych praw – zorientowana na rozwiązywanie problemów socjalnych imigrantów (bez względu na ich tożsamość kulturową), ze szczególnym zwróceniem uwagi na środowisko ich życia; jest to właściwie polityka otwartości ekonomicznej i integracji socjalnej mniejszości.

Obecnie we Francji najczęściej stosuje się dwa ostatnie modele⁴⁶⁴, deklarując odrzucenie przeżytego już amerykańskiego modelu społeczeństwa wielokulturowego (w którym kładzie się nacisk na asymilację), lecz jednocześnie zdając sobie sprawę, że również tradycyjny, jakobiński model narodu i integracji stanowi przeszłość, gdyż wymaga odniesienia do współczesności. Mówi się więc o prawie do dowolnego wyrażania gru-

⁴⁶⁴ Patrz: D. Lapeyronnie: *L'intégration des minorités immigrées. Etude comparative France – Grande-Bretagne*, „Migrations Etudes”, nr 19/1991, s. 3–4.

powych tożsamości oraz o wsparciu ze strony państwa, które, odżegnując się od grupowego różnicowania obywateli na podstawie kryterium etnicznego i rasowego, preferuje postrzeganie każdego w kategoriach prawa do indywidualności. Przejawia się to w domaganiu się praw mniejszości do edukacji oraz do wyrażania swej tożsamości w sferze publicznej. Ma to zapobiec segregacji (a w rezultacie gettoizacji mniejszości) i prowadzić do wzbudzenia w nich poczucia wspólnoty narodowej⁴⁶⁵. Wobec opozycji mniejszość – większość członkowie grup mniejszościowych stosują zaś następujące wzorce (logiki, strategie) postępowania:

- aktywne uczestnictwo w integracji i życiu społecznym; domaganie się praw gwarantowanych przez demokrację, pełni praw obywatelskich i ochrony dziedzictwa kulturowego;
- niewielkie lub brak uczestnictwa w integracji i życiu społecznym; samomarginalizacja; domaganie się ochrony ze strony państwa w imię zagrożonej kultury oraz prawa do budowy kultury alternatywnej; radykalizm polityczny i gwałtowne domaganie się świadczeń socjalnych;
- aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, lecz odmowa integracji; posługiwanie się logiką mobilizacji mniejszości; nastawienie na poszukiwanie strukturalnej jedności we własnej grupie czy to w celu realizacji zamiarów politycznych, czy uczynienia kroku naprzód drogą rozwoju; przykładem tego rodzaju orientacji są *ethnic business* – przedsiębiorstwa wykorzystujące zjawisko egzotyizmu oraz koniunkturę na odmienność kulturową;
- silne zorientowanie na integrację, lecz niewielkie na uczestnictwo w życiu społecznym; charakterystyczne zwłaszcza w przypadku drugiego pokolenia imigrantów; domaganie się równości i poszanowania praw jednostki; odżegnywanie się od polityki, występowanie przeciwko porządkowi społecznemu i politycznemu; często skłonności radykalne i wyznawanie ideologii antyglobalistycznej; przemoc młodych z zagrożonych patologiami środowisk⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ Patrz: M. Schain: *La politique du multiculturalisme en France et aux États-Unis* [w:] M. Wieviorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 402–403.

⁴⁶⁶ Patrz: D. Lapeyronnie: *L'intégration...*, *op. cit.*, s. 5. Szerzej: J. Costa-Lascoux: *L'immigration au gré des politiques* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration...*, *op. cit.*, s. 59–77.

W perspektywie historycznej kolejne kryzysy gospodarcze ujawniały rzeczywisty – najczęściej bardzo niski – poziom integracji mniejszości ze społeczeństwem francuskim⁴⁶⁷. Towarzyszyło im nasilanie się postaw ksenofobicznych i rasistowskich oraz szukanie (szczególnie wśród imigrantów) kozła ofiarnego, którego można by oskarżyć o problemy i ukarać, jednocześnie rozładowując napięcie. Formy protestu przeciwko obecności Obcych bywały różne, niekiedy drastyczne. Przykład stanowią masakry Włochów w Marsylii (1881), Aigues-Mortes (1893) czy w Lyonie w 1894 roku po zabójstwie prezydenta Marie François Sadi Carnota przez włoskiego anarchistę Santo Jeronimo Caserio. Również strajki w kopalniach rudy żelaza na początku XX wieku były skierowane nie tyle przeciwko ich właścicielom, co przeciw zatrudnionym tam Włochom⁴⁶⁸. W latach 30. brutalnie przepędzano dziesiątki tysięcy Polaków, a w prasie francuskiej pojawiały się serie artykułów o treściach rasistowskich i ksenofobicznych⁴⁶⁹. W okresie rządów reżymu Vichy⁴⁷⁰ wpływ na politykę wewnętrzną Państwa Francuskiego (tworu, który na czas okupacji zastąpił Republikę Francuską) miały organizacje nacjonalistyczno-autorytarne, jak np. Action Française (Akcja Francuska). Zlikwidowano partie polityczne i związki zawodowe, a hasło Wolność, Równość, Braterstwo zastąpiono hasłem Praca, Rodzina, Ojczyzna. Ideologia pétainizmu zakładała, że państwo ma być rozjemcą między skonfliktowanymi klasami społecznymi. Wzrosła klerykalizacja życia. Jeden z głównych animatorów życia politycznego Vichy, Pierre Laval, zapowiedział pozbawienie praw meteków⁴⁷¹, czyli wszystkich mieszkańców Francji obcej narodowości. Z funkcji publicznych i niektórych zawodów usuwano głównie Francuzów semickiego pochodzenia, wspierając aktywnie hitlerowską politykę eksterminacji Żydów. Towarzyszyła temu propaganda pełna wątków antykomunistycznych i anglofobii, mająca stanowić przeciwwagę dla nastrojów antyniemieckich⁴⁷².

⁴⁶⁷ Szerzej: B. Lorreyte: *Français...*, *op. cit.*, s. 247–270.

⁴⁶⁸ Patrz: D. Schnapper: *La France...*, *op. cit.*, s. 102.

⁴⁶⁹ Szerzej: B. Lorreyte: *Français...*, *op. cit.*, s. 248–249.

⁴⁷⁰ Szerzej: J. Baszkiewicz: *Historia...*, *op. cit.*, s. 604–633.

⁴⁷¹ *Métèque* – obcy, zwłaszcza o ciemnej karnacji.

⁴⁷² Patrz: J. Baszkiewicz: *Francja...*, *op. cit.*, s. 103–105.

Gdy w latach 60. XX wieku rządowe przedsięwzięcia mające na celu integrację imigrantów nadal były nieskuteczne, rząd przerzucił zadanie ich integracji na samorządy lokalne, sobie pozostawiając sprawy polityczne i legislacyjne. W latach 70. we francuskich miejscowościach zamieszkałych w dużej części przez mniejszości kulturowe, wskutek prowadzonej przez neoliberalistów socjalnej polityki pomocy jednostce, doszło do stopniowej segregacji społeczności na ubogich mieszkańców blokowisk (głównie źle zintegrowani imigranci, robotnicy sezonowi często przemierzający się w poszukiwaniu zarobku) oraz średniozamożnych lub zamożnych mieszkańców prywatnych posesji o niższym i średnim standardzie, kupionych za zaciągnięte kredyty (klasa średnia, w tym dobrze zintegrowani imigranci posiadający stałe źródło dochodu). Doprowadziło to do wewnętrznych podziałów społeczeństwa francuskiego i wzrostu napięć między większością o stabilnej sytuacji materialnej i społecznej a mniejszościami złożonymi przede wszystkim z Obcych, zwykle ubogich, o niepewnej przyszłości. Rozwiązywanie ich problemów wyłącznie z perspektywy Paryża było niemożliwe⁴⁷³. W 1974 roku ustała największa fala imigracji, a rządząca prawica umożliwiła powołanie wielu instytucji oraz realizowanie programów dotyczących osiedlenia i integracji (pierwsze inicjatywy dotyczyły spraw mieszkaniowych i edukacji). Jednak założenia poszczególnych programów niekiedy były ze sobą sprzeczne, zaś większość z nich traktowała mniejszości jako całości podkulturowe i etniczne, nie przejmując się jednostkami, co nie sprzyjało rozwiązywaniu problemów w skali mikro: lokalnej i regionalnej⁴⁷⁴. Po zdobyciu władzy przez polityków lewicy na bezprecedensową skalę skutecznie zaangażowano instytucje państwowe w politykę uznawania, kształtowania i mobilizacji grup mniejszościowych. Powszechną do niedawna politykę wykluczania mniejszości z życia społecznego zastąpiono dążeniem do ich aktywizacji w sferze społecznej, czemu służyła tocząca się w latach 1981–1986 debata na temat statusu i sytuacji mniejszości (głównie imigrantów) we Francji. Najważniejszym krokiem do uznania praw mniejszości stało się prawo o stowarzyszeniach z 1981 roku (będące pretekstem wspomnianej debaty), uwalniające stowarzyszenia imigrantów

⁴⁷³ Patrz: P. Bourdieu: *Le mythe de la „mondialisation” et l’État social européen*, Intervention à la Confédération générale des travailleurs grecs (GSEE) à Athènes, en octobre 1996; www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/contrefe/mythe.html (24.04.2004).

⁴⁷⁴ Patrz: M. Schain: *La politique...*, *op. cit.*, s. 408–410.

od ograniczeń działalności nałożonych jeszcze przed II wojną światową i zrównujące je w prawach ze stowarzyszeniami francuskimi. W połowie lat 80. stowarzyszenia te – znacznie bardziej aktywne i niezależne niż przedtem – stały się rzecznikami interesów grup mniejszości w negocjacjach ze związkami zawodowymi, partiami politycznymi oraz władzami, zarówno na płaszczyźnie lokalnej, jak i ogólnokrajowej. Działalność ta była szczególnie pożądana wobec pogarszania się sytuacji ekonomicznej, socjalnej i prawnej mniejszości, do której doszło na tle szerszego kryzysu społeczności wielkomiejskich⁴⁷⁵. Zmiana polityki rządu w takiej sytuacji nie dziwi. W maju 1985 roku Ministerstwo Spraw Socjalnych i Solidarności oraz Centrum Dokumentacji przy Agencji do spraw Rozwoju Stosunków Międzykulturowych zainicjowało kampanię „Życ razem”, mającą na celu poprzedzone pogłębioną diagnozą środowiska wspieranie znaczących inicjatyw w dziedzinie wprowadzania imigrantów w życie społeczne Francji oraz współzamieszkiwania na terytorium zróżnicowanym kulturowo. Realizowany przez dziewięć miesięcy program pilotażowy dotyczył sfery ekonomicznej życia imigrantów, ich warunków mieszkaniowych, spraw socjalnych i zawodowych, problemów środowiska edukacyjnego oraz animacji społeczno-kulturalnej. Program realizowało 150 kierowników podprogramów i obejmował 12 departamentów⁴⁷⁶. Po 1986 roku ponownie położono akcenty na republikański model narodu, a polityka otwarcia na mniejszości etniczne zaczęła przejawiać się zwłaszcza w sferze opieki społecznej. Wyrażanie przez mniejszości swej różnicy na forum publicznym stało się częstszą praktyką, a ich aktywność społeczna zaczęła przyjmować formy instytucjonalne⁴⁷⁷. Organizacji rozmaitych mniejszości są na terenie Francji dziesiątki, a profile ich działalności bardzo różne – od typowych stowarzyszeń imigranckich reprezentujących interesy mniejszości po krajowe lub regionalne stowarzyszenia czy instytucje społeczne, zajmujące się sprawami zróżnicowania kulturowego w ogóle. Są wśród nich np.:

⁴⁷⁵ Szerzej: *idem: Ordinary Politics: Immigrants, Direct Action and the Political Process in France*, „French Politics and Society”, nr 2–3/1994.

⁴⁷⁶ Szerzej: B. Lorreyte: *Insertion des immigrés et cohabitation interculturelle. Recueil et évaluation d'expériences*, Paris 1986.

⁴⁷⁷ Patrz: M. Schain: *La politique...*, *op. cit.*, s. 410. Szerzej: M. Feldblum: *Paradoxes of Ethnic Politics: the Case of Franco-Magrebins in France*, „Ethnic and Racial Studies”, nr 16/1993.

- Centrum Informacji i Studiów na temat Migracji Międzynarodowych,
- Francja Ziemia Azylu,
- Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży,
- Grupa Informowania i Wspierania Imigrantów,
- Liga Praw Człowieka,
- Młodzież Maghrebska (główna siedziba znajduje się w Belgii),
- Ruch przeciwko Rasizmowi i do spraw Przyjaźni między Narodami,
- Stowarzyszenie Geza Roheim,
- Stowarzyszenie do spraw Praw Cudzoziemców,
- Wspólnota Żydowska Francji⁴⁷⁸.

Na uwagę zasługują ponadto Towarzystwo Znajomości Historii Afryki Współczesnej (prowadzące badania imigrantów afrykańskich na terenie Francji) czy stowarzyszenie Génériques, które pod auspicjami Dyrekcji Archiwów Francji ogłosiło konkurs na publiczne i prywatne kroniki historii obcokrajowców we Francji (trzy pierwsze tomy opublikowano w 1999). 14 października 2001 roku ponad 50 działających na terenie Francji organizacji imigranckich wyraziło w Strasburgu poparcie dla idei stworzenia narodowego muzeum imigracji i narodowego centrum badań imigracji, pozyskując poparcie wielu sławnych osób (przemysłowców, naukowców, ludzi kultury i sztuki), m.in. aktorów (Isabelle Adjani, Michel Piccoli) i pisarzy (Eric Orsenna), a także autorki licznych prac socjologicznych Dominique Schnapper⁴⁷⁹. Celem zachowania dziedzictwa kulturowego mniejszości we Francji propaguje się też projekt stworzenia archiwów multimedialnych imigracji⁴⁸⁰. Ostatnimi laty w związku z odradzaniem się ruchów etnicznych na pograniczach Francji powstają stowarzyszenia odwołujące się do wartości kulturowych Bretanii, Katalonii, Kraju Basków, Langwedocji i innych regionów. Prowadzi się w nich kursy języków mniejszości, organizuje odczyty, koncerty, konkursy i in.

Początek lat 90. XX wieku to zainicjowanie polityki upowszechniania republikańskiego modelu integracji mniejszości kulturowych. Chodzi w nim nie tylko o samych imigrantów, lecz o wszystkich, których wsku-

⁴⁷⁸ Szerzej na temat tego rodzaju organizacji: F. Kachoukh: *Les conditions d'une lutte efficace contre les discriminations* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 409–421.

⁴⁷⁹ Patrz: R. Schwartz, D. el Yazami: *Rapport...*, *op. cit.*

⁴⁸⁰ Szerzej: G. G. Picot: *Les archives audiovisuelles et l'immigration*, Paris 2001.

tek różnic kulturowych może dotyczyć marginalizacja, zwłaszcza w sferach oświatowej i socjalnej. W politykę tę angażują się organy centralne i samorządowe, środowiska lokalne, instancje oficjalne, stowarzyszenia, organizacje pozarządowe itp. Jej przejawy w założeniu mają dotyczyć nie tylko rozwiązań strukturalnych i środków, ale także mentalności. Wszystko to na fali przemian o charakterze narodowym ma dopomóc w stworzeniu francuskiego modelu integracji opartego o stopniowe wprowadzanie mniejszości do struktur społecznych i kulturowych, na zasadach przejścia od kultury tradycyjnej do nowoczesnej⁴⁸¹. W celu ujednoczenia polityki sfer rządowych i samorządowych wobec imigrantów oraz mniejszości powołano podlegającą rządowi Wysoką Radę Integracji⁴⁸².

W dyskusji o zróżnicowaniu współczesnego społeczeństwa francuskiego zwraca się uwagę, że od lat do największych napięć dochodzi wskutek kłopotów z integracją w sferze kultury i religii głównie imigrantów z Maghrebu. Większych problemów nie notowano bowiem z imigrantami z Włoch, Polski, Hiszpanii czy Portugalii⁴⁸³. Portugalczycy w ogóle stawiani są za przykład „dobrych, zintegrowanych imigrantów” i w związku z tym nawet dyskryminowani pozytywnie⁴⁸⁴. Środowisko islamskie natomiast od dawna jest postrzegane jako wewnętrznie zdeintegrowane. Poszczególne odłamy religijne czy grupy etniczne ulegają propagandzie politycznej ośrodków o rozbieżnych celach i ideologii. Sytuacji nie poprawiło nawet powołanie takiej instytucji centralnej, jak Wysoka Rada Islamu⁴⁸⁵.

Współczesny stereotypowy obraz przedstawiciela mniejszości we Francji to na ogół sylwetka źle zintegrowanego biedaka. Z tej perspektywy postrzega się głównie imigrantów z Maghrebu, podobnie jak kiedyś Portugalczyków, a jeszcze wcześniej Włochów. Z przeprowadzanych sondaży wynika, że z jednej grupy imigrantów na drugą przenoszą się następujące stereotypy:

⁴⁸¹ Patrz: D. Lapeyronnie: *L'intégration...*, *op. cit.*, s. 4. Szerzej: J. Costa-Lascoux: *L'immigration...*, *op. cit.*, s. 66 i nn.; A. Lebon: *Regards sur l'immigration et présence étrangère en France 1989/1990*, Paris 1991.

⁴⁸² Patrz: O. Noël: *Lorsque...*, *op. cit.*, s. 396.

⁴⁸³ Patrz: B. Lorreyte: *Français...*, *op. cit.*, s. 247.

⁴⁸⁴ Szerzej: R. Pierret: *Les Portugaises de France. De la communauté à l'intégration républicaine* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 192–205.

⁴⁸⁵ Patrz: E. Weber: *Maghreb...*, *op. cit.*, s. 195.

- są zawsze obdarzeni wybujałą, wynaturzoną seksualnością, nienormalną, agresywną (dziś dotyczy to szczególnie mieszkańców Czarnej Afryki i Maghrebu); są brudni i roznoszą wszelkie choroby (zwłaszcza wiążące się z seksualnością: kiedyś syfilis, dziś AIDS, ale także inne, np. gruźlicę);
- stanowią zagrożenie nie tylko dla dóbr osobistych, lecz również są nośicielami idei „rewolucyjnych”;
- mają skłonności kryminalne; są alkoholikami i narkomanami.

Na podkreślenie zasługuje, że te ostatnie stereotypy dotyczą nie tylko imigrantów w pełnym tego słowa znaczeniu, lecz również osób przynoszących się z terenów nieuprzemysłowionych do miast. Dowodzi to powszechnego zjawiska ujmowania mniejszości głównie przez pryzmat sfery socjalnej⁴⁸⁶. Biorąc pod uwagę pozostałe cechy, można mówić o dwóch rozbudowanych modelach postrzegania integracji dorosłego imigranta we Francji:

- obcy charakteryzowany w kontekście właściwych mu różnic – osoba, która opuściła dany kraj, by przybyć do innego kraju i osiąść w nim na stałe (lub na dłuższy czas); jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem integracji oraz stopniowo staje się członkiem społeczeństwa przyjmującego, w zależności od stopnia jego otwartości lub zamkniętości, możliwości społeczno-ekonomicznych, ofert rynku pracy itp.;
- członek mniejszości i ofiara symbolicznej kolonizacji w wykonaniu dominującej większości społeczeństwa przyjmującego – obciążony stygmatem różnicy, co pociąga za sobą trudności i uruchamia kłopotliwe mechanizmy natury prawnej, ekonomicznej, społecznej; postrzegany jako osoba, której integracja jest niemożliwa, pozostaje więc traktowanie go jako słabszej strony na styku dominujący – zdominowany⁴⁸⁷.

Ponieważ zwykle przeważa ten drugi model, dzieci imigrantów wykazują tendencję odchodzenia od dziedzictwa kulturowego swoich rodziców, by w ten sposób uniknąć deprecjacji i awansować w hierarchii społeczeństwa, które uważają za własne. Dzieci i młodzież z grup mniejszości kulturowych można zaś charakteryzować w ramach dwóch podstawowych kategorii:

⁴⁸⁶ Szerzej: B. Lorreyte: *Français et immigrés: des miroirs ambigus* [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.): *Chocs...*, *op. cit.*, s. 251–252.

⁴⁸⁷ Patrz: D. Lapeyronnie: *Les deux figures de l'immigré* [w:] M. Wiewiorka (red.): *Une société...*, *op. cit.*, s. 255 i nn.

- nowoprzybyli na fali współczesnych migracji – żyją w rodzinach osiedlających się w spójnych diasporach; mają najczęściej 10-15 lat; wywodzą się rejonów świata nie mających żadnych związków z Francją (np. Turcja, Chiny, Sri Lanka) i dlatego są postrzegani jako podwójnie obcy; często mają bogate doświadczenia związane ze zmianą miejsca pobytu;
- urodzeni we Francji potomkowie imigrantów postkolonialnych (Maghreb, Antyle) – określane jako *blacks* lub *beurs*, współtworzą mało spójne wewnętrznie grupy kulturowe, od lat trwale wpisane w obraz francuskiego społeczeństwa; odziedziczyli spadek historycznych relacji kolonialnych i podporządkowania dominacji Francuzów, przez co są łatwo naznaczani jako mniej wartościowi członkowie mniejszości o dobrze znanym pochodzeniu, zwykle funkcjonujący w obrębie swego miejsca zamieszkania.

Grupy te, mimo odrębnych korzeni i historii, najczęściej wspólnie zamieszkują dzielnice lub przedmieścia cieszące się złą opinią. Sami siebie nie dzielą na Swoich i Obcych, bo charakteryzuje ich tożsamość związana z miejscem zamieszkania, w określeniu której nie jest istotny kolor skóry, deklarowana narodowość czy nawet status materialny. Postrzegane przez nich podziały społeczne dokonywane są na podstawie kryterium przynależności do dzielnicy, klanu czy gangu⁴⁸⁸. Należy jednak podkreślić, że obejmowane potocznie mianem „dzieci imigrantów” czy „dzieci wywodzące się z imigracji” nie są drugim pokoleniem imigrantów – większość z nich nie jest ani imigrantami, ani emigrantami: 70% urodziło się we Francji i nie odziedziczyło cech tułaczkiej kultury emigranckiej⁴⁸⁹. Nie kultuwają więc mitu powrotu do ojczyzny przodków, bo ich ojczyzną jest Francja. Mają trudności z zaadaptowaniem się w placówkach wychowawczo-oświatowych (niektóre miały już kontakty ze szkołą opartą na innych wzorach), co skutkuje trudnościami w nauce itp.⁴⁹⁰ Objęcie dziecka oddziaływaniem szkoły prowadzi do konfliktów w łonie rodziny wskutek

⁴⁸⁸ Patrz: C. Schiff: *Espace et identité chez deux jeunes „immigrées”* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 356–363.

⁴⁸⁹ Patrz: D. Schnapper: *La France...*, *op. cit.*, s. 167.

⁴⁹⁰ Szerzej: A. Vasquez: *L'école...*, *op. cit.*, t. 2, s. 284–294; *idem*: *Le temps social: enfants étrangers à l'école française*, „Enfance”, nr 3/1980, s. 179–191.

zderzenia kultur (np. w sferze etyczno-religijnej⁴⁹¹), co daje się zauważyć zwłaszcza w rodzinach muzułmańskich. Wśród wywodzących się z imigracji rodzin o lepszej sytuacji prawno-ekonomicznej (prawo stałego pobytu, praca, dostęp do świadczeń socjalnych itp.) sami rodzice dostrzegają zalety wykształcenia w duchu kultury dominującej. Motywują więc dzieci do nauki, pomagając w miarę możliwości. Dotyczy to zwłaszcza młodej emigracji, której udało się uzyskać lepszą pozycję niż w kraju pochodzenia, co wiąże się z odpowiednim postrzeganiem możliwości i perspektyw. Nie jest to zresztą zjawisko odosobnione. Porównując środowisko rodzin imigranckich we Francji z podobnymi środowiskami innych państw europejskich, okazuje się, że w większości przypadków można mówić o podobnych problemach, oczekiwaniach i dążeniach, mimo różnic w składzie etnicznym danych społeczności⁴⁹². Na sytuację dziecka imigranckiego w szkole francuskiej oraz na siłę napięć powstających w związku z tym w rodzinie mają wpływ następujące czynniki:

- wiek, w którym dziecko przybyło do Francji lub urodzenie się tu,
- status i pozycja jego grupy kulturowej we Francji,
- wygląd zewnętrzny (kolor skóry, ubiór, fryzura itp.),
- oddalenie kultury pochodzenia od kultury francuskiej,
- plany migracyjne rodziny (czy osiedlenie jest stałe, czy okresowe),
- sytuacja zawodowa rodziców itp.⁴⁹³

Ustalono, że wieku młodzieńczym dzieci imigrantów bardziej różnią się pod względem cech tożsamości od swoich rodziców niż ich koledzy będący rodowitymi Francuzami⁴⁹⁴. Rodzice imigranczy bowiem najczęściej są mocno związani z własną kulturą, rodem, ojczyzną itp., zaś zamieszkiwane obecnie terytorium niejednokrotnie postrzegają jako miejsce wygnania, azylu czy tylko czasowego pobytu. Już samo korzystanie dziecka z usług edukacyjnych bywa jednym z powodów napięć i konfliktów między pokoleniami w rodzinach imigrantów. Szkoła bowiem często po-

⁴⁹¹ Szerzej: I. Sow: *Dimension éthico-religieuse et insertion sociale des immigrés* [w:] ARIC: *Socialisations...*, *op. cit.*, s. 41–49.

⁴⁹² Patrz: G. Ferréol: *Les transformations de l'institution familiale* [w:] *idem* (red.): *Intégration...*, *op. cit.*, s. 309–339.

⁴⁹³ Patrz: H. Malewska-Peyre: *Les enfants...*, *op. cit.*, s. 135.

⁴⁹⁴ Patrz: *idem*: *L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation* [w:] J. Retschitzky et al. (red.): *La recherche...*, *op. cit.*, t. 1, s. 48.

strzegana jest przez rodziców nie tylko jako niepotrzebna („nauką bzdur nie zarobisz na utrzymanie”), ale wręcz jako potencjalnie zagrażająca tożsamości kulturowej dziecka („obcy nie przekażą prawdziwej wiary i poglądów na świat”)⁴⁹⁵. Mustapha Nasraoui, prezentując przypadek licealistki tunezyjskiego pochodzenia, zwraca uwagę, że czuje się ona rozdarta między dwoma światami. Świat naukowy, oparty na doświadczeniu, oferuje jej rygorystyczny, logiczny i doskonały obraz rzeczywistości, potwierdzony przy pomocy instrumentów stanowiących najwyższej klasy osiągnięcia współczesnej techniki. Przeciwstawia mu się świat wiary, w którym uprzywilejowane miejsce zajmują uczucia i wierzenia – świat, dzięki któremu doszło do pierwszego intuicyjnego poznania rzeczywistości, a jego skutek stał się integralną częścią osobowości młodego człowieka⁴⁹⁶. Który z tych światów jest bliższy rzeczywistości? Komu wierzyć: nauczycielowi czy duchownemu? Podręcznikom czy świętym pismom? Rozwiązanie tych problemów przez uczniów wiąże się nie tylko z uzyskaniem odpowiedzi na podstawowe pytania, ale także z dookreśleniem osobistej tożsamości i odniesieniem jej do upowszechnianej w szkole tożsamości obywatelskiej, narodowej. W przypadku dokonania wyboru którejkolwiek z opcji pojawia się jeszcze sprawa Obcych – tych z drugiego obozu (lub obozów), ich akceptacji, odrzucenia czy wręcz napiętnowania. Wywodzące się z imigracji dziewczęta maghrebskie nigdy nie identyfikują się całkowicie z żadną z kultur⁴⁹⁷. Przyjmują z kultury francuskiej treści (wartości) decydujące o ich wolności, zaś krytykują i odrzucają przekazywane im przez rodziców jako tradycję rodzinną i narodową te role oraz statusy, które je ograniczają, chociaż stanowią ich kulturowe dziedzictwo⁴⁹⁸. Mimo więc że kultura pochodzenia rodziców tego zabrania, dziewczęta te widzą swoją nadzieję w jak najlepszym wykształceniu, które pozwoli im uwolnić się od dominacji mężczyzn z własnego środowiska⁴⁹⁹. Dzieje się tak wskutek internaliza-

⁴⁹⁵ Szerzej: S. Gibert: *La scolarisation des élèves étrangers. Eléments de synthèse statistiques* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques...*, *op. cit.*, s. 125–134.

⁴⁹⁶ Patrz: M. Nasraoui: *Le musulman et les modalités d'adaptation au monde actuel* [w:] J. Retschitzky et al.: *La recherche...*, *op. cit.*, t. 1, s. 183–184. Szerzej: M. Nasraoui: *La Santé mentale en Tunisie*, „Jeune Afrique”, nr 809/1976, s. 8–9.

⁴⁹⁷ Szerzej: G. Vinsonneau: *Procédés identitaires chez les jeunes maghrébins en France* [w:] A. Collot et al. (red.): *La pluralité...*, *op. cit.*, s. 145–155.

⁴⁹⁸ Patrz: Z. Guerraoui, B. Troadec: *Psychologie interculturelle*, Paris 2000, s. 86–87.

⁴⁹⁹ Patrz: D. Schnapper: *La France...*, *op. cit.*, s. 198.

cji republikańskiej idei równości płci, która w krajach Maghrebu postrzegana jest na ogół jako godząca w honor rodziny. W przypadku dziewcząt muzułmańskich konflikt wartości dziedziczonych w rodzinie i zauważanych w środowisku zewnętrznym (np. w szkole) opiera się na rozterkach związanych z porównywaniem autonomii i wyzwolenia kobiet w społeczeństwie zachodnim oraz statusu kobiet w ortodoksyjnym środowisku muzułmańskim (prawo szariatu), w którym rola dziewczynki i kobiety jest ściśle określona i rygorystycznie egzekwowana w imię dobra rodziny. Model zachodni jest niejednokrotnie odrzucony przez rodziców dziecka, oceniany jako dziwaczny, błędny i w związku z tym gorszy. Wśród rówieśników dziecka w szkole odrzucane są jednak przejmowane z domu rodzinnego ortodoksyjne wzory zachowań, a nawet samo deklarowanie szacunku dla wartości tradycyjnych. Mimo że niektóre z nich są dziecku imigrantów narzucane przez rodzinę, to prowadzą w szkole do ośmieszania, odrzucenia, dyskryminacji itp. W każdym ze środowisk dziecko jest oceniane tym surowiej, im bardziej jego zachowanie i deklaracje odbiegają od postulowanych. Jako równie konfliktogenne jawi się dyskryminacja i ośmieszenie tożsamości grupowej (w sferze etnicznej, politycznej, religijnej itp.) np. w mediach, czemu niejednokrotnie towarzyszą przejawy ksenofobii i rasizmu⁵⁰⁰. W sytuacji, gdy dziecko często spotyka się z negatywnymi reakcjami na tym tle, rodzi się u niego poczucie winy, zaś negatywny obraz siebie może stanowić zagrożenie dla kształtowania tożsamości. Skutkiem tego może być nie tylko obniżone poczucie wartości samego siebie, ale także członków własnej kultury. Z badań przeprowadzonych na ten temat przez Hannę Malewską-Peyre wynika, że ponad połowa dziewcząt maghrebskich we Francji krytykuje swoje rówieśnice („dziewczęta z mojego kraju są głupie, są służącymi swoich braci, są nikim, pozwalają sobą manipulować, nie stawiają oporu, są poniżane przez chłopców, bite przez ojców, mają zasłonięte twarze”). W przypadku chłopców tego rodzaju opinie wyraża tylko 9% badanych, oni jednak z racji płci zajmują w rodzinie pozycję uprzywilejowaną. Podobne problemy, dzięki odmiennym podstawom kulturowo-ideologicznym socjalizacji, nie występują natomiast np. w środowiskach imigrantów z Polski i Portugalii, w których przekaz

⁵⁰⁰ Patrz: H. Malewska-Peyre: *L'image...*, *op. cit.*, s. 48–49; *idem: Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social* [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.): *Chocs...*, *op. cit.*, s. 117–134.

kulturowy w rodzinie koliduje nieznacznie lub wcale z przekazem środowiska Francji jako kraju przyjmującego⁵⁰¹. Także z uwagi na krytykę przynależności kulturowej młode matki wywodzące się ze środowisk imigranckich często świadomie rezygnują z niektórych właściwych środowisku pochodzenia form postępowania z dzieckiem. Narażają się przez to na problemy w rodzinie, czynią to jednak z myślą o uniknięciu ewentualnych przejawów dyskryminacji (zarówno ich samych, jak i dziecka) ze strony przedstawicieli kultury dominującej. Postępowanie takie często jest źle przyjmowane przez starsze kobiety z ich rodzin, które uważają, iż jest to równoznaczne z odcinaniem się od własnych korzeni. W dominującej kulturze zachodniej pewne praktyki bywają ośmieszane i krytykowane jako prymitywne czy wręcz szamańskie. Na przykład niektóre plemiona afrykańskie przywiązują wielką wagę do kontaktów całego plemienia z nowonarodzonym dzieckiem. Noworodek pokazywany jest wszystkim członkom społeczności, brany przez nich na ręce, pieścizony, pielęgnowany i zagadywany. Zapoczątkowuje to proces socjalizacji w coraz szerszym kręgu „ważnych innych”, sprzyja pojawieniu się pierwszych więzi społecznych i w przyszłości ułatwia kontakty społeczne⁵⁰². Praktyka ta w niektórych społecznościach imigrantów (np. *sans-papiers*) staje się niekiedy niemożliwa. Z jednej strony bowiem utrudnia ją terytorialne rozrzucenie osób wywodzących się z tego samego plemienia czy nawet tylko bardzo licznej rodziny, zamieszkałej daleko od siebie. Z drugiej zaś narodziny dziecka – niekiedy z przyczyn administracyjno-prawnych (np. groźba deportacji) – muszą być jak najdłużej utrzymane w tajemnicy, więc obnoszenie się z tym faktem po okolicy stanowi potencjalne zagrożenie⁵⁰³. W społecznościach Maghrebu dziecko od momentu urodzenia stanowi „własność” całej wspólnoty, która zapewnia mu byt i troszczy się o jego szczęście. Narodziny chłopca są powodem do wielkiej radości, bowiem zapewni ciągłość rodową, dziewczynka zaś zasili inną rodzinę⁵⁰⁴. Kobieta

⁵⁰¹ Patrz: H. Malewska-Peyre: *L'image...*, *op. cit.*, s. 52–53.

⁵⁰² Szerzej: J. Rabain: *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez Wolof du Sénégal*, Paris 1979; J. Rabain-Jamin: *Pratiques...*, *op. cit.*, s. 31–43.

⁵⁰³ Szerzej: O. Reveyrand-Coulon (red.): *Immigration et maternité*, Toulouse 1993.

⁵⁰⁴ Szerzej: E. Boule: *Interférences dans les pratiques traditionnelles des mères maghrébines en France* [w:] O. Reveyrand-Coulon (red.): *Immigration...*, *op. cit.*, s. 101–121.

maghrebska korzysta więc z całego arsenału rytualnych praktyk magicznych, które mają zapewnić dziecku bezpieczeństwo, zdrowie i odpowiednie warunki do rozwoju. Dzięki nim, w mniemaniu matki, dziecko nawet znacznie oddalone od niej jest objęte opieką i bezpieczne od rozmaitych zagrożeń. Kobieta francuska korzysta natomiast ze szczepionek, witamin, regularnych pomiarów wagi i wzrostu; nie spuszcza dziecka z oka⁵⁰⁵. W takich okolicznościach często dochodzi do konfrontacji wzorów zachowań kultury przyjmującej i pochodzenia imigrantów (np. karmienie piersią w miejscach publicznych, noszenie dzieci na plecach w chuście, zabawy z dzieckiem, masaż), co skutkuje porzuceniem niektórych praktyk, uznawanych obiektywnie (lub subiektywnie – w oczach migranta) za negatywne lub kompromitujące⁵⁰⁶. Oznakami sprzeniewierzenia się dziedzictwu kulturowemu, postrzeganymi przez przedstawicieli starszego pokolenia imigrantów jako mniej groźne, są np. deklaracje dzieci i młodzieży, że nie lubią kuchni swoich rodziców (preferują raczej potrawy serwowane w stołówkach szkolnych lub restauracjach szybkiej obsługi)⁵⁰⁷, zawieranie małżeństw z osobami spoza kręgu kultury pochodzenia (tu członkowie rodziny mają jeszcze nadzieję, że uda im się przynajmniej dokonać asymilacji przybysza)⁵⁰⁸ czy odchodzenie od tradycyjnych ubiorów do globalnej mody młodzieżowej.

4.3. Oświata francuska wobec problemów zróżnicowania kulturowego

W sferze oświaty przedstawiciele mniejszości etnicznych i narodowych stali się problemem dla państwa francuskiego, domagając się kształcenia we własnym języku. W październiku 1793 roku Konwent Narodowy postanowił przekształcić szkoły prywatne w państwowe, w których jedynym

⁵⁰⁵ Patrz: E. Boule: *Interférences...*, *op. cit.*, s. 112.

⁵⁰⁶ Patrz: J. Rabain-Jamin: *Pratiques...*, *op. cit.*, t. 2, s. 33.

⁵⁰⁷ Patrz: M. Cohen-Emerique: *Agents de socialisation et identité des migrants* [w:] ARIC: *Socialisations...*, *op. cit.*, s. 262.

⁵⁰⁸ Patrz: N. Guénif Souilamas: *Ni héroïnes, ni victimes. La subjectivité des descendantes d'immigrants nord-africains en France* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 176–184.

językiem wykładowym będzie francuski. Potwierdziły to kolejne rozporządzenia (także dotyczące języka francuskiego jako urzędowego). Aktem legitymizującym wyłączenie języków mniejszości ze szkolnictwa francuskiego były ustawy przygotowane przez ministra Julesa Ferry'ego, stanowiące element francuskiej polityki prokolonialnej, która opierała się na dążeniach do „ucywilizowania” krajów Afryki i Dalekiego Wschodu przez narzucanie języka i kultury francuskiej⁵⁰⁹. W XIX wieku we Francji ukazywały się dziesiątki dzienników po niemiecku, turecku, ormiańsku, rosyjsku i in., a nawet 19 czasopism w języku arabskim⁵¹⁰. W 1900 roku 25% mieszkańców Francji w ogóle nie mówiło po francusku, a kolejne 25% mówiło słabo. Świadczy to, że podstawy dwudziestowiecznej cywilizacji francuskiej powstały w dużej mierze dzięki mozaice społecznej, w której język francuski dominował tylko oficjalnie⁵¹¹. To tłumaczy walkę kolejnych rządów Francji o utrzymanie silnej pozycji języka francuskiego jako narodowego, polegającą na faworyzowaniu go jako języka urzędowego oraz niechęci do języków regionalnych lub podkultur i mniejszości etnicznych. Znalazło to wyraz w licznych aktach prawnych⁵¹². Przez długi czas rząd francuski niezależnie od opinii publicznej uchylał się od uznania nawet pośrednio istnienia we Francji mniejszości językowych. W 1950 roku na mocy prawa Deixonne zezwolono na nauczanie języków mniejszości w trybie nieobowiązkowym, w celu ich późniejszego wykorzystania na egzaminie dojrzałości. W rzeczywistości jednak doszło do tego tylko w niektórych regionach i dopiero w latach 1970–1976. Było to możliwe dzięki woli wyrażanej przez instytucje lokalne, środowiska rodziców, uczniów oraz stowarzyszenia (np. wspomagające organizację kursów dla wykładowców języków pracujących na zasadzie wolontariatu). W lipcu 1978 roku Rada Państwa orzekła, że państwo francuskie nie ma obowiązku, lecz wyłącznie możliwość organizacji nauczania języków i upowszechniania kultur regionalnych. Dlatego np. Międzynarodowe Pakty Praw Obywa-

⁵⁰⁹ Patrz: W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich: Francji i Hiszpanii wobec mniejszości narodowych i etnicznych* [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, s. 63.

⁵¹⁰ Patrz: R. Schwartz, D. el Yazami: *Rapport...*, *op. cit.*

⁵¹¹ Patrz: Y. Royer: *La crise...*, *op. cit.*, s. 114.

⁵¹² Szerzej: W. Rabczuk: *Polityka...*, *op. cit.*, s. 64–65; Y. Royer: *La crise...*, *op. cit.*, s. 114–115.

telskich i Politycznych z grudnia 1966 roku ratyfikowano dopiero w styczniu 1980 roku. Dopiero od 1982 roku nauka języków regionalnych stała się elementem programów nauczania od szkoły podstawowej po uniwersytet, czemu towarzyszyło zintensyfikowanie kształcenia nauczycieli tych przedmiotów oraz tworzenie pomocy naukowych. Wyjątkiem była tylko Korsyka, w przypadku której problem stanowiło nieuznawanie przez władze francuskie dwujęzyczności społeczności lokalnej oraz agresywny nacjonalizm korsykański. Francja zwlekała też z podpisaniem Karty Języków Mniejszościowych lub Regionalnych, zakładając *a priori*, że jej polityka wobec mniejszości nie może być przedmiotem krytyki ze strony innych państw oraz przedmiotem nacisku jakichkolwiek niefrancuskich instrumentów prawnych⁵¹³. W deklaracji przystąpienia Francji do Karty z maja 1999 roku znalazło się więc następujące zastrzeżenie:

Na tyle, o ile Karta nie stawia sobie za cel uznanie i ochronę mniejszości, lecz promocję językowego dziedzictwa europejskiego, i na tyle, o ile użycie terminu grupy językowe nie przyznaje praw zbiorowych osobom posługującym się językami regionalnymi lub mniejszościowymi, Rząd Republiki interpretuje kartę jako kompatybilną z Preambułą Konstytucji, która zapewnia równość wobec prawa wszystkim obywatelom i uznaje tylko lud francuski, składający się ze wszystkich obywateli bez różnicy pochodzenia, rasy lub religii⁵¹⁴.

W latach 80. pojawiły się opinie o zagrożeniu stabilności i czystości języka Honoré de Balzaca nie tylko ze strony języka angielskiego, lecz również języków mniejszości zamieszkujących przedmieścia i diaspory, które mimo uczestniczenia w kształceniu w języku francuskim porozumiewają się językami coraz mniej zrozumiałymi dla Francuzów⁵¹⁵. Reakcją na te obawy stanowiły ustawy nadające językowi francuskiemu priorytet np. w sferze gospodarczej (język reklamy, nazw, etykiet itp.). Jak zauważa Rabczuk:

[...] meandry polityki językowej i edukacyjnej Francji wobec mniejszości regionalnych upoważniają do stwierdzenia, że wizja niestabilności świata stanowiącego zbiór państw narodowych, obawa przed erozją narodowego państwa nie pozwala Francji wyjść poza modernistyczny paradygmat i prowadzić politykę

⁵¹³ Patrz: W. Rabczuk: *Polityka...*, *op. cit.*, s. 64. Szerzej: *La charte européenne des langues régionales et minoritaires et la France. Quelle(s) langue(s) pour la République?*, Strasbourg 2003.

⁵¹⁴ Za: W. Rabczuk: *Mniejszości...*, *op. cit.*, s. 33.

⁵¹⁵ Szerzej: M. Wiewiorka: *Culture...*, *op. cit.*, s. 36.

„ustanawiającą różnicę i tożsamość centralnymi dla ducha i doświadczenia demokratycznego uczenia się”⁵¹⁶.

Opinię tę podziela również Lewowicki, określając reguły panujące we współczesnej oświacie we Francji w sposób następujący:

Edukacja wielokulturowa, a tym bardziej międzykulturowa nie wydaje się mieć w tym państwie silnego poparcia. Niezależnie od politycznych deklaracji dominuje nastawienie asymilacyjne⁵¹⁷.

Imigranci różnie podchodzili do istniejących możliwości kształcenia swych dzieci i integracji ze społeczeństwem francuskim. Na przykład w okresie międzywojennym Włosi długo ignorowali subwencjonowane przez rząd tzw. szkoły włoskie i, wykorzystując prawo z 1927 roku, zawierali mieszane małżeństwa z Francuzkami, by dzięki temu skorzystać z naturalizacji. Polacy, szczególnie traktowani przez rząd francuski, korzystali z kursów języka polskiego w szkołach publicznych, posyłali dzieci do polskich szkół prywatnych i brali aktywny udział w pracach licznych stowarzyszeń, co pozwalało im zachowywać swoją tożsamość. Nie wykorzystywali jednak doświadczeń wcześniejszych fal swej imigracji w takim stopniu, jak czynili to np. Włosi⁵¹⁸. W czasach Trzeciej i Czwartej Republiki kluczową rolę w integracji przybyszów na pozór odgrywały nie tylko subwencjonowane przez rząd szkoły:

Być może to prawda, pod warunkiem, że weźmie się pod uwagę fakt, iż *quasi-*ogół tych dzieci uczęszczał wyłącznie do szkoły podstawowej oraz że w systemie, w którym tylko połowa uczniów uzyskiwała świadectwo podstawowego wykształcenia, nie proponowano im kontynuowania nauki ani nie chciano, by to robili. Rozsądniej jest sądzić, że stopniowa asymilacja migrantów dokonana się za sprawą pracy, zwłaszcza pracy w przemyśle, niż tylko pod wpływem chodzenia do szkoły⁵¹⁹.

W czerwcu 1947 roku Henri Wallon (psycholog, polityk) oraz Paul Langevin (fizyk, pacyfistyczny działacz społeczny) przedstawili projekt reformy systemu oświaty, który przeszedł do historii jako plan Lange-

⁵¹⁶ W. Rabczuk: *Polityka...*, *op. cit.*, s. 66.

⁵¹⁷ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu...*, *op. cit.*, s. 28.

⁵¹⁸ Szerzej: G. Maucó: *Les Étrangers...*, *op. cit.*, s. 550–551; J. Ponty: *Polonais méconnus, histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris 1988, s. 156.

⁵¹⁹ F. Dubet: *La laïcité dans les mutations de l'école* [w:] M. Wieviorka (red.): *Une société...*, *op. cit.*, s. 91.

vina–Wallona. Projekt, odwołujący się do postępu cywilizacyjnego i nowej sytuacji po II wojnie światowej, zakładał m.in. zasadę sprawiedliwości w oświacie, przejawiającą się w równości i zróżnicowaniu. Na tej zasadzie każde dziecko bez względu na pochodzenie rodzinne, społeczne i etniczne miało mieć prawo do maksymalnego rozwoju, jakiego tylko wymaga jego osobowość. Projekt zakładał dostęp do oświaty dla najłabszych, zwłaszcza dzieci ze środowisk najgorzej sytuowanych. Mimo że nigdy nie został zrealizowany (częściowo wykorzystano go w trakcie reformowania systemu oświaty w Quebecu), stał się klasycznym tekstem, na który wielokrotnie miano się powoływać w przyszłości w dyskusjach o rozwiązaniach oświatowych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo⁵²⁰. O pierwszych próbach stawienia czoła różnicom kulturowym w szkołach Francji świadczyło wprowadzenie tzw. zajęć międzykulturowych, polegających na nauczaniu dzieci imigrantów języka ojczystego i przekazywaniu treści związanych z ich kulturą pochodzenia. Zajęcia te miały wspomagać wprowadzanie uczniów do systemu szkolnego na zasadach poszanowania ich tożsamości kulturowej oraz – w przypadku powrotu do kraju pochodzenia – ułatwić readaptację. Tego rodzaju podejście było wynikiem kryzysu ekonomicznego, który zaowocował zahamowaniem fali imigracji w 1974 roku oraz zainicjowaniem polityki zachęcania imigrantów (głównie robotników) do powrotu. W 1978 roku zajęciami międzykulturowymi objęto wszystkie dzieci w szkołach Francji, zjawisko obecności imigrantów zostało bowiem uznane za fakt strukturalny, a nie – jak dotąd – koniunkturalny⁵²¹. Gdy okazało się, że powrót imigrantów i ich dzieci do krajów pochodzenia z różnych przyczyn nie jest możliwy, we Francji i Szwajcarii stworzono tzw. klasy przyjęcia (*classes d'accueil*). Miały one zapobiegać zauważalnym w szkołach nierównościom, sprawiającym problemy przedstawicielom wszelkich mniejszości kulturowych, których w tym kontekście traktowano jako tzw. upośledzonych pod względem społeczno-kulturowym⁵²². Od 1981 roku skolaryzacja dzieci imigrantów

⁵²⁰ Patrz: G. Mialaret: *Le plan Langevin–Wallon* [w:] *idem*, J. Vial (red.): *Histoire...*, *op. cit.*, t. 4, s. 301–308; A. Prost: *Histoire...*, *op. cit.*, s. 420–421. Szerzej: *Le plan Langevin–Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris 1964.

⁵²¹ Patrz: „Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale” (BOEN), nr 15/1975, 36/1978.

⁵²² Patrz: CRESAS: *Le handicap socioculturel en question*, Paris 1978.

we Francji nie stanowi już wyodrębnionego problemu, lecz jest postrzegana jako element polityki społecznej na rzecz przeciwdziałania nierównościom społecznym i kulturowym⁵²³. Przejawem dążenia rządzącej lewicy do rozwiązywania problemów związanych ze zróżnicowaniem kulturowym oraz odpowiedzią na napięcia między równością obywatelską a prawem do odmienności stało się utworzenie *zone d'éducation prioritaires* (ZEP – stref edukacji uprzywilejowanej), zaś od 1997 roku *reseau d'éducation prioritaires* (REP – sieci edukacji uprzywilejowanej)⁵²⁴. Powołano je na mocy projektu zainicjowanego w 1981 roku, a wprowadzonego w życie w roku szkolnym 1982/1983⁵²⁵. 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 stwierdzeniu, że:

[...] uczniowie z ZEP nie różnią się od pozostałych, lecz doświadczają trudniejszych warunków życiowych. Szkoła, jak wszędzie, powinna im dostarczać wiedzy, 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 potrzebują⁵²⁶.

Podjęcie decyzji o wyznaczeniu stref stanowiło wyraz oczekiwania, że szkoła będzie narzędziem integracji społecznej i kulturowej mniejszości, choć o tej właśnie funkcji szkoły nie mówiono w sferach elit politycz-

⁵²³ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *L'éducation...*, *op. cit.*, s. 79–80.

⁵²⁴ W niektórych opracowaniach określa się je również jako „strefy edukacji priorytetowej”. Szerzej: G. Chauveau: *Comment reussir en ZEP*, Paris 2002; 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...*, *op. cit.*, s. 95–124; W. Rabczuk: *Przykłady polityk edukacyjnych służących środowiskom zmarginalizowanym i etniczno-rasowym* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 62–65.

⁵²⁵ Patrz: *Zones et programmes d'éducation prioritaire*, „Circulaire”, nr 81 (28.12.1981); „Circulaire”, nr 82 (15.12.1982); www.sietar-france.org (24.04.2004).

⁵²⁶ S. Royal: *Les zones d'éducation prioritaires* „Enseignements Élémentaire et Secondaire”, nr 40/1997; www.sietar-france.org (24.04.2004).

nych już dawno. W takim kontekście szkoła francuska miała być dla dzieci imigrantów miejscem, w którym stykałyby się z modelami zachowań i normami akceptowanymi przez francuskie społeczeństwo, co stanowiłoby czynnik integracji kulturowej całego środowiska⁵²⁷. Dzieci imigrantów nie tylko bowiem otrzymują tam wzory kulturowe, lecz także przekazują własne kolegom (współmieszkańcom) zastanym w środowisku przez nich samych lub przez ich rodziców. Odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich jest w placówkach objętych strefami znaczący i wynosi przynajmniej 30%⁵²⁸. Od zatrudnionych w nich nauczycieli wymaga to nie tylko znajomości kultur i języków swoich uczniów, ale również niezłej orientacji w problemach lokalnego środowiska: napięciach, antagonizmach, konfliktach itp. Placówki te charakteryzuje niewielki odsetek promocji do następnych klas, co pociąga za sobą drugoroczność, duże zróżnicowanie wiekowe, opóźnienia w nauce itp. – cechy zdecydowanie wyróżniające na tle pozostałych instytucji francuskiego systemu oświaty. 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 oraz ich segregacji w dostępie do edukacji i jej jakości. Uczestnicy dyskusji na temat stref zauważają, że dyskryminacja pozytywna niektórych uczniów (nawet ze słusznych pobudek) prowadzi w efekcie do ich naznaczania i wymaga przeciwdziałania. Branie pod uwagę specyfiki środowisk lokalnych stanowi, z jednej strony, element egalitarnystycznej i republikańskiej wizji polityki społecznej (zwłaszcza oświatowej), przekładającej się na ideę wyrównywania szans, z drugiej – potwierdza oraz legitymizuje występowanie różnic i podziałów w społeczeństwie. Idea stref 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 refleksji w ramach pedagogiki międzykulturowej. Nauczyciele, podążając

⁵²⁷ Patrz: A. Vasquez: *L'école française et les enfants d'étrangers. L'évolution d'une problématique* [w:] J. Retschitzky et al. (red.): *La recherche...*, op. cit., t. 2, s. 285.

⁵²⁸ Patrz: M. Wiewiorka: *Culture, société et démocratie* [w:] *idem* (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris 1997, s. 41.

za państwową ideologią, realizują bowiem pozornie uniwersalny, a w rzeczywistości tylko ujednolicony pod względem treści program, mimo że zdają sobie sprawę z jego niewielkiej skuteczności wobec zróżnicowanego środowiska, w którym stosunki społeczne opierają się najczęściej na utrwalonych stereotypach i związanych z nimi uprzedzeniach⁵²⁹. W 1975 roku w Lyonie założono pierwsze we Francji Centrum Kształcenia i Informacji o Skolaryzacji Dzieci Migrantów. Wkrótce otwarto 20 kolejnych w całej Francji, głównie przy ośrodkach akademickich, zapewniając tym samym dostęp do specjalistycznego szkolenia międzykulturowego oraz pomocy metodycznej. Centra służą głównie pracownikom oraz uczniom szkół podstawowych i średnich, a także innym podmiotom edukacji, pracującym w warunkach zróżnicowania kulturowego. Od kwietnia 2002 roku przekształcono je w Akademickie Centra do spraw Skolaryzacji Nowoprzybyłych i Dzieci Podróżujących, uzyskując na mocy ministerialnych zarządzeń szersze uprawnienia⁵³⁰.

Obecnie liczba uczniów obcej narodowości we francuskich szkołach publicznych i prywatnych na terytorium Francji metropolitalnej systematycznie spada. W roku szkolnym 1990/1991 było ich ok. 1,05 mln, zaś w roku szkolnym 1999/2000 niespełna 650 tys. Jednocześnie jednak należy uwzględnić przyrost liczby uczniów wywodzących się z małżeństw wielonarodowościowych, postrzeganych – np. w statystykach samorządowych – jako należące do mniejszości narodowych⁵³¹. Badająca losy uczniów hiszpańskiego pochodzenia we francuskich szkołach Ana Vasquez ustaliła, że w latach 80. XX wieku 20–25% uczniów wywodziło się z mniejszości. Z podobnego badania przeprowadzonego dziesięć lat później wynika, że w niektórych klasach ich liczba osiągała nawet 40%⁵³².

⁵²⁹ Szerzej: D. Galbaud *et al.*: *ZEP, la dérive (dossier)*, „Le Monde de l'Éducation”, nr 313/2003, s. 28–43; *Les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches*, „Revue Française de Pédagogie”, nr 140/2002; D. Martuccelli: *Les contradictions politiques du multiculturalisme* [w:] M. Wieviorka (red.): *Une société...*, *op. cit.*, s. 70–72; C. Moisan, J. Simon: *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris 1997.

⁵³⁰ Patrz: www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm (24.04.2004).

⁵³¹ Patrz: A. Lebon: *Immigration...*, *op. cit.*, s. 114.

⁵³² Patrz: A. Vasquez: *L'école...*, *op. cit.*, t. 2, s. 287–289. Szerzej: *idem*: *Le temps social: enfants étrangers à l'école française*, „Enfance”, nr 3/1980, s. 179–191; *idem*: *Temps social – temps culturel*, „Enfance”, nr 5/1982, s. 335–350.

W społecznościach mniejszości maghrebskiej i innych społeczności muzułmańskich we Francji inicjatorami zmian w tradycyjnych zachowaniach (dotyczących także sfery kształcenia) są zwykle ojcowie i synowie⁵³³. Jednym z popieranym przez nich sposobów walki z deprecjacją własnej kultury przez dzieci i jednocześnie ułatwianiem im integracji we francuskim społeczeństwie jest akcja nauki języka arabskiego na klasycznych dziełach literackich (stanowiących fundament kultury arabskiej), co ma na celu pogodzenie ich z kulturą pochodzenia rodziców⁵³⁴. Problem stanowi jednak brak kompetentnych nauczycieli. Ci, którzy uczą np. języka arabskiego w wielu placówkach jednocześnie, są zwykle słabo zintegrowani ze środowiskiem nauczycieli i szkoły, a stosowane przez nich metody nauczania nie zawsze odpowiadają potrzebom uczniów. Mimo ich wysiłków większość dzieci i młodzieży wywodzących się z maghrebskiej imigracji posługuje się między sobą językiem francuskim, a arabski stanowi często drugi język, stosowany tylko w domu, w kontaktach z przedstawicielami starszych pokoleń⁵³⁵.

4.3.1. Zasada świeckości oświaty

Idea świeckości szkoły ma we Francji długą tradycję. Jej korzenie sięgają zatargów i wojen na tle religijnym, które dotykały społeczeństwo francuskie, pozostawiając trwały ślad w jego świadomości oraz wpływając na kształtowanie się postaw i stereotypów. Pierwszy dramat związany z prześladowaniami ludności ze względu na ich religię rozegrał się w XIII wieku na terenach Akwitanii i Langwedocji, gdzie w trakcie wieloletnich prześladowań zainicjowanych przez papieża Innocentego III, wspieranego przez króla Filipa Augusta, w krwawej krucjacie zdziesiątkowano społeczność katarów⁵³⁶. Od końca XIV wieku do rewolucji we Francji zabronione było praktykowanie religii mojżeszowej; w 1685 roku wygnano stąd prote-

⁵³³ Patrz: A. Moreau: *Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles migrantes d'origine algérienne* [w:] ARIC: *Socialisations...*, *op. cit.*, s. 217 i nn.

⁵³⁴ Szerzej: H. Malewska, C. Cachon: *Le travail...*, *op. cit.*, s. 8 i nn.

⁵³⁵ Szerzej: H. Affes: *Langue arabe et intégration des jeunes d'origine maghrébine* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 127–146; F. Henry-Lorcerie: *L'intégration...*, *op. cit.*, s. 95–124.

⁵³⁶ Szerzej: F. Niel: *Albigensi i katarzy*, Warszawa 1995.

stantów⁵³⁷. Przez wieki kraj ten był mocno związany głównie z Kościołem katolickim. Przekształcenia szkoły wiążące się z jej sekularyzacją zawsze spotykały się we Francji z oporem katolickiego kleru wychodzącego z założenia, że reforma szkolnictwa odbywa się ze szkodą dla religii panującej, a z korzyścią dla pozostałych wyznań. Dążąc do odzyskania pozycji, Kościół zakładał szkoły prywatne⁵³⁸. Jeszcze w czasach Trzeciej Republiki żydzi i protestanci stanowili nieliczne grupy mniejszościowe na terenach Francji, a ich praktyki ograniczały się przede wszystkim do sfery prywatnej na łonie rodziny. Przed I wojną światową notowano tylko marginalne przypadki nieochrzczonych dzieci, małżeństw cywilnych czy rozwodów (dopuszczonych na mocy prawa z roku 1882, lecz zakazanych przez Kościół). Jak twierdzi Schnapper, Francuzi funkcjonowali wtedy w podwójnym układzie odniesienia i w ramach dwóch skrajnych systemów wartości: w środowisku Francji zurbanizowanej i uprzemysłowionej, zachowującej wartości z czasów rewolucji, oraz we Francji prowincjonalnej, zacofanej, w której kler katolicki i lokalni notable sprawowali kontrolę nad życiem układanym według tradycyjnych zasad. Sytuacja zaczęła się zmieniać po II wojnie światowej wraz z napływem imigrantów z krajów Maghrebu⁵³⁹. Z danych statystycznych dotyczących obecnej sytuacji Kościoła katolickiego we Francji wynika, że 10% mężczyzn i 16% kobiet to wierzący praktykujący regularnie; 22% mężczyzn i 26% kobiet praktykuje okazjonalnie. Spośród wierzących praktykujących regularnie 9% ma 14–24 lat, 8% – 25–39 lat, 14% – 40–59 lat, a 21% – ponad 60 lat; 18% z nich stanowią rolnicy, 20% – emeryci, 16% – osoby nieaktywne zawodowo, 12% – kadra wyższego szczebla, 10% – artyści i handlowcy, 8% – osoby zaliczające się do innych kategorii zawodowych, zaś 7% to robotnicy⁵⁴⁰. Od początku lat 80. XX stulecia we Francji notuje się dynamiczny wzrost przejawów religijności, przybierających zarówno formy masowych imprez (spotkania wiernych, ceremonie religijne) w kompleksach sportowych, salach kongresowych itp., jak i demonstracyjnego wykorzystywania przez wiernych symboli religijnych (jako części ubioru, biżuterii itp.). Masowe religie prze-

⁵³⁷ Szerzej: J. Bainville: *Histoire de France*, Paris 1961, s. 154 i nn.

⁵³⁸ Patrz: M. Gontard: *Les enseignement...*, *op. cit.*, t. 3, s. 254.

⁵³⁹ Patrz: D. Schnapper: *La France...*, *op. cit.*, s. 112 i nn.

⁵⁴⁰ Patrz: *ibidem*, s. 226.

żywiają więc swoisty renesans. Dotyczy to wyznawców judaizmu, różnych nurtów chrześcijaństwa, islamu, buddyzmu, mniejszych grup wyznaniowych określanych jako sekty i denominacje, członków zgromadzeń ezoterycznych i stowarzyszeń wolnomyslicielskich. Owe przejawy religijności ograniczają się jednak najczęściej do form zewnętrznych, zaś codzienna aktywność społeczna wyznawców poszczególnych religii niejednokrotnie nie ma nic wspólnego, a nawet pozostaje w sprzeczności z ideologią, koncepcjami duchowymi i nawiązaniami przywódców religijnych. Wiernych charakteryzuje indywidualizm, swoisty dla stechnicyzowanych, skonsumentyzowanych, demokratycznych społeczeństw⁵⁴¹.

Zewnętrzne okazywanie swej religijności ma jednak określony cel. Nikola Tietze, opisując sytuację młodych muzułmanów zamieszkujących przedmieścia francuskich miast, zwraca uwagę, że pozwala im to niekiedy na uzyskanie lepszej pozycji w środowisku. Nie chodzi tu bynajmniej o zachowania mające szczególną wartość dla wspólnoty religijnej. Równie dobrze bowiem wyższy status uzyskuje się dzięki umiejętności czytania, tańczenia czy słuchaniu muzyki hip-hop⁵⁴². Jak twierdzi François Dubet, problem świeckości szkoły we Francji

[...] pojawił się w społeczeństwie jeszcze „wspólnotowym”, patriotycznym i pełnym nierówności. Dzisiaj społeczeństwo francuskie jest wyraźnie mniej religijne – nawet w przypadku muzułmanów, poczucie wspólnotowości klas społecznych osłabło, międzynarodowa kultura masowa miesza się z kulturą narodową, zaś problem świeckości zdaje się odradzać⁵⁴³.

Według Abdallah-Pretceille w dzisiejszej Francji istnieje religijny alfabetyzm na masową skalę. Sygnalizujący ten problem nauczyciele historii czy literatury stykają się u swych uczniów z nieznanymi podstawowymi pojęciami i brakiem wiadomości dotyczących doktryn religijnych, mitów czy dzieł opartych np. na wątkach biblijnych⁵⁴⁴. Nabrzmiały od lat problem świeckości szkoły we francuskim systemie oświatowym to problem

⁵⁴¹ Patrz: J.-L. Schlegel: *Le „retour du religieux”. Quelques interpretations* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration...*, op. cit., s. 417 i nn. Por.: D. Schnapper: *La France...*, op. cit., s. 112 i nn.

⁵⁴² Patrz: N. Tietze: *Des formes de religiosité musulmane en France et en Allemagne: „une subjectivité sur des frontières”* [w:] M. Wieviorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, op. cit., s. 208.

⁵⁴³ F. Dubet: *La laïcité...*, op. cit., s. 104.

⁵⁴⁴ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *Quelle école pour quelle intégration?*, Paris 1992, s. 62–63.

opozycji między uniwersalizmem a partykularyzmem, jednością narodową a prawem do różnicy, ideałami republikańskimi a ideałami demokracji⁵⁴⁵.

Idea świeckości pojawiła się u schyłku Oświecenia wraz z wolterianami oraz na fali przemian Wielkiej Rewolucji Francuskiej. W „Cahiers des Etats Généraux” („Zeszyty Stanów Generalnych”) tradycję świeckości oświaty publicznej wywiedziono od króla Henryka IV – jednego z bardziej lubianych (m.in. ze względu na tolerancyjność) władców Francji. Według podań nie został wychowany przez duchownych katolickich i dzięki temu zachował naturalny zdrowy rozsądek⁵⁴⁶. Świeckość oświaty zaczęto szczególnie eksponować wraz z powstaniem szkoły republikańskiej⁵⁴⁷, której ideologia początkowo opierała się nie tyle na chęci kształcenia narodu (co trwało już od dawna)⁵⁴⁸, lecz wynikała z oświeceniowego projektu patriotycznego, republikańskiego wychowania obywateli⁵⁴⁹. Świeckość we francuskiej szkole była też nierozzerwalnie związana z ideą paidei, potwierdzającą jedność socjalizacji i wychowania jednostki⁵⁵⁰ oraz

[...] stanowiła nie tylko formę „negatywnej” demokracji, lecz była identyfikowana z mającym mocne oparcie projektem edukacyjnym, będącym w stanie uczynić ze świeckiej neutralności wyzwanie⁵⁵¹.

Realizacji tych zamierzeń sprzyjał rozdział Kościoła od państwa i w związku z tym przejęcie przez państwo niektórych funkcji społecznych, wypełnianych wcześniej przez duchowieństwo⁵⁵². W ten sposób czynności

⁵⁴⁵ Patrz: F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 85.

⁵⁴⁶ Patrz: P. Goubert, M. Denis: *1789. Les Français ont la parole. Cahiers des États généraux*, Paris 1964, s. 217.

⁵⁴⁷ Szerzej: R. Chartier *et al.*: *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris 1976; C. Lelièvre: *Histoire des institutions scolaires (1789–1989)*, Paris 1990; Ch. Nique: *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815–1840)*, Paris 1990; M. Ozouf: *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris 1984. Szerzej na temat idei francuskiej tradycji republikańskiej w kontekście zróżnicowania kulturowego: A. Semprini: *Le multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 108 i nn.

⁵⁴⁸ Patrz: B. Charlot: *De l'éducation...*, *op. cit.*, s. 346–351.

⁵⁴⁹ Szerzej: F. Furet, J. Ozouf: *Lire et écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, Paris 1977, t. 2; C. Nicolet: *L'Idée républicaine en France*, Paris 1982.

⁵⁵⁰ Patrz: F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 102. Por.: L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille: *Éthique...*, *op. cit.*, s. 118–119.

⁵⁵¹ F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 88.

⁵⁵² Szerzej: J. Baszkiewicz: *Władza...*, *op. cit.*, s. 131; J. Demorgon: *Complexité...*, *op. cit.*, s. 189 i nn.

nauczyciela uzyskały cechy swego rodzaju *sacrum*, co symbolicznie zrównało kształcenie publiczne i religijne. Szkołę państwową zaczęto zaś identyfikować z kolebką nowoczesnego narodu⁵⁵³. Opozycja wobec takiego stanu rzeczy wiązała się głównie z protestem przeciwko narzucaniu języka francuskiego mniejszościom etnicznym, np. w Langwedocji, Bretanii i innych regionach. Wielu Francuzów żyło bowiem w rozdarciu między upowszechnianą przez państwo kulturą narodową a kulturą własnego regionu. Wykorzystywali to wysoko postawieni duchowni katolicy do całościowej krytyki idei republikańskiej. Mniejszości żydowska i protestanckie natomiast korzystały z etosu szkoły republikańskiej, by chronić się przed dominacją Kościoła katolickiego. Należy jednak podkreślić, że idea szkoły republikańskiej wiązała się ze szkołą powszechną, zwłaszcza podstawową. Zaś świeckość tej szkoły, jak twierdzi Dubet,

[...] stanowiła nie tylko regułę obojętności, rozdziału tego, co publiczne, od tego, co prywatne, Państwa od religii. Stanowiła także projekt edukacyjny i koncepcję szkolną angażującą określone siły narodu, Rozumu i jednostki. Oparta bardziej na tolerancji niż na antyreligijności, świeckość ta wiązała się z bardzo szczególnym systemem szkolnym⁵⁵⁴.

W odniesieniu bowiem do wyższych niż podstawowy szczebli kształcenia można było mówić o zróżnicowaniu ideologii (własne szkoły mieli np. antyrepublikańscy katolicy), co wiązało się ze zróżnicowaniem klasowym społeczeństwa i niejednokrotnie było przedmiotem krytyki radykałów⁵⁵⁵. Należy również podkreślić, że, mimo istnienia wyraźnych wytycznych rządowych oraz funkcjonowania we Francji agresywnych ruchów antyklerykalnych, ogromną większość nauczycieli charakteryzowała postawa tolerancji światopoglądowej wynikająca z faktu, że wywodzili się oni niejednokrotnie ze środowisk, w których przyjęta przez państwo ideologia wychowania nie była znana⁵⁵⁶.

Sytuacja uległa zmianie w latach 60. XX wieku w związku z napływem imigrantów oraz umasowaniem kształcenia na poziomie średnim.

⁵⁵³ Szerzej: B. Charlot: *De l'éducation...*, *op. cit.*, s. 346–351.

⁵⁵⁴ F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 111.

⁵⁵⁵ Szerzej: *idem*: *Les „différences” à l'école: entre l'égalité et la performance* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 100–117; J.-P. Worms: *Modèle républicaine et protection des minorités nationales*, „Hommes et Migrations”, nr 1197/1996, s. 27–36.

⁵⁵⁶ Szerzej: J. Ozouf, M. Ozouf: *La République des instituteurs*, Paris 1992.

Dzięki temu także w szkołach ponadpodstawowych doszło do znacznego zróżnicowania kulturowego uczniów. Ważniejszym czynnikiem w ich doborze do szkół stało się też nie jak dotąd urodzenie i światopogląd, lecz kompetencje⁵⁵⁷. Od tej pory szkoła nie stanowiła już czynnika reprodukcji nierówności pomiędzy uczniami, lecz stała się miejscem, w którym nierówności te zaczęły się ujawniać i pogłębiać. Co więcej, uczniowie (i ich rodzice), mając możliwość wyboru takiej czy innej drogi kształcenia, uzyskali wpływ na przebieg tego różnicowania – głębszego w miarę umasowiania systemu⁵⁵⁸. Każda placówka posiadała niepowtarzalny charakter ze względu na położenie w określonym środowisku. Powoływanie się na obywatelską filozofię równości było już więc anachronizmem, co oczywiście nie pozostało bez wpływu na przejawy świeckości i stosunek do niej w poszczególnych szkołach (zwłaszcza prywatnych). Zaczęto wręcz mówić o swoistej gettoizacji placówek wychowawczo-oświatowych, w których jaskrawo zarysowały się problemy społeczności otaczających je środowisk, przed czym szkoła republikańska była odpowiednio zabezpieczona. Do utrwalenia się świadomości wewnętrznego zróżnicowania placówek wychowawczo-oświatowych oraz poszanowania odmienności i różnych stylów życia przyczyniły się też wydarzenia wiosny 1968 roku. Pretekstem do wybuchu zamieszek stał się wtedy ruch studentów niezadowolonych z niedoinwestowania szkół wyższych, ich skostnienia organizacyjnego, stosowania przestarzałych metod nauczania, niejasnych perspektyw pracy zawodowej dla absolwentów niektórych kierunków. W owym okresie szkoły wyższe były elitarne (studiowało 0,8 % dzieci robotników rolnych, 12% dzieci robotników przemysłowych, zaś 80% dzieci przedstawicieli wolnych zawodów). Studenci nie zawsze byli wrażliwi na nierówności społeczne, ale kierowani duchem anarchii sprzeciwiali się władzy i intelektualnemu skostnieniu dorosłych. Jako bezpośrednie dziedzictwo wydarzeń wiosennych 1968 roku postrzega się działalność współczesnych francuskich ruchów ekologicznych, feministycznych, regionalistycznych, antynuklearnych itp., a także wolnych rozgłośni radiowych⁵⁵⁹ (wśród któ-

⁵⁵⁷ Szerzej: A. Prost: *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris 1986.

⁵⁵⁸ Szerzej: B. Charlot: *De l'éducation...*, *op. cit.*, s. 351–366.

⁵⁵⁹ Patrz: J. Baszkiewicz: *Francja...*, *op. cit.*, s. 153; S. Depaquit: *France: une société civile confrontée aux mutations de la démocratie* [w:] J.-C. Boual (red.): *Vers...*, *op. cit.*, s. 192.

rych nie brakuje zwolenników idei świeckości szkoły i oświaty). Symbole religijne, ubiór wiążący się z praktykowaniem takiej czy innej religii został w końcu uznany za przejaw osobistego wyboru ucznia, podobnie jak dzinsy, czapki czy odpowiednia biżuteria świadczące o przynależności do podkultur lub stowarzyszeń etnicznych. Sprawa świeckości szkoły uzyskała więc zupełnie nowy wymiar, co zapoczątkowało dyskusje nad treścią pojęcia i realizacją jego idei. Dawniej idea świeckości (świeckości zamkniętej) opierała się we Francji na konieczności potwierdzania swej tożsamości w odniesieniu do władz religijnych i państwowych. Obecnie idea ta odnosi się do uznania różnicy i zachowania dystansu. Można mówić o świeckości otwartej, przyznającej rację bytu zróżnicowaniu. Problemem jest, że współcześnie francuska dyskusja na temat świeckości nie koncentruje się tylko wokół chrześcijaństwa i jego nurtów, lecz dotyczy zwłaszcza religii takich, jak islam czy buddyzm, których wyznawcy nie doświadczyli jeszcze problemów sekularyzacji⁵⁶⁰. Podczas konferencji La Ligue de l'Enseignement (Ligi Nauczania) w 1990 roku proklamowano więc ideę świeckości pluralistycznej, odnoszącej się do integracji Innych dzięki zaakceptowaniu ich przez środowisko, a nie na podstawie ich rodowodu⁵⁶¹. Wkrótce jednak szkołami francuskimi wstrząsnęła głośna sprawa chust, rozniecająca dyskusje o świeckości szkoły od nowa.

Chusta muzułmańska stanowi we francuskim społeczeństwie symbol stereotypu Fatimy – muzułmańskiej kobiety, jednocześnie fascynującej i przerażającej, zwykle traktowanej przedmiotowo i „dobrej do wszystkiego”: najczęściej niedomytej kucharki lub sprzątaczkę, ale także obiektu pożądania seksualnego w rodzaju Szecherezady z *Baśni z tysiąca i jednej nocy*⁵⁶². Kryzys związany z jej charakterystyczną częścią garderoby rozpoczął się w 1994 roku, kiedy to grupy młodych uczennic muzułmańskich odmówiły zdejmowania chust w szkołach publicznych. Wskutek powstałego zamieszania minister edukacji w ogóle zabronił noszenia chust w obrębie szkoły. W wydanym przez ministerstwo okólniku wspomniano

⁵⁶⁰ Patrz: L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille: *Éthique...*, *op. cit.*, s. 118–120. Szerzej: A. Maherzi: *La femme musulmane à travers l'imaginaire occidental* [w:] J. Retschitzky *et al.* (red.): *La recherche...*, *op. cit.*, t. 1, s. 223–229; A. Moatassime: *Islam et interculturelité* [w:] J. Retschitzky *et al.* (red.): *La recherche...*, *op. cit.*, s. 339–343; M. Nasraoui: *Le musulman...*, *op. cit.*, s. 177–188.

⁵⁶¹ Patrz: M. Abdallah-Pretceille: *Quelle...*, *op. cit.*, s. 62.

⁵⁶² Patrz: A. Maherzi: *La femme...*, *op. cit.*, s. 223 i nn.

jednocześnie, że na terenie szkoły powinny ustać wszelkie formy dyskryminacji ze względu na płeć, kulturę czy religię. Autorzy tekstu napiętnowali wszelkie formy prozelityzmu religijnego w szkole, których laicka republika nie będzie tolerować. Okazało się jednak, że protesty uczennic wcale nie miały podłoża światopoglądowego, lecz po prostu czasem wyrażały sprzeciw wobec woli rodziców. To głównie ortodoksyjni religijnie ojcowie i starsi bracia zmuszali dziewczynki do zakładania chust w szkole, mimo świadomości skutków tego rodzaju naznaczania. Przyczyną był rozleglejszy problem związany z potrzebą uznania przez szkołę tożsamości młodych ludzi, wywołany nieudaną integracją Francuzów urodzonych w rodzinach imigrantów z krajów Maghrebu. W ich przypadku integracja nie przebiegła tak skutecznie i bezboleśnie jak wcześniej Włochów, Polaków czy Żydów. Paradoksalną konsekwencją okólnika stało się w wielu przypadkach wydalenie uczniów z republikańskiej szkoły publicznej w imię integracji „zachodzącej” w republikańskiej placówce wychowawczo-oświatowej⁵⁶³. W opiniach przeciwników zewnętrznych przejawów religijności w szkole chusta muzułmańska urosła tymczasem do rangi symbolu prymitywizmu i barbarzyństwa, nie po raz pierwszy zresztą. Nauczyciele szkół publicznych stykający się z zewnętrznymi przejawami tożsamości religijnej uczniów nie potrafią sobie z tym poradzić, nie rozumiejąc środowisk, z których wywodzą się ich podopieczni. Problem walki z chustami muzułmańskimi polega więc nie tylko na sprzeciwie wobec takiego czy innego elementu garderoby, postrzeganym jako atak na religię, lecz ma wymiar znacznie szerszy, dotyczący istoty lokalnych stosunków międzykulturowych. Komisja Refleksji nad Zastosowaniem Zasady Świeckości w Republice, powołana w lipcu 2003 roku przez prezydenta (określana jako komisja Stasi od stojącego na jej czele Bernarda Stasi), przedstawiła w grudniu 2003 szczegółowy raport oraz projekt rozwiązań prawnych zakazujących stosowania w szkołach symboli przynależności religijnej i politycznej. Chodzi o symbole „ostentacyjne”, tj. noszone z zamiarem, by inni je zauważali (np. czador, kipa, duży krzyż). Dopuszczane do noszenia w szkołach mogłyby być tylko symbole nierzucające się w oczy (np. drobne wisiorki z krzyżem, gwiazdą Dawida, wyobrażeniem Koranu lub rąk Fati-

⁵⁶³ Patrz: A. Semprini: *Le multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 111–113. Szerzej: J. Roman: *Pour un multiculturalisme tempéré*, „Hommes et Migrations”, nr 1197/1996, s. 18–22.

my). Komisja Stasi rekomendowała też dopisanie do listy dni wolnych dla wszystkich uczniów i pracowników systemu szkolnego, którzy sobie tego życzą, świąt Yom Kippur (święto żydowskie) i Aïd el-Kébir (święto muzułmańskie). Wprowadzenie tego prawa miałoby zapobiegać przypadkom naznaczania uczniów (szczególnie płci żeńskiej), co niejednokrotnie prowadzi do ich dyskryminacji. Projekt, a także przyjęta 10 lutego 2004 roku ustawa spotkały się z przychylnym przyjęciem ze strony wszystkich partii politycznych i środowisk nauczycieli, a równocześnie z protestami fundamentalistycznych środowisk muzułmańskich i żydowskich. Dążenie do zachowania świeckości szkoły wymaga więc współpracy wszystkich stron oraz dyskusji o poszanowaniu wartości uniwersalnych i partykularnych, interesów państwa i poszczególnych społeczności obywatelskich⁵⁶⁴.

We Francji mówi się dziś o kryzysie świeckości szkoły, przejawiającym się w debatach nad charakterem szkolnictwa publicznego w tym kraju w ogóle i powstałym wskutek żądań przedstawicieli mniejszości narodowych, ich reperkusji politycznych i upadku ideologii laickiej. Kryzys ten wiąże się z nowym obrazem edukacji propagowanym przez klasę średnią, z której wywodzi się większość uczniów. Współczesna szkoła francuska nie stanowi już bowiem tylko instytucji kształcącej oraz narzucającej pewne role i wartości, lecz jest postrzegana w kontekście miejsca i czasu zdobywania nowych doświadczeń, z którymi młody człowiek uczy się sobie radzić, poszukując motywacji i strategii do podejmowania aktywności. Jest także ośrodkiem, w którym uczeń kształtuje własne wyobrażenie

⁵⁶⁴ Na przełomie marca i kwietnia 2004 roku podobna dyskusja toczyła się także w Stanach Zjednoczonych. Pretekstem do niej była sprawa jedenastoletniej Naszali Hearn z Muskogee w stanie Oklahoma, która przychodziła do gimnazjum w chuście i dlatego była dyskryminowana przez innych uczniów. Uznali oni, że chusta przypomina bandankę, a więc należy ją zaliczyć do części garderoby (kapeluszy, czapek, bandanek, kapturów) zakazanych na terenie szkoły przez regulamin. Tym samym zezwolenie przez dyrekcję szkoły na noszenie chusty przez Naszałę miałoby stanowić naruszenie regulaminu i przypadek dyskryminacji pozytywnej. Wskutek kontrowersji dyrekcja zakazała noszenia chusty dziewczynce, która jednak nie podporządkowała się decyzji, za co została ukarana. Zajmujący się obroną praw obywatelskich Instytut Rutherforda pozwał szkołę do sądu, żądając odszkodowania za straty moralne oraz domagając się zmiany regulaminu (tym bardziej, że w szkole istniał już precedens zezwalający na noszenie czapek dzieciom chorym na raka). Po publicznej dyskusji Departament Sprawiedliwości Stanów Zjednoczonych uznał argumenty Instytutu i orzekł, że muzułmanki mogą nosić chusty w instytucjach publicznych, bowiem amerykańska konstytucja gwarantuje swobodę praktyk religijnych.

o narodzie i zaczyna rozumieć narodową ideologię. Na fali poprawności politycznej mniejszości domagają się jednak równego traktowania, czego republikańscy konserwatyści zdają się nie zauważać. Mimo istniejącej w szkołach formalnej równości, mniejszości nadal są poddawane segregacji. W tej sytuacji świeckość nie osłabła więc jako zasada polityczna, co wiąże się z faktem, że współczesne społeczeństwa są coraz bardziej zlaicyzowane. Nawet zarządcom szkół prywatnych bardziej zależy na osiągnięciu przywilejów socjalnych dla swoich uczniów niż uczeniu ich religii. Mimo jednolitości programowej i podobnego przygotowania kadry dydaktyczno-wychowawczej, takie placówki, jak kolegia czy licea – np. w Paryżu i na jego północnych przedmieściach – łączy tylko nazwa; wszystko pozostałe jest zróżnicowane w imię równości i wolności wyboru. Wiele zależy od sytuacji i potrzeb wspólnoty zamieszkującej środowisko szkoły: im mniejsza homogeniczność środowiska, tym większe zróżnicowanie szkół w nim działających. Sami uczniowie (zarówno ci dawni, jak obecni) nie postrzegają więc szkoły jako miejsca niespełniającego ich oczekiwań pod względem światopoglądowym, lecz jako instytucję, która ich jednocześnie przyjmuje i odpycha. Jeśli już podpalają budynek szkolny, to czynią to nie dlatego, że szkoła jest (lub nie jest) świecka, lecz ponieważ jest to szkoła. Problem nie dotyczy więc poszanowania dla chust muzułmańskich, chrześcijańskich krzyży, kalendarzy świąt religijnych czy innych przejawów tradycji uważanych przez określone grupy za święte, lecz etosu szkoły w ogóle. Świeckość zaś uchodzi za środek zapobiegania problemom. Francuscy nauczyciele, mówiąc o świeckości szkoły, wypowiadają się nie tyle w obronie republikańskiego uniwersalizmu, postępu czy tożsamości narodowej. Chodzi im o ochronę spokoju w ich szkole, uzyskiwaną dzięki zakazowi praktyk ksenofobicznych i rasistowskich, choćby nawet miało się to kłócić z wyrażaniem swej tożsamości przez poszczególnych uczniów⁵⁶⁵. Podchodząc do problemu z perspektywy humanitarnej, Gisèle Legault zwraca uwagę, że imigranci (zwłaszcza ci nowi) mogą odczuwać dyskomfort psychiczny w związku z oddaleniem od miejsc kultu religijnego w ich krajach ojczystych⁵⁶⁶. Może to przyczyniać się do wyrażania swej tożsamości religijnej w sposób bardziej widoczny niż zwykle. Niektórzy imigranci,

⁵⁶⁵ Patrz: F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 86–106.

⁵⁶⁶ Patrz: G. Legault: *Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés* [w:] *idem* (red.): *L'intervention...*, *op. cit.*, s. 77.

dopiero co pojawiwszy się w obcym kulturowo środowisku, mogą również preferować stosunki z osobami wyznającymi tę samą religię (uznającymi te same wartości) co oni⁵⁶⁷. W szerszej perspektywie wiąże się to nie tylko z doborem nauczycieli do klas zróżnicowanych kulturowo, do których uczęszczają dzieci z takich środowisk, ale także pozytywnej dyskryminacji uczniów, co może wywołać nieprzychylne reakcje pozostałej części środowiska. Mimo że współczesne kłopoty ze świeckością szkół publicznych we Francji wiążą się z destabilizacją modelu szkół republikańskich, świeckość szkoły nie stanowi problemu centralnego, ogólnego, którego rozwiązanie może doprowadzić do zażegnania kryzysu. Jest on elementem złożonej sytuacji wynikającej z postępującego, wewnętrznego różnicowania społeczeństwa francuskiego, antagonizacji przedstawicieli poszczególnych grup społecznych, napięć inspirowanych sytuacją międzynarodową itp. Dążenie do jego rozwiązania wymaga mobilizacji rodzin, profesjonalnej kadry pedagogicznej (różnych podmiotów wychowawczo-oświatowych), samych uczniów i całych środowisk (zwłaszcza tzw. trudnych), w których świeckość placówek wychowawczo-oświatowych jest postrzegana jako zagrożenie stabilizacji oraz stanowi uzasadnienie agresji, naznaczania, izolacji itp. Jak pisze Dubet:

Gdy chodzi o świeckość, w żadnym wypadku nic nie skłania nas do porzucenia jej zasad, bowiem są one zbyt dobrze utrwalone w tożsamości i historii szkoły we Francji, by teraz radykalnie się od nich odciąć. Ważne jest jednak, by realne funkcjonowanie szkoły pozostawało w zgodzie z tą świeckością, aby nie stanowiła ona tylko zakłęcia mającego moc mobilizującą przeciwko wąskim mniejszościom muzułmańskim, lecz aby była formą współżycia⁵⁶⁸.

Świeckość stanowi obecnie miarę możliwości akceptacji osób różniących się i nierównych. To taka świeckość, a nie szkoła sama w sobie są dzisiaj we Francji zagrożone. Dążenia intelektualistów do zachowania takiej świeckości oparte są na dążeniach do obrony zasad kulturowych społeczeństwa o określonych tradycjach, którym zagrażają „barbarzyńcy” przybyli z Południa i prowincji. Ambiwalencja takiej świeckości szkoły przejawia się w tym, że z jednej strony wymaga się rezygnacji z jakich-

⁵⁶⁷ Patrz: G. Aumont *et al.*: *L'intervention auprès des femmes immigrantes et de leur famille* [w:] G. Legault (red.): *L'intervention...*, *op. cit.*, s. 269 i nn.

⁵⁶⁸ F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 107.

kolwiek symboli i praktyk religijnych, z drugiej zaś prowadzi do przyjmowania (wpuszczania) do szkół wszystkich uczniów, takimi jakimi są, bez względu na ich wyznanie, tożsamość i indywidualność⁵⁶⁹.

⁵⁶⁹ Patrz: F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 86–112.

5. Problemy edukacji w działalności europejskich instytucji i organizacji międzynarodowych

Korzenie refleksji o edukacji europejskiej w warunkach zróżnicowania kulturowego sięgają, według Marszałka, lat 20. XX wieku, kiedy swój program przedstawił Coudenhove-Kalergi – jedyny ideolog zjednoczenia kontynentu, który łączył je z wychowaniem nowego człowieka o europejskiej świadomości i lojalności. Wychodził z założenia, że nadrzędnym celem integracji jest wychowanie Europejczyka nieznającego uczucia nacjonalizmu, otwartego psychicznie i intelektualnie na cały świat. Środkiem do osiągnięcia tego celu ma być zjednoczenie Europy w sferach ekonomicznej, politycznej i instytucjonalnej oraz zniesienie granic gospodarczych i politycznych. Wychowywani w duchu europejskim zyskaliby przekonanie, że istnieje jeden naród europejski oraz umieliby pogodzić miłość do własnego kraju z szacunkiem dla innych narodów. Nowe pokolenie Europejczyków miałyby być doskonalsze i szczęśliwsze od dotychczasowych, zaś odnowienie europejskiej gospodarki zmieniłoby ich życie. Coudenhove-Kalergi wspominał wręcz o euroazjatyckiej rasie przyszłości, zewnętrznie podobnej do rasy staroegipskiej, w której różnorodność narodów zostałaby zastąpiona różnorodnością osobowości. Po wojnie jednak porzucił ten utopijny zamysł i już doń nie powrócił, uświadomiwszy sobie, że jego poglądy są odosobnione, zwłaszcza w pragmatycznych środowiskach mogących mieć wpływ na przyszłość kontynentu. Tymczasem radykalni zwolennicy jego idei domagali się nawet, aby przyszły Europejczyk był obojętny na własną i cudzą przynależność państwową, a nadrzędną wartością była dla niego wyłącznie lojalność wobec europejskiego państwa. Sprawą wychowania nowego człowieka o świadomości europejskiej zajął się obradujący w 1935 roku w Wiedniu IV Kongres Unii Paneuropejskiej, a zwłaszcza Komisja Wspólnoty Duchowej oraz Komisja Wprowadzenia Idei Paneuropejskiej do Szkół. Dwa lata później, również w Wiedniu, odbył się I Paneuropejski Kongres Pedagogiczny, w czasie którego wysunięto

liczne postulaty natury naukowej i dydaktycznej, dotyczące wykształcenia w młodzieży świadomości europejskiej. Również według rozwijanej w latach 50. koncepcji federalistów za integracją w sferze gospodarki powinno pójść wychowanie, prowadzące do ukształtowania europejskiego modelu nowego człowieka. Człowiek ten:

- powinien być wolny od wszelkich nacjonalistycznych skrajności, egoizmu, egocentryzmu i ekskluzywizmu narodowego oraz skłonności do wywyższania własnego narodu przy jednoczesnym odczuwaniu pogardy dla innych; powinien odrzucać tezę głoszącą, że państwo i naród są najgłębszymi źródłami prawa oraz moralności, a naród jest najwyższą wartością;
- nie powinien poszukiwać korzyści wyłącznie własnego narodu, nie uznając ponad sobą i narodem żadnej normy etycznej;
- tak jak naród nie przesłoniłby mu Europy, tak i Europa nie przesłoniłaby mu wspólnoty międzynarodowej; nie tylko więc nie byłby nacjonalistą jednego narodu europejskiego, lecz także obcy byłby mu paneuropejski nacjonalizm supernarodu europejskiego.

Także w koncepcji integracji europejskiej Monneta pojawił się zamysł, że instytucje Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali miałyby służyć wychowaniu nowej, wspaniałej jednostki, wolnej od wpływu nacjonalizmów, określanych przez autora jako przekleństwo współczesnego świata. Podejmujący ten temat François Fontaine stwierdził wręcz, że Wspólnota to instytucja kształtująca nowego człowieka, stworzona w celu przeobrażenia wzajemnych stosunków między narodami europejskimi przez budzenie refleksji i kształtowanie wspólnych postaw. Współpraca instytucjonalna miała się stać w tym kontekście fundamentem nowej wspólnoty ludzkiej, zaś budowanie nowej Europy należałoby zacząć od pozbawienia Europejczyków pretekstu i środków do życia w niezgodzie. Podobne idee wyrażało wielu zwolenników integracji europejskiej, wychodząc z założenia, że zjednoczenie w sferze gospodarczej stanowi tylko środek do zjednoczenia politycznego i w rezultacie przemian w świadomości Europejczyków, wiodących do utrwalenia pokoju i współpracy. Nie wszyscy jednak byli zdania, że pierwszym etapem zjednoczenia Europy wiążącym się z przemianami duchowymi jej mieszkańców powinna być integracja gospodarcza. Zwolennicy innej drogi twierdzili, że najpierw należy w odpowiedni

sposób ukształtować mentalność ludzi, a dopiero później przystąpić do reform w innych sferach. Według nich bowiem przeszkody na drodze do integracji tkwiły nie w okolicznościach ekonomiczno-politycznych, lecz w ludzkich umysłach. Tego rodzaju koncepcja integracji europejskiej znajdowała oparcie także w poglądach funkcjonalistów, twierdzących, że suwerenność jakiegokolwiek instytucji (w tym wypadku międzynarodowej, odgrywającej największą rolę w jednoczeniu Europy) zależy od powszechnej lojalności obywateli. Aby zaś ludzie odczuwali tę lojalność, musi się w nich dokonać przemiana umożliwiająca powstanie wspólnoty obywateli różnych państw, opartej na więziach społeczno-psychicznych. Poglądy te głosili m.in. w 1948 roku sygnatariusze Paktu Brukselskiego, opowiadający się za współpracą kulturalną i gospodarczą. Wystosowali apel do pedagogów o sporządzenie wspólnego planu oświatowego i przygotowanie młodzieży do życia w ponadnarodowej wspólnotie. Uczestnicy Kongresu Europejskiego, który odbył się w tymże roku w Hadze, przyjęli tezę, że w umysłach Europejczyków najpierw musi trwale utkwąć idea jedności Europy w różnorodności. Tylko wtedy będzie można mówić o skutecznej działalności organizacji służących integracji europejskiej. Wtedy też na Europejskie Centrum Kultury w Genewie nałożono obowiązek budzenia za pośrednictwem placówek wychowawczo-oświatowych poczucia wspólnoty europejskiej. Rzecznicy trzeciej drogi (choć ich grono było najmniej liczne) usiłowali znaleźć złoty środek między powyższymi koncepcjami i opowiadali się za równoczesnymi oddziaływaniami oświatowymi oraz działaniami zmierzającymi do integracji gospodarczej i politycznej. Zwolennicy tzw. centrum liberalnego proponowali, by Europejczyków charakteryzowała świadomość narodowa zgodna ze świadomością europejską, co pozwoli im głębiej wczuwać się w problemy zarówno całej Europy, jak i wspólnoty światowej, a nie tylko jednego narodu, miasta czy najbliższej okolicy. Mieszkańcy zjednoczonego kontynentu mieliby umieć godzić lojalność narodową z lojalnością europejską, zaś wyznawane przez nich stare wartości z czasem miałyby ustąpić miejsca czy przekształcić się w wartości ogólniejsze, europejskie. Skrajni liberałowie uważali, że przesłanki postawy europejskiej stanowi świadomość narodowa i miłość ojczyzny. Europę bowiem można kochać dopiero wówczas, gdy wcześniej odbuduje się podobne uczucie w stosunku do swej rodziny i jej dziedzictwa oraz ojczyzny.

Podobne dyskusje dotyczyły cech, którymi nie powinien się charakteryzować Europejczyk przyszłości, a także w jakim stopniu (jeśli w ogóle) powinien przejawiać nacjonalizm⁵⁷⁰.

U podstaw opinii na temat roli edukacji w integracji europejskiej, wyrażanych obecnie na forum instytucji i organizacji europejskich, leży przekonanie, że jest czynnikiem kluczowym, bowiem bez niej nie może być mowy o rzeczywistym zjednoczeniu, opierającym się tylko na grze rynkowej i politycznych porozumieniach elit ponad społeczeństwami. Układy gospodarcze powinny więc być tylko narzędziem pomocnym w zbliżaniu i integracji ludzi. Kształtująca świadomość europejską edukacja nie powinna być więc wyłącznie propagandą (z demagogią wyborczą w tle), lecz przemyślanym procesem, w którym świadomie i dobrowolnie uczestniczą przedstawiciele różnych środowisk:

Nie może też być „belferskim” przekazem, sprawdzanym następnie „na stopień”. Musi to być otwarty i świątły dialog o przyszłości, o jej wyzwaniach, szansach i zagrożeniach, o naszych powinnościach wobec siebie i innych⁵⁷¹.

W pracach międzynarodowych organizacji sprawy edukacji zaliczane są więc do priorytetów. Każdą z nich charakteryzują jednak swoiste cele, formy pracy i efektywność podejmowanych działań. Aby ustalić cechy wspólne europejskiej działalności edukacyjnej organizacji międzynarodowych, niezbędne wydaje się prześledzenie ich dokonań.

5.1. UNESCO

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO), z siedzibą w Paryżu, powstała w 1946 roku przy Organizacji Narodów Zjednoczonych. Jej zadaniem jest spełnianie funkcji forum intelektualnego, czynnika mobilizującego oraz centrum wymiany informacji o metodach pracy i tendencjach rozwojowych w edukacji i oświacie, a także zwracanie uwagi wspólnoty międzynarodowej na edukacyjne wyzwania współczesności. Zbierając i upo-

⁵⁷⁰ Patrz: A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 206–216.

⁵⁷¹ *Ibidem*, s. 9.

wszechniając specjalistyczne dane i materiały, UNESCO co dwa lata publikuje „Światowy raport o edukacji”, a w większych odstępach raporty ogólniejsze. Wspomaga kraje członkowskie ONZ w opracowywaniu koncepcji systemów oświaty najlepiej odpowiadających warunkom na danym obszarze. W okresie zimnej wojny UNESCO stanowiło w Europie często jedyny czynnik więzi na poziomie rządowym między Wschodem i Zachodem, przynajmniej w dziedzinie edukacji, nauki, kultury i komunikacji. Na podstawie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka UNESCO opracowuje międzynarodowe instrumenty w mniejszym lub większym stopniu obowiązujące członków ONZ. Na przykład 14 grudnia 1960 roku Zgromadzenie Ogólne przyjęło „Konwencję przeciwko dyskryminacji w dziedzinie nauczania”. Ratyfikując ją kraje zobowiązały się nie tylko do eliminacji dyskryminacji, lecz także do podjęcia kroków w celu wyrównywania szans w dziedzinie oświaty⁵⁷². W 1991 roku UNESCO wysunęło inicjatywę „Współpracy na rzecz wzmocnienia rozwoju edukacji w Europie”, która rozwinęła się zwłaszcza dzięki podpisaniu porozumienia z Komisją Europejską oraz wzmocnieniu współpracy z Radą Europy, Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Organizacją Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Europejską Fundacją na rzecz Kształcenia. W ostatnich latach działania UNESCO w dziedzinie oświaty koncentrowały się wokół „Strategii średnioterminowej na lata 1996–2001” przyjętej podczas 28. sesji Zgromadzenia Ogólnego, zwłaszcza projektów międzydyscyplinarnych „W stronę kształcenia ustawicznego dla każdego” i „W stronę kultury pokoju”. Wiele inicjatyw pokrywało się z projektami realizowanymi w ramach Dekady Wychowania do Praw Człowieka, mianem której w grudniu 1994 roku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych oficjalnie proklamowało okres 1995–2004. Proklamacja ta wynikała jeszcze z rekomendacji przyjętej podczas Światowej Konferencji Praw Człowieka w Wiedniu w 1993 roku, głoszącej, że wychowanie do praw człowieka, kształcenie i informowanie narodów w tej dziedzinie są podstawowym warunkiem stabilnych i harmonijnych stosunków międzyludzkich, wzrostu wzajemnego zrozumienia, tolerancji i pokoju. Uczestnicy konferencji zarekomendowali rządów państw podjęcie działań na rzecz

⁵⁷² Patrz: A.-M. M'Bow: *L'apport des organisations internationales à l'éducation contemporaine* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire...*, op. cit., t. 4, s. 530–531.

wykorzenia analfabetyzmu, zorientowania oświaty na rozwój jednostki oraz wzrost poszanowania praw człowieka i wolności podstawowych⁵⁷³. Pod wpływem wydarzeń z 11 września 2001 roku Konferencja Generalna UNESCO (odbywająca się w Paryżu 2 listopada tegoż roku) jednogłośnie przyjęła „Powszechną deklarację UNESCO o różnorodności kulturalnej”. Deklaracja ta stała się dokumentem zawierającym podstawę aksjologiczną i ideologiczną obecnych działań Organizacji, dotyczących problemów zróżnicowania kulturowego w różnych częściach świata⁵⁷⁴. Jednym z wymiarów działalności UNESCO na rzecz dialogu międzykulturowego i rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego jest rozwój współpracy z organizacjami pozarządowymi w różnych rejonach świata oraz koordynacja ich działań w ramach prac komisji Dialog między kulturami na rzecz pokoju⁵⁷⁵.

W Europie poszczególne zadania Organizacji realizowane są przez Instytut UNESCO do spraw Edukacji, Międzynarodowe Biuro Edukacji, Międzynarodowy Instytut UNESCO do spraw Planowania Edukacji, a także Europejskie Centrum do spraw Szkolnictwa Wyższego⁵⁷⁶. UNESCO jest szczególnie aktywne w tych regionach kontynentu, w których występuje zagrożenie dla edukacji lub które wychodzą z kryzysu (np. kraje byłej Jugosławii). Pełni tam funkcję katalizatora w budowaniu trwałego pokoju, odbudowie instytucji edukacyjnych i społeczeństwa demokratycznego. W tej dziedzinie często dochodzi do współpracy m.in. z Radą Europy, Komisją Europejską, Wysokim Komisarzatem Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, Funduszem Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci, Programem Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju czy Biurem Koordynacji Spraw Humanitarnych ONZ. UNESCO realizuje

⁵⁷³ Patrz: P. Brander *et al.* (red.): *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Strasbourg 2002, s. 26.

⁵⁷⁴ Patrz: *Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturalnej* [w:] *Dialog cywilizacji*, dodatek „Rzeczpospolita”, 2.06.2004, s. 6–7; K. Stenou (red.): *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle – commentaires et propositions*, Paris 2003.

⁵⁷⁵ Szerzej: M. R. Le Péchoux (red.): *ONG, témoins de la diversité culturelle: du concept à la mise en oeuvre. Commission programmatique mixte ONG–UNESCO „Dialogue entre les cultures pour la paix”*, Paris 2003.

⁵⁷⁶ Patrz: UNESCO: *Le renforcement des partenariats et de la coopération pour le développement de l'éducation en Europe*, Paris 1997, s. 1–2.

program rozwoju oświaty adresowany do krajów Europy, którego idea jest jednym z głównych kierunków polityki Narodów Zjednoczonych, związanych z pomocą w integracji państw zachodnich z młodymi demokracjami Europy Środkowo-Wschodniej⁵⁷⁷. Działalność UNESCO w Europie dotyczy następujących obszarów problemowych (inicjatyw, programów, projektów badawczych itp.):

- edukacja dzieci i młodzieży, edukacja rodzinna;
- nauczanie dzieci języków obcych;
- kształcenie i alfabetyzacja dorosłych;
- kształcenie w zakresie nauk ścisłych, technologii, kształcenie zawodowe;
- problemy szkolnictwa wyższego i uznawania dyplomów;
- polityka planowania i zarządzania w oświacie;
- kształcenie kadr dla oświaty;
- specjalne potrzeby edukacyjne;
- technologie i informacja w edukacji;
- treści i metody nauk o edukacji;
- kształcenie bez granic;
- ochrona dziedzictwa kulturowego;
- wychowanie dla pokoju, w duchu szacunku do praw człowieka i ludów, środowiska naturalnego, tożsamości kulturowej itp.;
- zapobieganie AIDS i nadużywaniu narkotyków⁵⁷⁸.

Istniejący od 1963 roku z siedzibą w Paryżu Międzynarodowy Instytut UNESCO do spraw Planowania Edukacji zajmuje się kształceniem kadr i badaniami w zakresie planowania oświaty, starając się wzmacniać możliwości poszczególnych państw w dziedzinie polityki oświatowej, planowania i ewaluacji. Z inicjatywy Instytutu przy poparciu Komisji Europejskiej na początku lat 90. zrealizowano międzynarodowy projekt badawczy dotyczący zarządzania systemami oświaty i kształcenia technicznego w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Kilka lat później pod nadzorem Instytutu 13 europejskich uniwersytetów

⁵⁷⁷ Patrz: D. Dziewulak: *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 34.

⁵⁷⁸ Szerzej: J. Delors (red.): *L'éducation pour le XXI^e siècle. Questions et perspectives*, Paris 1998; UNESCO: *Rapport mondial sur l'éducation. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris 2000; P. Weil: *L'art de vivre en paix. Manuel d'éducation pour une culture de la paix*, Paris 2001.

uczestniczących w unijnym programie MED-CAMPUS utworzyło sieć placówek kształcących kadry dla szkolnictwa wyższego i średniego.

Instytut UNESCO do spraw Edukacji, z siedzibą w Hamburgu, odgrywa ważną rolę w promowaniu różnych form oświaty dorosłych i kształcenia ustawicznego. Współpracuje zwłaszcza z Komisją Europejską i Europejskim Towarzystwem Oświaty Dorosłych. Przygotowuje konferencje Europejskiego Szczytu Oświaty Dorosłych oraz realizuje serie programów badawczych poświęconych oświacie dorosłych (w tym sprawom prawnym) czy problemom starzenia się. We współpracy z Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju Instytut przeprowadził w Hiszpanii, Holandii, Polsce i Szwecji serię badań ankietowych dotyczących uczestnictwa i form oświaty dorosłych. Jest zaangażowany w realizowane w całej Europie programy badawcze i inne formy współpracy międzynarodowej poświęcone oświacie dorosłych oraz problemom migrantów⁵⁷⁹.

Europejskie Centrum do spraw Szkolnictwa Wyższego założono z inicjatywy UNESCO w 1972 roku w Bukareszcie. Utworzenie go w tym właśnie czasie stanowiło reakcję UNESCO i środowisk zainteresowanych problemami szkolnictwa wyższego na wydarzenia wiosny 1968 roku i ich następstwa w sferach akademickich. Wybór Bukaresztu na siedzibę instytucji miał dowieść możliwości istnienia dobrych stosunków między Francją i Rumunią, tj. państwami z przeciwnych stron żelaznej kurtyny. Zadaniem centrum jest monitorowanie problemów szkolnictwa wyższego w Europie, Ameryce Północnej i Izraelu, wspomaganie współpracy międzyuczelnianej (zwłaszcza na linii Wschód–Zachód), utrzymywanie kontaktów i wymiana informacji między odpowiednimi instytucjami rządowymi oraz organizacjami pozarządowymi (zwłaszcza Europy Środkowo-Wschodniej), inspirowanie współpracy regionalnej szkół wyższych itp. W latach 1998–2002 Centrum aktywnie uczestniczyło w tworzeniu dokumentacji ONZ na temat oświaty i edukacji.

Międzynarodowe Biuro Edukacji, z siedzibą w Genewie, utworzono w 1925 roku przy Lidze Narodów. Jest ono jedną z najstarszych instytucji europejskich zajmujących się rozwiązaniami (głównie systemowymi) w sferze oświaty i edukacji. Od początku istnienia Biuro tworzy bazę danych i zbiór dokumentacji związanej z różnymi proble-

⁵⁷⁹ Patrz: UNESCO: *Le renforcement...*, *op. cit.*, s. 16–17.

mami oświatowymi oraz wydaje specjalistyczny rocznik „Annuaire International de l'Éducation”. Już w 1932 roku opublikowało raport „Organizacja oświaty publicznej w 53 krajach”⁵⁸⁰. Współcześnie pełni funkcję obserwatora przemian zachodzących w oświacie, podejmując wysiłki na rzecz polepszania norm, metod pracy, dostępu do informacji i dokumentacji na temat edukacji. Organizuje też sesje Międzynarodowej Konferencji Oświatowej, w których uczestniczą ministrowie oświaty krajów członkowskich UNESCO. Sesje te stanowią forum wymiany poglądów, prezentacji osiągnięć i sygnalizowania istniejących trudności. Obrady każdej z nich kończy uchwalenie rekomendacji (w sprawach administracyjnych i pedagogicznych) wskazujących zadania dla oświaty na świecie w różnych dziedzinach rzeczywistości. Rekomendacje administracyjne dotyczą planowania i zarządzania oświatą, organizacji placówek wychowawczych, finansowania oświaty, organizowania inspekcji szkolnych, poradnictwa zawodowego itp. Natomiast rekomendacje pedagogiczne wiążą się m.in. z tworzeniem programów szkolnych, doskonaleniem dydaktyki poszczególnych przedmiotów, alfabetyzacją dorosłych, badaniami oświatowymi. Rekomendacje nie mają charakteru obowiązkowego i stanowią raczej źródło zmian w systemach edukacji. Międzynarodowe Biuro Edukacji regularnie współpracuje z Radą Europy oraz siecią EURYDICE, przygotowując wspólne projekty i publikacje. Jedną z inicjatyw Biura realizowanych we współpracy z europejskimi partnerami były przeprowadzone w drugiej połowie lat 90. badania porównawcze poświęcone problematyce edukacji obywatelskiej oraz przemocy w szkole⁵⁸¹. Z Biurem współpracuje m.in. Europejskie Towarzystwo Oświaty Dorosłych.

5.2. Rada Europy

Zakres działania Rady w dziedzinie oświaty i edukacji, dziedzictwa kulturowego, sportu i młodzieży wyznacza Europejska Konwencja Kultu-

⁵⁸⁰ Szerzej: T. Gumuła *et al.* (red.): *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. I: *Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Kielce 1994, s. 112–117.

⁵⁸¹ Patrz: D. Dziewulak: *Systemy...*, *op. cit.*, s. 33–34; UNESCO: *Le renforcement...*, *op. cit.*, s. 16.

ralna, do której przystąpiło ok. 50 państw europejskich, reprezentowanych przez właściwych ministrów na regularnie odbywających się sesjach Stałej Konferencji Ministrów Oświaty. W 1969 roku w ramach Konferencji podjęto rezolucję, w której podkreślono znaczenie opieki przedszkolnej nad dziećmi migrantów, by w ten sposób pomóc im uniknąć zagrożeń wynikających z niezdolności porozumiewania się zarówno w środowisku kraju przyjmującego, jak i w kraju pochodzenia rodziców. Zwrócono również uwagę na konieczność dostosowania oświaty przedszkolnej i podstawowej do potrzeb tych dzieci⁵⁸². Wypada zauważyć, że Rada Europy od początku istnienia poświęcała dużo uwagi problemom mniejszości kulturowych, realizując długookresowe programy współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji i rozwoju kulturowego społeczności migrantów w Europie. Już w 1972 roku zainicjowała program klas eksperymentalnych, do których uczęszczały dzieci migrujących robotników. Wiązało się to z przyrostem liczby dzieci i młodzieży w środowiskach imigranckich (wywołanym polityką łączenia rodzin) oraz ich problemami wynikającymi z nieznanym języka kraju przyjmującego, brakiem lub słabym wykształceniem wyniesionym z kraju pochodzenia, niekorzystaniem z oświaty wskutek wpływu rodziny itp. Projektowane przez Radę działania miały na celu kompensację braków i integrację dzieci imigrantów w lokalnym systemie oświaty. Brano przy tym pod uwagę język rodzinny i kulturę pochodzenia dziecka, aby nie odcinać go od korzeni i ułatwić sytuację w szkole po ewentualnym powrocie do kraju pochodzenia⁵⁸³. Zainteresowanie uczestników Stałej Konferencji Ministrów Oświaty sprawami edukacji migrantów i ich dzieci wzrosło w 1974 roku, kiedy to w Strasburgu spotkali się przedstawiciele 18 państw sygnatariuszy Europejskiej Konwencji Kulturalnej Rady Europy oraz przedstawiciele licznych organizacji międzynarodowych (m.in. UNESCO, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Międzynarodowego Biura Edukacji) i instytucji zajmujących się migracjami. O ran-
dze nadanej przez Radę Europy tym sprawom świadczą kolejne rezolucje

⁵⁸² Patrz: Résolution CPME 3/1969.

⁵⁸³ Patrz: Conseil de l'Europe: *La culture immigré dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg 1983; A. Perotti: *L'éducation interculturelle dans les expériences du Conseil de l'Europe* [w:] E. Damiano et al.: *Verso una società interculturale / Pour une société interculturale*, Bergamo 1992, s. 55–56.

Konferencji. W 1975 roku zwrócono uwagę na konieczność wyrównywania szans migrantów i ich dzieci w dostępie do oświaty i kształcenia zawodowego oraz podjęcia działań dostosowanych do potrzeb populacji z uwagi na konieczność ich integracji ze społeczeństwami państw przyjmujących. Krajom europejskim zarekomendowano wówczas utworzenie specjalnych klas przyjęcia i adaptacji dla uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich, przyznanie stypendiów na wszystkich poziomach kształcenia, korzystanie ze standardowych podręczników i uznawanie dyplomów. Zasygnalizowano też potrzebę ułatwiania mobilności migrantów w krajach europejskich, związaną ich bowiem tylko z jednym krajem stanowiłoby przejaw segregacji. Zwrócono uwagę na konieczność kształcenia nauczycieli do pracy z takimi uczniami, zachęcanie ich rodziców do uczestnictwa w życiu szkoły oraz konieczność badań naukowych pod tym względem⁵⁸⁴. W 1977 roku Konferencja zwróciła uwagę, że aby osiągnąć zadowalające wyniki na tym polu, należy zdać się na współpracę międzynarodową (w okresie tym problem migrantów był szczególnie zauważalny z uwagi na recesję gospodarczą)⁵⁸⁵. Dwa lata później ministrowie zajęli się głównie zawodowym kształceniem kobiet wywodzących się ze środowisk imigranckich, których rozwój ma się przyczynić do podwyższenia statusu kobiet, zwłaszcza w rodzinie i w kontaktach z dziećmi. Z myślą o wzajemnym wzbogaceniu kultur zarekomendowali podjęcie działań na rzecz zacieśnienia kontaktów kulturalnych imigrantów ze społeczeństwami przyjmującymi⁵⁸⁶. W 1984 roku została przyjęta rekomendacja dotycząca kształcenia nauczycieli dla edukacji na rzecz zrozumienia międzykulturowego, co miało na celu ich lepsze przygotowanie do pracy nie tylko z uczniami wywodzącymi się z imigracji, ale w ogóle do kształtowania „ducha porozumienia między różnymi kulturami”⁵⁸⁷. Do tej rekomendacji nawiązuje podjęta rok później rezolucja Konferencji, w której zwraca się uwagę na międzykulturowy wymiar oświaty, mający się przejawiać w postaci wzajemnego szacunku, tolerancji i zrozumienia ze strony nauczycieli wobec uczniów wywodzących

⁵⁸⁴ Patrz: Résolution CPME 2/1975.

⁵⁸⁵ Patrz: Résolution CPME 1/1977.

⁵⁸⁶ Patrz: Résolution CPME 1/1979.

⁵⁸⁷ Patrz: Recommandation R (84) 18 de la Seconde Conférence Permanente des ministres européens de l'Éducation.

się z imigracją⁵⁸⁸. Realizowany od 1989 roku program „Kształcenie średnie dla Europy” zawierał liczne projekty oparte na idei europejskiego wymiaru edukacji, dotyczące wszelkiego rodzaju problemów społeczeństw europejskich (np. ekologii, historii, geografii), a także spotkań oraz wymian dzieci i młodzieży itp.⁵⁸⁹ Kolejnym etapem tej polityki było przyjęcie w 1993 roku Deklaracji i planu działania przeciwko rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi i nietolerancji⁵⁹⁰. Na konferencji podsumowującej realizację projektu „Demokracja, prawa człowieka, mniejszości: aspekty edukacyjne i kulturalne” w 1997 roku Rada Europy przyjęła deklarację końcową, będącą rekomendacją dla 47 państw sygnatariuszy Europejskiej Konwencji Kulturalnej. W dokumencie tym podkreślono konieczność

[...] zapewnienia warunków wdrażania demokracji naprawdę międzykulturowej, opartej na uznaniu tożsamości kulturowej jako konstytutywnego składnika godności ludzkiej oraz wspólnot kulturowych – nawet jeśli miałyby być mniejszościowe – jako czynników determinujących jedność demokratyczną⁵⁹¹.

Rok 1997 został ogłoszony przez Radę Europy Europejskim Rokiem przeciwko Rasizmowi. W specjalnym dokumencie Rada stwierdziła, że wysiłki krajów członkowskich w tym zakresie muszą zostać zintensyfikowane, zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Wtedy też powołano Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii, z siedzibą w Wiedniu, finansowane ze środków Unii Europejskiej. Instytucja ta zajmuje się sprawami rasizmu i ksenofobii w wymiarze międzynarodowym i narodowym w poszczególnych państwach; prowadzi badania, konsultacje oraz sporządza raporty dla Komisji Europejskiej⁵⁹². Rok później między Radą Europy a Komisją Europejską doszło do nawiązania ścisłej współpracy, dotyczącej opracowania programu kształcenia promującego prawa człowieka, demokrację pluralistyczną, rzady prawa, aktywną obywatelskość i współpracę europejską⁵⁹³.

⁵⁸⁸ Patrz: Résolution CPME 1985.

⁵⁸⁹ Szerzej: D. Barthélemy *et al.*: *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*, Strasbourg 1997, s. 39–83.

⁵⁹⁰ Tekst tego dokumentu: P. Brander *et al.*: *Kit...*, *op. cit.*, s. 235–237.

⁵⁹¹ Za: M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 126.

⁵⁹² Szerzej: B. Purkiss: *From Equality to Equality in Deed: Institutional Features* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, *op. cit.*, s. 442–444.

⁵⁹³ Patrz: www.coe.fr/youth/english/partnership/new (24.04.2004).

Realizację poszczególnych inicjatyw nadzoruje Rada Współpracy Kulturalnej, której zadaniem jest ochrona dziedzictwa, jakie stanowi zróżnicowanie kulturowe i językowe Europy. Rada zaleca więc jak najlepszą znajomość europejskich języków żywych w celu ułatwienia wzajemnej komunikacji oraz eliminowania uprzedzeń i dyskryminacji, co ma wspierać obywatelskość europejską oraz usuwać barierę językową jako przeszkodę w osiągnięciu światowego pokoju⁵⁹⁴. Z Radą współdziałają cztery specjalistyczne komitety (zajmujące się szkolnictwem podstawowym i średnim, szkolnictwem wyższym, kulturą i dziedzictwem kulturowym), Fundusz Kultury, a także powołana z inicjatywy Rady Europejskiej Fundacja na rzecz Rozwoju Umiejętności Służących Ochronie Dziedzictwa Kulturowego⁵⁹⁵, Międzydyscyplinarny Instytut Etyki i Praw Człowieka we Fryburgu oraz Europejski Fundusz na rzecz Młodzieży. Działalność Rady Współpracy Kulturalnej do niczego nie obliguje państw członkowskich. Przedkłada ona członkom do akceptacji deklaracje i inne dokumenty, które mają tylko moc życzeniową. W dziedzinie oświaty, edukacji czy ochrony dziedzictwa kulturowego Rada Europy (podobnie jak Unia Europejska), uznając, że sprawy te zależą od krajowych ministerstw, nie dysponuje uprawnieniami umożliwiającymi bezpośredni, prawny wpływ na rozwiązania w poszczególnych krajach. Współczesna działalność Rady na tym polu dotyczy następujących obszarów tematycznych:

- europejski wymiar edukacji,
- problemy szkolnictwa wszystkich poziomów i oświaty dorosłych,
- modele kształcenia uczniów i nauczycieli,
- cele i treści kształcenia (zwłaszcza w nauczaniu początkowym),
- edukacja na odległość,
- rozwiązania systemowe w dziedzinie oświaty,
- aspekty edukacyjne pluralizmu demokratycznego i obywatelstwa, praw człowieka, problemów mniejszości etnicznych i kulturowych, wolności fundamentalnych,
- kultura i dziedzictwo kulturowe (w tym ich wymiar regionalny), środki informacji, nowe technologie,

⁵⁹⁴ Patrz: Conseil de l'Europe: *Cadre européen commun de référence pour apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg 1996; Recommendation R (82)..., *op. cit.*

⁵⁹⁵ Patrz: Rada Europy, *Rada Europy – działania...*, *op. cit.*, s. 77.

- rola języka w wielojęzycznej i zróżnicowanej kulturowo Europie, multimedialne kursy językowe i in.

Działalność ta dokonuje się m.in. w następujących sferach działań:

- promowanie świadomej tożsamości europejskiej oraz poszukiwanie wspólnych rozwiązań problemów i wyzwań społeczeństwa europejskiego;
- upowszechnianie idei, doświadczeń i badań naukowych, wspieranie kontaktów i wymiany informacji w wybranych dziedzinach;
- zachęcanie do partnerstwa i tworzenia współpracujących ze sobą europejskich sieci (np. programów kształcenia dorosłych);
- działanie na rzecz uznawania w całej Europie dyplomów wydawanych przez różne szkoły i uczelnie;
- publikowanie opartych na doświadczeniach opracowań, podręczników i innych materiałów przeznaczonych dla decydentów i nauczycieli;
- współpraca z instytucjami rządowymi i niektórymi organizacjami pozarządowymi;
- udzielanie pomocy młodym demokracjom (np. w Bośni i Hercegowinie) w wybranych dziedzinach;
- wspieranie współpracy uniwersytetów europejskich i in.⁵⁹⁶

W pracach Rada często wykorzystuje pojęcia „wielokulturowość” (do opisu stanu danego środowiska) oraz „międzykulturowość” (do opisu zachodzących tam procesów społecznych)⁵⁹⁷, podkreślając potrzebę działań wśród zróżnicowanych środowisk:

Różnorodność leży u podstaw bogactwa kultury europejskiej, które jest dziedzictwem kulturowym wszystkich Europejczyków i podstawą ich jedności. Działania Rady w tej dziedzinie zmierzają do: uświadamiania wieloetnicznej mozaiki kulturowej Europy i jej rozwoju; podejmowania wyzwań, przed którymi stoi społeczeństwo europejskie⁵⁹⁸.

Według Rady Europy edukacja międzykulturowa w związku z tym powinna:

⁵⁹⁶ Patrz: C. Camilleri (red.): *Différence...*, *op. cit.*, s. 3–4; Rada Europy, *Rada Europy – działania...*, *op. cit.*, s. 64–70; M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 118–126.

⁵⁹⁷ Patrz: *idem* (red.): *Projet No 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants”*, Strasbourg 1983, s. 1.

⁵⁹⁸ Rada Europy, *Rada Europy – działania...*, *op. cit.*, s. 73.

- dotyczyć wszystkich dzieci, zarówno autochtonów i imigrantów, jak cudzoziemców;
- kłaść taki sam nacisk na kształcenie i wychowanie;
- odpowiadać potrzebom jednostek i zbiorowości, mając na względzie zarówno integrację poszczególnych osób, jak i całych wspólnot;
- wykraczać poza kontekst szkolny czy pedagogiczny, aby objąć oddziaływaniami i wspierać komunikację wszystkich mieszkańców zróżnicowanego środowiska (osoby, grupy, instytucje świadome swej niezależności);
- zwracać szczególną uwagę na kształtowanie sfery relacji społecznych jako na cel wychowania dziecka oraz na treści sporne w programach szkolnych (zwłaszcza w obszarze geografii, historii, literatury, edukacji obywatelskiej);
- traktować język zarówno jako środek komunikacji, jak i identyfikacji (wyznacznik korzeni kulturowych);
- angażować wszystkich nauczycieli w szkole we współpracę międzyprzedmiotową⁵⁹⁹.

W listopadzie 2003 roku w Atenach, podczas 21. sesji Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji Rady Europy (która odbywała się pod hasłem „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji”), przyjęto deklarację „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”. Dokument ten stanowi współczesną wykładnię stosunku Rady Europy do problemów edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Nie tylko podkreślono w nim rolę poszczególnych projektów i inicjatyw edukacyjnych, ale również zwrócono uwagę na konieczność badań naukowych, współpracy międzynarodowej i dookreślenia terminologii. Ministrowie uznali wprost, że należy

[...] ponownie rozpocząć badania na temat edukacji międzykulturowej w celu dostosowania terminologii i jasnego zdefiniowania treści i kontekstu edukacji międzykulturowej⁶⁰⁰.

W pierwszej połowie lat 60. XX wieku Rada Europy uruchomiła European Documentation and Information System for

⁵⁹⁹ Patrz: P. Brander *et al.*: *Kit...*, *op. cit.*, s. 55–234; A. Perotti: *L'éducation interculturelle...*, *op. cit.*, s. 59–60.

⁶⁰⁰ www.menis.gov.pl/wspolpraca/rada_europy/deklaracja.php (24.04.2004).

E d u c a t i o n (EUDISED; Europejski System Dokumentacji i Informacji w dziedzinie Oświaty), w celu gromadzenia i udostępniania informacji na temat edukacji w krajach europejskich. Składa się nań dziewięciojęzyczny tezaurus oraz baza danych poświęcona badaniom i rozwojowi oświaty w różnych kontekstach. W 1975 roku zaczęto wydawać periodyk „EUDISED Research & Development Bulletin” (EUDISED – Badania i Rozwój). Od 1981 roku tezaurus (i jego tematyczne podtezaury) tworzony jest w ramach współpracy Rady Europy i Wspólnot Europejskich, w celu ułatwiania wymiany informacji między ośrodkami specjalistycznymi, wykładowcami i administratorami oświaty z krajów europejskich. System ten ściśle współpracuje z Centrum Dokumentacji Rady Europy, udostępniającym książki i czasopisma zawierające informacje na temat związane z oświatą i edukacją.

W 1994 roku z inicjatywy pierwszego szczytu głów państw i rządów państw członkowskich Rady Europy została powołana Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji. Jej celem jest walka z problemami społecznymi związanymi z rasizmem, ksenofobią, antysemityzmem i nietolerancją, uważanymi za czynniki zagrażające przestrzeganiu praw człowieka i poszanowaniu demokratycznych wartości Europy. Zadania Komisji to analizowanie i ulepszanie istniejących w państwach członkowskich rozwiązań w zakresie rasizmu i nietolerancji (prawnych, politycznych i innych), stymulowanie działań w kontekstach lokalnym, narodowym i europejskim, analiza sytuacji pod tym względem w poszczególnych środowiskach, jak również proponowanie konkretnych rozwiązań mających na celu poprawę stwierdzonego stanu. Planowanie działalności oraz realizacji poszczególnych programów Komisji odbywa się w małych zespołach roboczych, współpracujących np. z samorządami i organizacjami pozarządowymi w poszczególnych krajach. Efektem tych prac są m.in. akcje i programy edukacyjne o różnym zasięgu.

5.3. Unia Europejska

Organem wykonawczym Unii Europejskiej jest Komisja Europejska, w skład której wchodzi m.in. V i X Dyrekcje Generalne, zajmujące się szeroko pojmowanymi problemami oświaty i edukacji. Ich działalność opiera się na współpracy z Radą Europy, UNESCO, Organizacją Współpracy

Gospodarczej i Rozwoju oraz innymi rządowymi lub pozarządowymi instytucjami i organizacjami, zarówno międzynarodowymi, jak i krajowymi.

Gdy w 1957 roku podpisywano Traktat Rzymski, przyjęto ustalenie, że wspólne działania w zakresie oświaty i edukacji mają być jednomyślnie aprobowane przez rządy państw Wspólnoty Europejskiej. W latach 1957–1969 temat ten stanowił jednak w kularach Wspólnoty swoiste tabu. Nie chciano bowiem, aby postrzegano go na równi z wymianą towarową czy ułatwieniami celnymi, trudno więc było mówić o współpracy w tej dziedzinie⁶⁰¹. Ukazanie się w 1968 roku raportu Philippe'a Coombsa *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes* (Światowy kryzys edukacji. Analiza systemów) nieco zmieniło to nastawienie, bowiem autor podkreślił konieczność współpracy międzynarodowej jako podstawy rozwiązania kryzysu systemów oświaty i wychowania. Postulował wręcz stworzenie swobodnego „wspólnego rynku edukacji”⁶⁰². Problemy oświaty i edukacji stały się niezbędnym tematem dyskusji wskutek postępu integracji gospodarczej, która wiązała się ze wzrostem zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry i koniecznością wprowadzenia regulacji dotyczących ich ruchów na międzynarodowym rynku pracy. Skoro zaś kształcenie zawodowe opiera się na kształceniu ogólnym, to polityka oświatowa nie mogła być radykalnie wybiórcza pod tym względem. Niezbędne okazały się wspólnotowe ustalenia dotyczące struktur i organizacji systemów oświaty, problemów uznawania świadectw oraz tytułów (stanowiących dowód posiadania kwalifikacji zawodowych). Nieuniknione okazało się także wydanie wspólnotowych aktów prawnych dotyczących oświaty cudzoziemskich robotników wraz z rodzinami, ich obowiązku szkolnego i kształcenia zawodowego. Po długich debatach uznano, że obywatele krajów Wspólnoty powinni otrzymać podstawowe wykształcenie stanowiące podstawę niezbędną dla zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz kształcenia aktywnej i demokratycznej świadomości⁶⁰³. W listopadzie 1971 roku doszło do pierwszego spotkania ministrów oświaty państw Wspólnoty, co doprowadziło do stworzenia

⁶⁰¹ Patrz: W. Rabczuk: *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkola...*, *op. cit.*, s. 111.

⁶⁰² Szerzej: P. H. Coombs: *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, Paris 1968.

⁶⁰³ Szerzej: H.-J. Dumrese: *La politique de la Commission des Communautés européennes en matière d'éducation interculturelle* [w:] A. Collot (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes d'éducation européens*, Nancy 1993, s. 323–326.

grupy roboczej i Komitetu do spraw Edukacji. Rezultatem ich prac był przyjęty dwa lata później raport „W stronę europejskiej polityki edukacyjnej”⁶⁰⁴. W trakcie spotkania ministrów w 1974 roku zadeklarowano, że sprawy oświaty i edukacji w żadnym wypadku nie mogą być traktowane jako zwyczajny element życia gospodarczego. Stanowiło to dowód zapoczątkowania wspólnotowej polityki poszanowania tradycji i polityk oświatowych poszczególnych krajów oraz wyraz odżegnywania się od dążenia ku ujednoczeniu struktur, metod, treści itp. Do 1976 roku został opracowany program działania pod tym względem, oparty na następujących przesłankach:

- stworzenie dogodniejszych warunków kształcenia ogólnego i zawodowego pracowników-immigrantów i ich dzieci,
- lepsze wzajemne poznawanie różnych europejskich systemów edukacyjnych,
- gromadzenie podstawowej dokumentacji i informacji statystycznych,
- współpraca w dziedzinie szkolnictwa wyższego,
- rozwój nauczania języków obcych,
- równość szans w dostępie do wszystkich form szkolnictwa⁶⁰⁵.

Program nawiązywał do wcześniejszych inicjatyw Komisji Współpracy Intelktualnej (powołanej w 1922 roku przez Ligę Narodów) i Międzynarodowego Biura Edukacji oraz – przede wszystkim – do działalności UNESCO i Rady Europy. Jeszcze w tym samym roku do programu włączono przygotowanie młodzieży do podejmowania pracy zawodowej, czemu rangę priorytetową nadało nasilające się bezrobocie (co znalazło wyraz także w rezolucjach wspólnotowych w latach 1980–1983). Nadal jednak podkreślano, że oświata i edukacja pozostają niezależną sprawą poszczególnych krajów. Potwierdził to fakt nieobecności szczegółowych zapisów na ten temat w Single European Act (Jednolity Akt Europejski) z 1986 roku. Wspólnota zadeklarowała tylko ogólnie podjęcie działań w celu tworzenia Europy narodów i zwróciła uwagę na znaczenie w tym procesie kultury, spraw młodzieży i edukacji⁶⁰⁶. Wtedy też pojawiły się pierwsze

⁶⁰⁴ Patrz: H. Janne: *Vers une politique européenne de l'éducation: 10 ans de coopération*, Luxembourg 1973.

⁶⁰⁵ W. Rabczuk: *Promocja...*, *op. cit.*, s. 111.

⁶⁰⁶ Patrz: F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 116–118.

wspólnotowe programy edukacyjne Eurydice Unit i Erasmus. Również w traktacie założycielskim Unii Europejskiej zastrzeżono, że na szczeblu europejskim można jedynie wspierać i uzupełniać przedsięwzięcia podejmowane przez państwa członkowskie, nie można zaś przyjmować rozwiązań ogólnych czy swego rodzaju idealnego modelu, bo byłoby to skazane na niepowodzenie:

Z tych względów wyznacza się postępowaniu indywidualnemu, przyjętemu przez każde państwo oddzielnie, główną rolę w konstruowaniu społeczeństwa uczącego się oraz w zróżnicowaniu społecznym i kulturalnym państw członkowskich⁶⁰⁷.

W 1984 roku została wydana *Résolution sur la liberte d'enseignement dans la communauté européenne* (Rezolucja o wolności nauczania we Wspólnocie Europejskiej), domagająca się uznania przez państwa członkowskie zasad zapewniających wszystkim dzieciom i młodzieży prawa do oświaty i wychowania. Zasada ta znalazła wyraz także w *Déclaration sur les droits fondamentaux et les libertés* (Deklaracja Podstawowych Praw i Wolności) przyjętej przez Parlament Europejski pięć lat później. W 1991 w trakcie odbywającego się w Helsinkach Europejskiego Forum Wolności w Oświacie uczestnicy obrad (rodzice, nauczyciele, wychowawcy, przedstawiciele nauk pedagogicznych, administratorzy szkół oraz przedstawiciele krajów Wspólnoty) przyjęli *Memorandum about the Role of Education in the European Integration* (Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy). Zwrócono w nim uwagę na rolę państwa w ochronie wolności i zróżnicowania kulturowego (tzw. europejska klauzula kulturalna) oraz badań naukowych w rozwiązywaniu problemów regionalnych, oceny rynku pracy wobec zmieniających się warunków demograficznych, mobilności pracowników i ich udziału w zaspokajaniu potrzeb rynku wewnętrznego Wspólnoty. W dokumencie tym podkreślono też rolę kultury w integracji europejskiej oraz zwrócono uwagę na wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym wobec nowych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie kształcenia ustawicznego i otwartego⁶⁰⁸. Sygnatariusze Traktatu z Maastricht o utworzeniu Unii Europej-

⁶⁰⁷ E. Cresson, P. Flynn: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 18.

⁶⁰⁸ Szerzej: T. Gumuła *et al.* (red.): *Organizacja...*, *op. cit.*, s. 263–269.

skiej stwierdzili, że kraje członkowskie są suwerenne, co przekłada się na poszanowanie tożsamości regionalnej i narodowej zamieszkujących je społeczności oraz pozwala na zachowanie zróżnicowania i dziedzictwa kulturowego poszczególnych krajów. Zaakcentowali potrzebę wprowadzenia zmian zmierzających do zintensyfikowania działań w zakresie edukacji. W Traktacie pojawiły się rozdziały: *Polityka społeczna i edukacyjna, kształcenie zawodowe i młodzież* oraz *Edukacja, kształcenie zawodowe i młodzież*. Podkreślono w nich konieczność podnoszenia poziomu oświaty, wprowadzania reform ułatwiających przekwalifikowanie zawodowe, podejmowania działań na rzecz europejskiego wymiaru edukacji w politykach narodowych, tworzenia wspólnotowych programów nauczania i wychowania oraz kształcenia nauczycieli, niemających prowadzić do uniformizmu, lecz sprzyjać wzajemnej wymianie doświadczeń, pomocy i rozszerzaniu kontaktów międzynarodowych. Traktat nie modyfikuje ani sfery prawnej współpracy jego sygnatariuszy w dziedzinie oświaty i edukacji, ani jej ogólnej koncepcji⁶⁰⁹.

W marcu 1992 roku Rada Unii Europejskiej do spraw Edukacji i Młodzieży przyjęła *Charte européenne de la participation des jeunes à la vie locale et régionale* (Europejska Karta Uczestnictwa Młodych Ludzi w Życiu Gminnym i Regionalnym), zachęcając do większego zaangażowania młodzieży w sprawy publiczne na szczeblu regionalnym i lokalnym oraz do różnych form uczestnictwa, adresowanych do wszystkich młodych, bez dyskryminacji. Dwa lata później Komisja Europejska przyjęła dokument, w którym wyrażone zostało wspólne stanowisko państw członkowskich na temat odmiennego traktowania języków mniejszości miejscowych w obszarze Wspólnoty Europejskiej (np. język bretoński, fryzyjski) i imigranckich (np. języki arabskie, azjatyckie). Krok ten stał się wyrazem dążenia do wspólnej polityki jasnego odróżniania dziedzictwa kulturowego Europy od wpływów pozaeuropejskich⁶¹⁰, choć jeszcze w 1977 roku Wspólnota Europejska zwróciła uwagę swoim członkom na sprawę *enseignement des langues et des cultures d'origine* (ELCO; nauczanie języków i kultur oryginalnych), pozostawiając rozwiązania w gestii ministerstw narodowych z uwagi na odmienne okoliczności występujące w poszczególnych krajach.

⁶⁰⁹ Patrz: W. Rabczuk: *Promocja...*, *op. cit.*, s. 111–112.

⁶¹⁰ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 455.

W 1996 ukazała się opracowana przez Komisję Europejską *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*), której autorzy zakładają, że społeczeństwo przyszłości będzie społeczeństwem uczącym się, a od uczestnictwa różnorodnych partnerów społecznych w procesie uczenia się zależy sytuacja świata pracy. Wiedza i kompetencje jednostki będą zależały od jej własnych decyzji (od stosunku poznawczego do rzeczywistości). W związku z tym każdy człowiek musi umieć korzystać z wszelkich okazji, które pozwolą mu zająć lepsze miejsce w społeczeństwie i przyczynić się do jego rozwoju – niezależnie od tego, jakie jest jego pochodzenie społeczne czy początkowe wykształcenie (szczególnie osób opóźnionych czy wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych)⁶¹¹. Realizacji tych założeń służy bogata oferta programów edukacyjnych, adresowana do instytucji, środowisk i osób zainteresowanych podnoszeniem swych kwalifikacji zawodowych, pogłębianiem wiedzy i rozwojem współpracy międzynarodowej w dziedzinie oświaty i wychowania⁶¹². Jak stwierdzają autorzy *Białej Księgi*:

Przyszłość Unii Europejskiej, jej oddziaływanie, będą w dużej mierze rezultatem jej zdolności do zmierzania w stronę społeczeństwa uczącego się. Celem jest bowiem stworzenie społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem i zróżnicowaniem kulturowym⁶¹³.

Istotnym dokumentem zawierającym uregulowania dotyczące zróżnicowania kulturowego oraz zakazu dyskryminacji z jego powodu jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, uchwalona i podpisana przez premierów rządów wszystkich państw Unii podczas zjazdu Rady Europejskiej w Nicei w 2000 roku, a rok później uznana przez Parlament Europejski za podstawę prawa tworzonego przez tę instytucję. W III rozdziale Karty mowa jest o równych prawach oraz zakazie dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, cechy genetyczne, język, religię, światopogląd i jakiegokolwiek przekonania, przynależność do mniejszości narodowej, stan majątkowy, wiek i orienta-

⁶¹¹ Patrz: E. Cresson, P. Flynn: *Biała...*, *op. cit.*, s. 16.

⁶¹² Patrz: G. Tadeusiewicz: *Edukacja w Europie. Szkoła, nauczyciel, doradztwo zawodowe*, Warszawa – Łódź 1997, s. 69–71; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 121–123.

⁶¹³ E. Cresson, P. Flynn: *Biała...*, *op. cit.*, s. 17.

cję seksualną⁶¹⁴. Również w 2000 roku Rada Unii Europejskiej do spraw Edukacji i Młodzieży przyjęła notę o potrzebie podjęcia działań przeciwko rasizmowi i ksenofobii wśród młodych ludzi, zaś rok później deklarację o zwalczaniu rasizmu i ksenofobii w Internecie przez zintensyfikowanie pracy z dziećmi i młodzieżą. Rok 2001 został ogłoszony przez Parlament Europejski i Radę Europejską Europejskim Rokiem Języków, a 26 września Europejskim Dniem Języków. Celem tych inicjatyw było zachęcanie mieszkańców Unii do uczenia się języków obcych przez całe życie przez ukazywanie im korzyści kulturalnych, edukacyjnych, ekonomicznych i osobistych. W wielu krajach Europy odbyły się z tej okazji liczne imprezy mające na celu przekazywanie informacji o istnieniu na kontynencie różnych języków, przekonanie o wartości każdego z nich, kształtowanie tolerancji oraz zachęcenie do nauki języków obcych, zwłaszcza w środowiskach pozaszkolnych i osób dorosłych⁶¹⁵.

Współcześnie o charakterze, standardach i programach edukacyjnych Unii decydują: strategiczne cele polityki w dziedzinie oświaty i wychowania, wynikające z nich priorytety, zalecane formy organizacyjne i metody ich realizacji oraz wysokość środków finansowych do realizacji przedsięwzięć. Priorytety polityki Unii Europejskiej w dziedzinie oświaty i edukacji są następujące:

- wyrównywanie szans edukacyjnych: walka z analfabetyzmem, oświata i edukacja migrujących robotników oraz ich rodzin, ochrona praw, zdrowia i życia osób różnych ras, narodowości, języków i wyznań, niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo uczniów obojga płci, między państwowa wymiana dzieci i młodzieży;
- podnoszenie jakości kształcenia: reforma programów szkolnych i większe uelastycznienie struktur kształcenia (tendencja do zastępowania treści kształcenia technicznego i naukowego treściami

⁶¹⁴ Patrz: *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, „Journal Officiel des Communautés Européennes”, nr C 364/1, Strasbourg 2000, s. 13–14.

⁶¹⁵ Szerzej: CDCC: *Manuel de l'Année européenne des langues 2001 – Projet Langues Vivantes „Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle”*, Strasbourg 2000; *Le Conseil de l'Europe proclame le 26 Septembre Journée annuelle européenne des langues*, „Conseil de l'Europe: Bulletin Education”, nr 13–14/2002, s. 7–8; W. Rabczuk: *O potrzebie rewaloryzacji języków mniej rozpowszechnionych* [w:] T. Lewowicki et al. (red.): *Świat wartości...*, op. cit., s. 121–123.

- wychowania humanistycznego i kulturalnego, walka z wykluczeniem szkolnym i społecznym uczniów), reforma systemu orientacji i poradnictwa zawodowego (problem przejścia ze szkoły do życia dorosłego i zawodowego, zbliżenie szkoły do zakładu pracy), rozwijanie nowych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności, współpraca w dziedzinie kształcenia wyższego, wymiana informacji w ramach wizyt kształceniowych, konferencji i seminariów, wprowadzanie nowych technologii informacyjnych, rozwój sieci EURYDICE, traktowanie na równi inwestycji materialnych z inwestowaniem w kształcenie;
- kształtowanie nowoczesnego systemu kształcenia i doskonalenia kadr: zapewnianie wykształcenia akademickiego, stałe podnoszenie poziomu i aktualizacja wiedzy, ustawiczne doskonalenie umiejętności, zwiększanie wymiany kadr nauczycielskich, uznawanie świadectw i tytułów zawodowych, międzypaństwowa wymiana kadr naukowych i specjalistów;
 - wychowanie europejskie: europejski wymiar edukacji, Europa w programach szkolnych, wychowanie dla pokoju, demokracji i środowiska naturalnego, tolerancja wobec Innych/Obcych zgodnie z Kartą Praw Człowieka, upowszechnianie nauki języków obcych, swobodny przepływ osób, dóbr i usług w obrębie krajów członkowskich i ich wspólnego rynku i in.⁶¹⁶

Wymieniona jako jeden z unijnych priorytetów EURYDICE (wcześniej Arion) to sieć ośrodków informacyjnych założona w 1980 roku przez Komisję Wspólnot Europejskich we współpracy z Europejską Fundacją na rzecz Kultury, celem ułatwienia zainteresowanym studiów i badań porównawczych systemów oraz problemów oświaty krajów członkowskich. Podstawowe zadania ośrodków to systematyczne opracowywanie bibliografii i tematycznych baz danych, dostarczanie materiałów na seminaria i inne spotkania poświęcone problemom edukacji na poziomie wspólnotowym oraz odpowiadanie na pytania o informacje i prośby o specjalistyczną dokumentację. Biura EURYDICE są usytuowane zwykle przy ministerstwach edukacji poszczególnych krajów, a ich współpraca

⁶¹⁶ Patrz: S. M. Kwiatkowski: *Integracja europejska w dziedzinie edukacji* [w:] E. Podolska-Filipowicz *et al.* (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz 1995, s. 233; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 119–121.

odbywa się na zasadzie kontaktów ośrodków w poszczególnych państwach z siecią europejską. W celu ułatwienia przekazywania informacji EURYDICE stworzył dwa serwisy: EURYCLEE (informacja dostępna telefonicznie dla każdego; gromadzi i udostępnia zwłaszcza dane na temat nowych technologii informacyjnych) oraz NARIC (dotyczy nauczania języków obcych; wzajemnego uznawania dyplomów akademickich i okresów studiów).

Działania Europejskiego Centrum do spraw Rozwoju Kształcenia Zawodowego, z siedzibą w Berlinie, od 1975 roku stanowią jeden z elementów polityki oświatowej Wspólnot Europejskich. Zadaniem Centrum jest wspieranie wspólnotowej polityki kształcenia zawodowego wśród członków Unii Europejskiej i innych krajów Europy na podstawie standardów wynikających z umów międzynarodowych, dotyczących np. uznawania świadectw i tytułów. Główne działania Centrum to doradztwo, dostarczanie informacji technicznych i naukowych instytucjom wspólnotowym oraz kształcenie kadr zajmujących się problemami kształcenia zawodowego. Centrum wydaje dwa periodyki: kwartalnik „CEDEFOP – News” i ukazujący się trzy razy w roku biuletyn europejski „Vocational Training”. Współpracuje z systemami EURYDICE oraz EUDISED, a także z makrotezaurusem Międzynarodowego Biura Pracy.

5.4. Inne instytucje i organizacje

Klub Rzymski to powołana na fali ideologii wiosny 1968 roku elitarna organizacja pozarządowa, skupiająca stu niezależnych uczonych z 53 krajów reprezentujących rozmaite kultury, ideologie, zawody i gałęzie wiedzy, zjednoczonych wspólną troską o przyszłość i zainteresowaniem „krytyczną sytuacją ludzkości”. Klub nie ma ambicji politycznych, a celem jego członków jest poszukiwanie racjonalnych sposobów świadomego działania dla przetrwania ludzkości. Podejmują oni badania nad różnymi obszarami rzeczywistości, uzupełniając w ten sposób prace innych organizacji. Filozofia Klubu opiera się na następujących zasadach:

- przyjęcie ogólnoświatowego podejścia do złożonych problemów świata, w którym pogłębiają się wzajemne zależności między wszystkimi krajami;

- koncentrowanie się na zagadnieniach, metodach polityki i wyborach w perspektywie znacznie szerszej niż zainteresowania i działania rządów reagujących przede wszystkim na najpilniejsze potrzeby swych niezbyt światłych wyborców;
- dążenie do głębszego rozumienia wzajemnych oddziaływań w obrębie tzw. problematyki świata, tj. skomplikowanego splotu współczesnych problemów politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturalnych, psychologicznych, technologicznych i środowiskowych.

Wprawdzie Klub nie wywiera bezpośredniego wpływu na praktykę polityczną poszczególnych państw, jednak głos jego członków jest znaczący z uwagi na publikowanie od 1972 roku raportów (dotychczas 18) dotyczących różnych problemów (w tym oświaty i edukacji), zwracających uwagę na groźne zjawiska, których pomijanie w polityce społecznej i gospodarczej może prowadzić do ludzkiego cierpienia⁶¹⁷. Wysuwane w poszczególnych raportach propozycje działań mających na celu poprawę sytuacji w kryzysowych lub problematycznych obszarach oświaty i edukacji, odzwierciedlają stan społeczeństwa światowego. I chociaż raporty nie dotyczą tylko Europy, to jednak wiele z zawartych w nich ustaleń pokrywa się z założeniami polityki europejskich instytucji międzynarodowych. Wzięte z tytułów raportów hasła „uczyć się, aby być” i „uczyć się bez granic” stanowią częste punkty odniesienia w dyskusjach o oświacie i edukacji. Prezentowane w raportach Klubu problemy (o charakterze dyrektyw, których spełnienie warunkuje stabilny rozwój społeczeństw) to m.in.:

- uznanie wychowania za konieczność biologiczną, jednoczesny wytwór społeczeństwa i czynnik jego rozwoju, w związku z koniecznością pracy na rzecz społeczności wychowującej⁶¹⁸;
- konieczność rozwijania w człowieku świadomości ogólnoświatowej wspólnoty i swego w niej członkostwa, a także gotowości poświęcenia własnych korzyści dla przyszłych pokoleń⁶¹⁹;

⁶¹⁷ Patrz: A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1992, s. 17–19; Z. Sadowski: *Przedmowa do wydania polskiego* [w:] A. King, B. Schneider: *Pierwsza..., op. cit.*, s. 10.

⁶¹⁸ Patrz: E. Faure: *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁶¹⁹ Patrz: M. Mesarović, E. Pestel: *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, Warszawa 1977, s. 164–165.

- uznanie przez społeczność światową za podstawowy cel zapewnienia wszystkim życia w godności osobistej i dobrobycie, przy czym cel ten musi obejmować wszystkie grupy etniczne, grupy o różnych uzdolnieniach i możliwościach, bez względu na wiek czy płeć (nawet te uciskane jako mniejszości, choć mają swą własną odrębność kulturową)⁶²⁰;
- rozwój społeczeństw musi się opierać na uznaniu zróżnicowania kultur (postrzeganego jako pozytywna cecha współczesności) oraz przyjęciu podstawowych praw grup narodowych czy międzynarodowych do osiągnięcia ich celów zgodnie z ich wzorami kulturowymi; wzajemna wymiana wzorów (przy zachowaniu równości) pozwoli uniknąć ujednoczenia kultur i przyczyni się do zmniejszenia napięć społecznych zarówno w poszczególnych krajach, jak i między nimi⁶²¹;
- nie powinno się stawiać żadnych granic w oświacie, która stanowi główny czynnik rozwoju cywilizacji globalnej; lekarstwem na problemy współczesnego świata jest innowacyjne uczenie się oraz zwarcie „luki ludzkiej”, tj. dystansu między człowiekiem a zmianami cywilizacyjnymi, których nie rozumie; głównymi celami innowacyjnego uczenia się są autonomia (rozumiana jako prawo do zachowania tożsamości kulturowej przez jednostki i społeczeństwa) oraz integracja (tj. kształtowana w ramach prawa należenia do całości umiejętność nawiązywania szerszych stosunków z ludźmi, współdziałania w imię wspólnych celów, wytworzenia więzi łączących ich z innymi, umiejętność rozumienia natury większych systemów i dostrzegania całości, której jestem częścią)⁶²²;
- jednym z warunków sprzyjających nowym perspektywom uczenia się jest poszanowanie tożsamości i różnorodności kultur oraz uznanie wymogów wynikających z istnienia zależności globalnych⁶²³;
- dla wspólnego dobra najsilniejsze narody będą musiały dostarczyć konkretnych przykładów i jednostronnie zrezygnować z własnej suwerenności; istnieje konieczność budowania – obok ekosystemów naturalnych

⁶²⁰ Patrz: J. Tinbergen (red.): *O nowy ład międzynarodowy. Raport dla klubu rzymskiego*, Warszawa 1978, s. 97.

⁶²¹ Patrz: *ibidem*, s. 99.

⁶²² Patrz: J. W. Botkin *et al.*: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982, s. 93.

⁶²³ Patrz: *ibidem*, s. 171.

i metasystemu technicznego – globalnego systemu społecznego, tj. istniejącej już rozległej sieci porozumień międzynarodowych (podjętych nie w obronie bezpośrednich interesów narodowych, ale dla celów bardziej szlachetnych), wzmacnianej przez wspólnoty regionalne i dobrowolne koalicje narodów dla osiągnięcia celów w interesie ogółu⁶²⁴.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), z siedzibą w Paryżu, powstała w 1961 roku, zastępując Europejską Organizację Współpracy Gospodarczej, powołaną w okresie realizacji planu Marshalla. U podstaw jej działalności leży przekonanie, że zjednoczenie Europy dokonuje się dzięki aktywności gospodarczej, tę zaś może pobudzić m.in. odpowiednia polityka oświatowa. Organizacja stanowi gremium o charakterze gospodarczym, ale wywiera także niemały wpływ na rozwój szkolnictwa państw członkowskich (ponad 20 krajów europejskich i kilka spoza Europy). Za sprawy edukacji i oświaty odpowiadają tu przede wszystkim dwie instytucje:

- Komitet Edukacji – określa główne kierunki polityki oświatowej w aspekcie społecznym i politycznym; analizując środki przeznaczane na oświatę, zajmuje się ewaluacją perspektyw oraz polityki ekspansji i rozwoju oświaty odpowiednio do warunków gospodarczych i społecznych danego kraju; prowadzi wymianę informacji i upowszechnia współpracę międzynarodową w tej dziedzinie;
- Centrum do spraw Badań i Innowacji w Oświacie – rozwija aktywność badawczą w dziedzinie edukacji (finansowaną z funduszy Organizacji oraz przez fundacje prywatne i państwowe), współpracę między państwami członkowskimi w dziedzinie badań i innowacji oświatowych oraz wdraża innowacje oświatowe.

Działania tych instytucji są komplementarne, a ich program to efekt planowania i koordynacji działań. Wyniki ich prac publikowane są w postaci pozbawionych mocy obowiązującej rekomendacji lub dyrektyw. Są to raczej materiały o charakterze informacyjnym, z których poszczególne rządy korzystają w dowolnym zakresie. Mają one postać raportów analitycznych i prospektywnych studiów na temat stanu faktycznego danych obszarów rzeczywistości edukacyjnej, uzupełnianych propozycjami strate-

⁶²⁴ Patrz: A. Peccei: *Przyszłość jest w naszych rękach*, Warszawa 1987, s. 162. Por.: J. Tinbergen (red.): *O nowy...*, *op. cit.*, s. 126–129.

gii rozwoju i przyszłości oświaty w zmieniających się warunkach społecznych, ekonomicznych i technicznych. Przykładowe obszary tematyczne tych opracowań to: struktura i funkcjonowanie systemu szkolnego, planowanie w dziedzinie oświaty, polityka państwa wobec nauczycieli, kształcenie nauczycieli i dorosłych, jakość kształcenia, powszechność kształcenia obowiązkowego, wyrównywanie szans różnych grup w dostępie do kształcenia (np. zawodowego), integracja niepełnosprawnych w życiu zawodowym po zakończeniu cyklu kształcenia, wykorzystanie nowych technologii informacyjnych w kształceniu ustawicznym⁶²⁵. OECD wykonuje studia i projekty badawcze zarówno z własnej inicjatywy, jak i na zamówienie instytucji rządowych (i innych)⁶²⁶. Jednym z nich jest przeprowadzany w formie trzyletnich cykli oceny umiejętności uczniów Programme for International Student Assessment (OCDE / PISA; Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), którego celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu młodzież jest przygotowana do podjęcia wyzwań przyszłości (czy potrafi efektywnie analizować, rozumować i jasno przekazywać myśli, czy jest przygotowana, by zachować zdolność uczenia się przez całe życie itp.)? Jak kształtować programy szkolne i systemy edukacji, by im w tym pomóc? Jak zmniejszać różnice życiowych szans między młodymi ludźmi przez oświatę?⁶²⁷

Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, z siedzibą w Wiedniu, powstała z przekształcenia Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie. Jest obecnie największą w świecie organizacją zajmującą się sprawami bezpieczeństwa (w jej skład wchodzi 55 krajów z Europy, a także Azji Środkowej i Ameryki Północnej). Jej celem jest zapobieganie konfliktom politycznym i etnicznym, monitorowanie przebiegu kryzysów, przywracanie równowagi na obszarach dotknię-

⁶²⁵ Patrz np.: OCDE: *L'éducation multiculturelle*, Paris 1987; OCDE: *Les politiques multiculturelles et leur conséquences sur la formation des enseignants*, Paris 1988; OCDE: *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, Paris 1999; OCDE: *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*, Paris 1973 i inne.

⁶²⁶ Patrz: D. Dziewulak: *Systemy...*, *op. cit.*, s. 32–33; F. Vaniscotte: *70 millions...*, *op. cit.*, s. 129–132.

⁶²⁷ Szerzej: OCDE: *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris 2001.

tych konfliktami, a od kilku lat także śledzenie zagrożenia terroryzmem. Jedną z form działalności Organizacji – prowadzoną we współpracy z Radą Europy, Unią Europejską i innymi podmiotami⁶²⁸ – jest realizacja projektów związanych z problemami demokracji, edukacji obywatelskiej i praw człowieka (w tym np. prześladowań mniejszości etnicznych i językowych). Nad ich tworzeniem i realizacją czuwają m.in. Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka oraz powołany w 1992 roku urząd Wysokiego Komisarza do spraw Mniejszości Narodowych, zajmujący się promowaniem porozumienia, współpracy i tolerancji na terenach potencjalnych oraz już istniejących konfliktów wynikających z dyskryminacji mniejszości⁶²⁹.

Powstała w 1954 roku Europejska Fundacja na rzecz Kultury od 1960 roku ma siedzibę w Amsterdamie. Jest to nienastawiona na zysk instytucja prywatna, której celem jest upowszechnianie wszelkiego rodzaju podejmowanej w interesie Europy działalności kulturalnej, społecznej, edukacyjnej i naukowej. Źródłem środków finansowych Fundacji jest holenderska loteria narodowa oraz zakłady piłkarskie. Dysponuje także środkami publicznymi i prywatnymi za wykonywanie badań oraz z dochodowej działalności rozbudowywanej od 1975 roku sieci instytutów i centrów, które prócz badań naukowych organizują staże, konferencje i kongresy dla badaczy uniwersyteckich. Fundacja ma roczny program działalności stymulującej europejski wymiar w edukacji, kulturze i stosunkach międzynarodowych. Zarówno ona, jak i podległe jej ośrodki publikują regularnie raporty o swej działalności oraz opracowania tematyczne. Fundacja ułatwia współpracę między instytucjami szkolnictwa wyższego, rozwijając programy wymiany, informacji i studiów, wspomagając Komisję Europejską w administrowaniu unijnym programem Erasmus.

Z Europejską Fundacją na rzecz Kultury współpracuje Europejski Instytut Edukacji i Polityki Socjalnej, z siedzibą w Paryżu. Jest to powstała w 1975 roku organizacja pozarządowa, której celem jest rozwój współpracy naukowo-badawczej w perspektywie europejskiej na rzecz poprawy warunków oświaty, edukacji i kształcenia ustawicznego.

⁶²⁸ Szerzej: OSCE – Le Secrétaire Général: *Rapport annuel 2001 sur l'interaction entre organisations et institutions dans l'espace de l'OSCE*, Wiedeń 2001.

⁶²⁹ Patrz: W. Kemp: *OSCE Handbook*, Wiedeń 2002.

Instytut dokonuje analiz założeń i realizacji polityki oświatowej, projektów edukacyjnych i reform systemowych w poszczególnych krajach, proponując ich usprawnienie. Współdziała m.in. z Radą Europy, UNESCO, Frankofońskim Stowarzyszeniem Pedagogiki Porównawczej oraz Komisją Europejską (wspomagając np. realizację unijnych programów edukacyjnych). Wydaje dwa czasopisma („The European Journal of Education” oraz „Politiques d’Éducation et de Formation”) i inne opracowania o charakterze porównawczym.

Europejskie Centrum Fundacji w Brukseli to utworzone w 1989 roku (przez 7 fundacji z siedzibami w Europie) międzynarodowe stowarzyszenie, zrzeszające dziś ponad 160 podmiotów wspierających finansowo ok. 7000 instytucji, organizacji i projektów realizowanych w 35 państwach Europy. Inicjatywy Centrum mają nie tylko charakter filantropijny, lecz także wiążą się z promowaniem obywatelskości europejskiej, pomagają rozwiązywać środowiskowe problemy socjalne i oświatowe. Z pomocy Fundacji korzystają m.in. uczestnicy programów oświatowych Rady Europy, UNESCO i Unii Europejskiej.

Do założonego w 1961 roku Międzynarodowego Stowarzyszenia do spraw Ewaluacji Postępu w Oświacie należą głównie liczne europejskie ośrodki badawcze. Jego celem jest podejmowanie badań nad polepszaniem warunków i skuteczności praktyki edukacyjnej w różnych krajach. Badania przeprowadzane są dla zainteresowanych krajów, przy współpracy licznych instytucji, a ich sukces zapewnia koordynacja ze strony międzynarodowego komitetu nadzorującego prace. Stowarzyszenie prowadzi też działalność oświatową w ramach określonych projektów, zaś na zamówienie organizuje staże poświęcone konkretnym problemom badawczym.

W skład Europejskiego Stowarzyszenia do spraw Edukacji Dorosłych wchodzi ok. 140 organizacji z 25 krajów. Celem stowarzyszenia jest zabieganie o należną rangę edukacji dorosłych w polityce państw europejskich przez wskazywanie jej znaczenia w rozwiązywaniu problemów, takich jak nietolerancja, wrogość wobec Innych/Obcych, brak równości szans wszystkich obywateli itp. W 1997 roku, podczas zorganizowanej we współpracy z UNESCO V Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu, przyjęto Declaration on Adult Learning (De-

klaracja edukacji dorosłych), w której za jedno z najważniejszych wyzwań współczesności uznano konieczność podjęcia działań na rzecz kształtowania kultury pokoju i tolerancji (w obrębie których przemoc w domach i społeczeństwie zostaną zastąpione przez dialog i negocjacje). Towarzystwo ściśle współpracuje z Unią Europejską⁶³⁰.

Ważną rolę w europejskiej współpracy w dziedzinie oświaty i wychowania odgrywają też organizacje nauczycielskie oraz związki zawodowe pracowników oświaty, z których wiele współdziała w Europejskim Komitecie Związków Zawodowych Edukacji. Jednym z ważniejszych gremiów tego rodzaju jest założone w 1956 roku Europejskie Stowarzyszenie Nauczycieli – współpracująca m.in. z Unią Europejską organizacja o strukturze federacji. Zrzesza nauczycieli pragnących przyczynić się do jedności europejskiej przez swą działalność obywatelską i pedagogiczną. Towarzystwo ściśle współdziała z założonym przez siebie w 1974 Centrum Edukacji Europejskiej, którego celem jest promowanie europejskiego wymiaru edukacji w szkołach podstawowych i średnich.

Stowarzyszenie do spraw Kształcenia Nauczycieli w Europie ma charakter organizacji pozarządowej i powstało w 1976 pod auspicjami Europejskiej Fundacji na rzecz Kultury. W jego skład wchodzi członkowie indywidualni i instytucje. Podstawowymi formami działalności Stowarzyszenia są: coroczne kongresy poświęcone problematyce kształcenia nauczycieli, prace w 12 stałych grupach zajmujących się aktualnymi problemami kształcenia nauczycieli, publikowanie ukazującego się trzy razy w roku specjalistycznego czasopisma „European Journal of Teacher Education” oraz biuletynu „News”. Organizacja ta ściśle współpracuje z Komisją Europejską, Radą Europy i UNESCO w ramach wspólnych przedsięwzięć i prac nad ekspertyzami.

Edukacją w kontekście europejskim zainteresowane są także instytucje religijne. W skład Europejskiego Stowarzyszenia Pedagogicznych Badań i Wymiany, z siedzibą w Tuluzie, wchodzi przedstawiciele kilkunastu uczelni i innych instytucji katolickich w Europie. Jego celem jest wprowadzanie europejskiego wymiaru edukacji we wszelkich wymiarach działalności środowisk edukacyjnych, m.in. przez

⁶³⁰ Patrz: E. Przybylska: *Multikulturowa edukacja dorosłych w krajach Unii Europejskiej* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie...*, op. cit., s. 135–136.

wspieranie wymiany międzynarodowej uczniów, studentów, naukowców i badaczy, organizowanie konferencji i spotkań szkoleniowych oraz publikowanie materiałów dydaktycznych.

Z Organizacją Narodów Zjednoczonych, UNESCO, Radą Europy i Unią Europejską współpracują też międzynarodowe instytucje i organizacje finansowe, które z uwagi na dysponowanie nieporównywalnie większymi budżetami od jakichkolwiek innych gremiów wywierają większy wpływ na oświatę i edukację, niż powszechnie się uważa.

W skład Grupy Banku Światowego wchodzi pięć instytucji wyspecjalizowanych w różnych działaniach na rzecz rozwoju: Międzynarodowe Centrum Regulacji Różnic Inwestycyjnych, Międzynarodowe Towarzystwo Finansowe, Międzynarodowy Bank do spraw Odbudowy i Rozwoju (ściśle współpracujący z Międzynarodowym Funduszem Walutowym), Międzynarodowe Stowarzyszenie Rozwoju oraz Wielostronna Agencja Gwarancji Inwestycyjnych. Ogólnym celem ich prac, prowadzonych od zakończenia II wojny światowej, jest przeciwdziałanie ubóstwu. Od 1963 roku Bank Światowy zajmuje się finansowaniem przedsięwzięć oświatowych i przeznaczył na ten cel ponad 30 mld dolarów w postaci kredytów. Obecnie finansuje ponad 150 projektów oświatowych w ok. 80 krajach. Z agendami Organizacji Narodów Zjednoczonych, rządami poszczególnych państw i organizacjami pozarządowymi uczestniczy w realizacji programu „Edukacja dla wszystkich”, którego celem jest m.in.: objęcie wszystkich dzieci kształceniem na poziomie podstawowym, likwidacja różnic w kształceniu chłopców i dziewczynek, wspomaganie wspólnot lokalnych w podnoszeniu poziomu kształcenia i kwalifikacji nauczycieli⁶³¹.

Powstała w 1995 roku Światowa Organizacja Handlu, z siedzibą w Genewie, zrzesza prawie 150 państw, w większości sygnatariuszy porozumień dotyczących handlu i usług, ratyfikowanych przez parlamenty (wśród nich są państwa należące od 1947 roku do Układu Ogólnego o Taryfach Celnych i Handlu). Dysponując budżetem w wysokości ok. 150 mln franków szwajcarskich, wspiera rozwój ekonomiczny państw i we współpracy z instytucjami międzynarodowymi wywiera wpływ na ich sytuację gospodarczą.

⁶³¹ Patrz: www.unesco.org/education/efa/index.shtml (24.04.2004).

Europejski Bank Odbudowy i Rozwoju to skupiająca ok. 50 państw międzynarodowa organizacja utworzona w 1991 roku, z siedzibą w Londynie. Jej celem jest finansowe wspieranie przemian gospodarczych państw Europy Środkowej i Wschodniej oraz byłego Związku Radzieckiego. Pomoc w formie kredytów przekazywanych zarówno rządowi, jak i instytucjom prywatnym zależy od postępów demokracji i poszanowania praw człowieka w danym państwie. Z funduszy tych finansowane są także przedsięwzięcia oświatowe.

5.5. Współpraca europejska w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej

Standardy edukacyjne w środowiskach zróżnicowanych kulturowo kształtują przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Międzydyscyplinarność znajduje wyraz nie tylko w literaturze przedmiotu, lecz także we współpracy naukowo-badawczej i oświatowej. Dochodzi do niej zarówno na płaszczyźnie europejskiej i szerszej (w ramach międzynarodowych instytucji i organizacji), jak również w dwu- lub trójstronnych porozumieniach ośrodków akademickich. W ramach współpracy kształtują się podstawy pedagogiki międzykulturowej; nadaje się znaczenie poszczególnym kategoriom pojęciowym; wyodrębnia problemy i podejścia metodologiczne. Oto niektóre z instytucji i organizacji europejskich, biorące w niej udział.

W 1984 roku przy Uniwersytecie w Genewie powstało Stowarzyszenie do spraw Badań Międzykulturowych, będące ośrodkiem międzynarodowej, międzydyscyplinarnej więzi oraz komunikacji frankofońskich badaczy problemów zróżnicowania kulturowego. Do celów Stowarzyszenia należy m.in.: dynamizowanie międzydyscyplinarnych badań międzykulturowych przez wspieranie międzynarodowej wymiany informacji wśród badaczy i rozwijanie inicjatyw badawczych, organizowanie spotkań naukowych (zarówno narodowych, jak i międzynarodowych), łączenie teorii z praktyką na zasadzie wspierania współpracy naukowców z nauczycielami, politykami, animatorami kultury. Organizacja prowadzi bogatą działalność wydawniczą. Dwa razy w roku ukazuje się „Bulletin de l'ARIC” – biuletyn zawierający informacje o jednostkach badawczych i ich

pracach, konferencjach narodowych i międzynarodowych, listy bibliografii oraz bieżące ogłoszenia o działalności stowarzyszenia. Jeden z numerów zawsze jest tematyczny i zawiera artykuły naukowe. Ukazuje się także „Répertoire de l'ARIC” – wykaz ułatwiający kontakty między członkami (jest ich ok. 200 z 32 krajów), zawierający uszeregowane w piętnastu polach dyscyplinarnych informacje na temat ich kompetencji, zainteresowań naukowych i działalności. W środowiskach frankofońskich po obu stronach oceanu sporą popularnością cieszy się też dostępna szerokiemu gronu odbiorców seria wydawnicza „Espaces Interculturels” (Przestrzenie międzykulturowe), złożona z publikacji naukowych członków Stowarzyszenia, poświęconych rozmaitym problemom zróżnicowania kulturowego. Istotnym elementem jego działalności są międzynarodowe kongresy, do udziału w których (oraz współorganizacji) zapraszani są także przedstawiciele podobnych instytucji i organizacji.

Towarzystwo do spraw Edukacji, Kształcenia i Badań Międzykulturowych zostało założone w 1974 roku w Stanach Zjednoczonych, lecz od 1991 roku ma oddziały w Europie. Jest to międzynarodowa, pozarządowa organizacja profesjonalistów, ściśle współpracująca z Radą Europy i UNESCO. Liczy ok. 3000 członków z 60 krajów zrzeszonych w 15 sieciach nieformalnych lub formalnych – narodowych, regionalnych i lokalnych (np. odrębne sieci mają: Europa, Niemcy, Francja, Holandia). Do celów Towarzystwa należy wymiana informacji między badaczami, wspólne przedsięwzięcia naukowe, upowszechnianie wiedzy i kompetencji w dziedzinie komunikacji międzynarodowej oraz międzykulturowej w różnych dziedzinach (oświacie, polityce społecznej, biznesie itp.). Każda z sieci organizuje konferencje, wydaje własne biuletyny i publikacje naukowe.

Istniejące od 1972 roku Międzynarodowe Stowarzyszenie do spraw Psychologii Międzykulturowej ma dziś ok. 800 członków w 65 krajach. Jego zadaniem jest ułatwianie komunikacji pomiędzy osobami zainteresowanymi badaniami związków problemów psychologicznych i kulturowych. Jedyne w swoim rodzaju forum wymiany informacji między członkami Stowarzyszenia stanowi rozbudowany portal internetowy, zawierający charakterystyki realizowanych projektów badawczych, zbiór tekstów naukowych i bibliografię członków, różnego rodzaju

syllabusy do zajęć z psychologii międzykulturowej, listy dydaktycznych narzędzi multimedialnych, programy zajęć itp. Od 1993 roku Stowarzyszenie wydaje czasopisma naukowe: rocznik „The Journal of Cross-Cultural Psychology” oraz kwartalnik „Cross-Cultural Psychology Bulletin”.

Europejskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej od 1961 roku zrzesza wywodzących się z różnych krajów komparatystów. Statutowe zadania Towarzystwa to umożliwianie naukowcom konfrontacji różnych problemów rozpatrywanych z perspektywy porównawczej (np. w 1983 w Niemczech zorganizowano kongres poświęcony edukacji wielokulturowej) oraz sprzyjanie porozumieniu i otwarciu na współpracę międzynarodową w ramach Europy otwartej na świat. Jego sekcje narodowe działają w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Włoszech, zaś stowarzyszone z nim Frankofońskie Stowarzyszenie Pedagogiki Porównawczej skupia badaczy z różnych krajów posługujących się językiem francuskim.

Europejskie Forum Studiów nad Migracjami mieści się przy Uniwersytecie w Bambergu. Zajmuje się badaniami naukowymi, gromadzeniem dokumentacji, konsultacjami i działalnością publiczną w dziedzinie migracji, integracji i polityki migracyjnej w Niemczech oraz we współczesnych społeczeństwach Europy. Promuje współpracę w badaniach migracji oraz pośredniczy w wymianie informacji w sferze międzydyscyplinarnych badań naukowych, w działalności politycznej, administracyjnej, medialnej i oświatowej na rzecz humanitarnej polityki migracyjnej, m.in. udostępniając w Internecie bazę danych i publikacji. Forum prowadzi konsultacje oraz kształci kadry, a od 1994 roku opracowuje i udostępnia kwartalnik „The EMFS Migration Report” o swych pracach, jak również o wydarzeniach dotyczących migracji w Europie. Jego pracownicy biorą udział w licznych projektach naukowych i międzynarodowych programach edukacyjnych, organizują konferencje naukowe oraz imprezy z cyklu Europejska Szkoła Letnia, przeznaczone dla doktorantów prowadzących badania na temat migracji.

Europejskie Centrum Studiów Etnicznych, Regionalnych i Socjologicznych istnieje od 1989 roku przy Uniwersytecie w Mariborze. To mały, lecz sprawnie działający ośrodek badawczy, w prace którego jest zaangażowanych ok. 30 naukowców z krajów europejskich. Interesują ich stosunki międzyetniczne, regionalizmy oraz przemia-

ny społeczno-polityczne w Europie Środkowej i Wschodniej, działalność międzynarodowych europejskich instytucji i organizacji pozarządowych w dziedzinie praw człowieka, ochrony mniejszości i regionalizmów, polityczne, etniczne, kulturowe i językowe aspekty integracji europejskiej (ze szczególnym zwróceniem uwagi na rolę Słowenii i mniejszości słoweńskiej), nacjonalizmy, ruchy etniczne, stosunki międzyetniczne, ochrona mniejszości (zwłaszcza w Europie Południowo-Wschodniej), rola wspólnot religijnych we wprowadzaniu demokracji, praw człowieka i wolności religijnej, współpraca międzynarodowa w Europie Południowo-Wschodniej, regionalizmy i organizacje regionalne, współpraca przygraniczna (w tym euroregiony), zwłaszcza w kontekście poszerzania Unii Europejskiej, działalność międzynarodowych instytucji oraz organizacji rządowych i pozarządowych, polityka bezpieczeństwa, rola społeczeństwa obywatelskiego (szczególnie w sytuacji przejściowej po zmianie systemu polityczno-gospodarczego) i ochrona mniejszości etnicznych w Europie. Centrum współpracuje z międzynarodowymi instytucjami i organizacjami (zwłaszcza europejskimi), wydaje prace naukowe i raz w roku biuletyn naukowy „Regional Contact”. Organizuje także seminaria, konferencje, kursy i realizuje programy oświatowe.

Europejskie Centrum Badań nad Migracjami i Stosunkami Etnicznymi to ośrodek badań porównawczych migracji międzynarodowych, stosunków międzyetnicznych, konfliktów i rasizmu, głównie (choć nie tylko) w kontekście europejskim. Jego siedziba znajduje się przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Utrechcie. Centrum wspiera młodych naukowców korzystających ze stypendiów Unii Europejskiej; organizuje naukowe seminaria, konferencje, odczyty; pośredniczy w nawiązywaniu kontaktów. Udostępnia internetową stronę z literaturą przedmiotu *on-line*. Od 1998 roku pod szyldem Centrum ukazuje się seria publikacji zwartych „Comparative Studies in Migration and Ethnic Relations” (Studia porównawcze w dziedzinie migracji i stosunków etnicznych), zaś we współpracy z ośrodkami brytyjskimi i duńskimi seria „Research in Migration and Ethnic Relations” (Badania w dziedzinie migracji i stosunków etnicznych).

Stowarzyszenie do spraw Studiów nad Etnicznością i Nacjonalizmem istnieje od 1990 roku przy London School of Economics and Political Science. Jest to międzynarodowe, wielo- i między-

dyscyplinarne, apolityczne stowarzyszenie naukowców, studentów, dziennikarzy oraz innych osób zainteresowanych problematyką etniczności, nacjonalizmu, demokracji w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Organizuje konferencje naukowe, odczyty, spotkania zainteresowanych, promując badania naukowe; w nagrodę dla wyróżniających się studentów publikuje ich teksty w kwartalniku „Nations and Nationalism” (Narody i Nacjonalizm) – jedynym tego rodzaju anglojęzycznym czasopiśmie poświęconym nacjonalizmowi. Raz na dwa lata stowarzyszenie wydaje obszernie „Studies in Ethnicity and Nationalism”, zawierające teksty naukowe poświęcone problemom etniczności i przejawom nacjonalizmu.

W europejskiej wymianie naukowej uczestniczą też liczne instytucje mniejszej rangi w skali międzynarodowej, jednak liczące się na forum naukowym w swoich krajach dzięki dokonaniom badawczym oraz aktywności oświatowej.

Centrum Studiów nad Etnicznością i Rasizmem, z siedzibą przy Uniwersytecie w Leeds, stanowi forum ok. 50 uniwersyteckich podmiotów badawczych z dziedziny socjologii, polityki społecznej, pedagogiki, europeistyki i in. Prowadzi badania etniczności i rasizmu w ujęciu międzydyscyplinarnym oraz regionalnym, wspierając współpracę naukowców i studentów przez pośredniczenie w wymianie informacji, wydawnictw, tworzenie wspólnych projektów badawczych, organizowanie konferencji naukowych, odczytów, akcji oświatowych itp. Centrum nie-regularnie wydaje biuletyn informacyjny „CERS NEWS: The Newsletter for the Centre for Ethnicity & Racism Studies” oraz realizuje projekt oświatowy, którego efektem jest udostępniany w Internecie i sukcesywnie uaktualniany zestaw narzędzi metodycznych, poświęcony przeciwdziałaniu instytucjonalnemu rasizmowi w szkolnictwie wyższym⁶³².

Centrum do spraw Badań Wieloetnicznych to ośrodek badań, dokumentacji, oświaty i informacji publicznej z siedzibą przy Uniwersytecie w Uppsali. Jego aktywność polega m.in. na utrzymywaniu międzydyscyplinarnego forum studiów nad problemami kulturowymi, zjawiskami oraz procesami społecznymi w środowiskach wielokulturowych (w tym nad kulturowymi skutkami migracji międzynarodowych), języko-

⁶³² Patrz: L. Turney *et al.*: *Institutional Racism in Higher Education. Building the Anti-Racist HEI: A Toolkit*, Leeds 2002.

wymi, kulturowymi i religijnymi aspektami etniczności, także z perspektywy historycznej.

Przy Uniwersytecie w Londynie mieści się siedziba Międzynarodowego Centrum Studiów Międzykulturowych – największego w Wielkiej Brytanii centrum studiów nad edukacją międzykulturową, polityką oświatową państwa wobec uchodźców oraz problemami oświaty wynikającymi ze zróżnicowania kulturowego. Jego działalność to głównie badania naukowe, kształcenie kadr i przygotowywanie materiałów dydaktycznych, jak również współpraca z licznymi instytucjami i organizacjami zainteresowanymi powyższą problematyką.

Instytut Badań Migracji i Studiów Międzykulturowych przy Uniwersytecie w Osnabrück to międzywydziałowy, międzydyscyplinarny (demografia, pedagogika, geografia, historia, prawo, kierunki filologiczne, nauki polityczne, psychologia, socjologia i *woman studies*) ośrodek badań migracji, integracji i problematyki międzykulturowej, zwłaszcza w perspektywie europejskiej. Jego celem jest rozwijanie refleksji naukowej nad migracjami oraz badań porównawczych środowisk zróżnicowanych kulturowo, współpraca międzydyscyplinarna i międzynarodowa w tej dziedzinie, realizacja wspólnych projektów badawczych, konsultacje, odczyty, konferencje, gromadzenie, opracowanie i udostępnianie literatury przedmiotu, w tym wydawanego dwa razy do roku biuletynu naukowego „IMIS – Beiträge”.

Grupa Studiów nad Etnicznością, Rasizmem, Migracjami i Wykluczeniem działa przy Instytucie Socjologii Wolnego Uniwersytetu w Brukseli. Jest to istniejące od 1995 roku centrum badań problemów imigracji, integracji, europejskiego wymiaru społecznej polityki imigracyjnej i integracyjnej adresowanej do osób marginalizowanych, a także wymiarów integracji społecznej w dziedzinie praw obywatelskich i oświaty. Grupa prowadzi też działalność dydaktyczną i wydawniczą, organizuje odczyty i konferencje, podejmując działania na rzecz stworzenia dialogu między instytucjami naukowymi oraz społecznymi i rządowymi, w celu rozwiązywania problemów społecznych wynikających ze zróżnicowania kulturowego.

Babilon – Centrum Studiów nad Wielojęzycznością w Społeczeństwie Wielokulturowym zostało zorganizowane przy Uniwersytecie w Tilburgu. Składa się z trzech jednostek wydziało-

wych: Wielojęzyczności w społeczeństwie wielokulturowym, Zróżnicowania kulturowego oraz Pluralizmu religijnego. Koncentruje się na wielodyscyplinarnych badaniach zróżnicowania językowego (głównie pogranicza języka holenderskiego i języków mniejszościowych), religijnego i kulturowego w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo w kontekście migracji i ich skutków, jak również na tle stosunków mniejszość – większość. Inne poruszane problemy to: tożsamość, etniczność, akulturacja, komunikacja międzykulturowa, obywatelskość, socjalizacja w rodzinie i edukacja. Babilon współpracuje z ośrodkami badawczymi i organizacjami społecznymi w Holandii i poza granicami.

Centrum Studiów Etniczności i Migracji to powstały w 1995 roku przy Uniwersytecie w Liège międzywydziałowy ośrodek teoretycznych i empirycznych badań międzydyscyplinarnych (nauki polityczne, socjologia, antropologia, stosunki międzynarodowe, prawo i in.) w dziedzinie migracji i polityki migracyjnej, stosunków rasowych, etnicznych i rasizmu, głównie w zakresie związków między migracjami a nierównościami w rozwoju społecznym, istniejącymi pomiędzy poszczególnymi wspólnotami. Stanowi forum badań naukowych i informacji, którego zadaniem jest stymulowanie refleksji na temat zróżnicowania kulturowego, współczesnej dynamiki kulturowej, tożsamościowej, społecznej oraz ich związków z polityką i problemami obywatelskości w Europie i Stanach Zjednoczonych (badania porównawcze). Organizuje seminaria i spotkania akademickie.

Centrum Badań Migracji Międzynarodowych i Stosunków Etnicznych istnieje od 1983 roku przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Sztokholmie. Jest to ośrodek badań międzydyscyplinarnych zajmujący się problemami migracji międzynarodowych, etniczności, nacjonalizmu, ksenofobii i rasizmu, stosunków etnicznych, polityki krajów przyjmujących wobec migrantów i uchodźców. W międzynarodowej perspektywie porównawczej bada m.in. warunki integracji różnych grup imigrantów.

Centrum Studiów Migracji i Stosunków Międzykulturowych funkcjonuje od 1989 roku jako autonomiczny ośrodek badawczo-oświatowy przy Instytucie Studiów Podyplomowych Uniwersytetu Aberta w Lizbonie (Portugalski Uniwersytet Otwarty). Zajmuje się migracjami i stosunkami międzykulturowymi, zwłaszcza zaś sprawami

równości w dziedzinie opieki zdrowotnej, kultury oraz rozwoju w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W Centrum tworzone są i realizowane programy oświatowe z zakresu stosunków międzykulturowych, *woman studies*, komunikacji i opieki zdrowotnej.

Centrum Badań Stosunków Etnicznych i Nacjonalizmu to istniejący od 1999 roku przy Szwedzkiej Szkole Nauk Społecznych Uniwersytetu w Helsinkach, ośrodek badań i dokumentacji zjawisk rasizmu, ksenofobii, dyskryminacji, stosunków etnicznych, nacjonalizmu, integracji, procesów narodotwórczych, globalizacji i obywatelstwa widzianych w kontekście narodowym oraz międzynarodowym (zwłaszcza europejskim). Centrum koordynuje prace badawcze i działalność dydaktyczną uczelni w powyższym obszarze, inicjuje i nadzoruje projekty badawcze oraz wymianę informacji w międzynarodowym gronie badaczy. Tworzy i udostępnia bazę danych na temat problemów polityki społecznej i usług w dziedzinie stosunków etnicznych i nacjonalizmu w Finlandii. Dwa razy w roku wydaje biuletyn naukowy „CEREN Newsletter”, zawierający informacje o realizowanych przedsięwzięciach badawczych.

Od 1996 roku przy Uniwersytecie w Kolonii działa Ośrodek Studiów Międzykulturowych, będący międzydyscyplinarnym forum dyskusji nad problemami migracji i mniejszości w Niemczech oraz Europie. Pracują w nim głównie socjologowie, etnologowie i pedagodzy, realizując projekty badawcze oraz współpracując z innymi podmiotami zainteresowanymi takimi problemami, jak: migracje, kultura lokalna i globalna w dobie globalizacji, polityka społeczna (w tym kulturalna i religijna) w sytuacji zróżnicowania kulturowego społeczeństw, integracja, asymilacja, a także gettoizacja mniejszości, przejawy rasizmu, seksizmu i nacjonalizmu w mediach, kompetencje międzykulturowe w aspekcie edukacyjnym. Rezultaty prac badawczych prezentowane są m.in. w wydawanym przez Ośrodek biuletynie naukowym „Interkulturelle Studien”.

Przy Uniwersytecie w Amsterdamie istnieje od 1994 roku międzydyscyplinarny Instytut Studiów nad Migracjami i Etnicznością. Przeprowadza się w nim badania naukowe (w perspektywie Holandii oraz szerszej, porównawczej) dotyczące takich problemów, jak: aspekty historyczne, geograficzne, edukacyjne itp. zróżnicowania kulturowego i etnicznego, problemy i rola mniejszości w społeczeństwach wielokulturowych, integracja i asymilacja społeczna i in. Instytut prowadzi międzynarodową

działalność oświatową, organizując konferencje i seminaria, uczestnicząc w międzynarodowych programach badawczych problematyki społeczności wielkomiejskich, organizowanych m.in. pod egidą UNESCO.

W Polsce badania na temat zjawisk związanych ze zróżnicowaniem kulturowym, zwłaszcza w kontekście edukacji międzykulturowej i regionalnej, prowadzone są m.in. w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, a także w Wyższej Szkole Nauk Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Jednostki te organizują cykliczne, międzydyscyplinarne, zwykle międzynarodowe konferencje naukowe, których pokłosiem są liczne publikacje (ich tytuły zamieszczono na listach źródeł załączonych do niniejszego opracowania) oraz zacieśnianie współpracy między ośrodkami naukowymi.

W 1994 roku w Ciechanowcu, z inicjatywy T. Lewowickiego, powstał Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, funkcjonujący w ramach jedynej w swoim rodzaju Federacji Zespołów Badań Pogranicza. W 2004 roku zarówno Zespół, jak i Federacja zostały przekształcone w Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Natomiast podczas konferencji naukowej „Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości”, zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego w październiku 2007 roku w Namestowie–Cieszynie, powstała grupa inicjatywna powołania Towarzystwa Wspierania Rozwoju Pedagogiki Międzykulturowej, a w marcu 2009 roku w Warszawie odbył się pierwszy walny zjazd członków. Celem działalności Towarzystwa jest wspieranie rozwoju polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej oraz w związku z tym realizacja badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych powiązanych z pedagogiką międzykulturową i edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego.

6. Ideologiczne i aksjologiczne podstawy koncepcji edukacji europejskiej

6.1. Podstawy ideologiczne – europejski wymiar edukacji

Współczesne ideologiczne nurty w oświacie wiążą się z różnymi środowiskami:

- edukacja globalna (globalistyczna) – propagowana w Stanach Zjednoczonych Ameryki,
- edukacja międzynarodowa – propagowana przez UNESCO i Klub Rzymski,
- edukacja paneuropejska – propagowana przez Radę Europy,
- (między)wspólnotowa edukacja europejska – propagowana przez Unię Europejską,
- edukacja narodowa, państwowa, obywatelska – propagowana w poszczególnych krajach,
- edukacja regionalna, kulturowa i etniczna – propagowana w społecznościach regionalnych i lokalnych.

Podstawę ideologiczną polityki oświatowej międzynarodowych instytucji i organizacji europejskich, a także – w różnym zakresie – wielu polityk narodowych stanowi „europejski wymiar edukacji”. Kategoria ta po raz pierwszy pojawiła się w rezolucji Rady Ministrów Oświaty Wspólnoty Europejskiej z 9 lutego 1976 roku⁶³³, charakteryzując podejście do spraw oświaty i edukacji. Opiera się na postrzeganiu Europy jako w miarę spójnego systemu kulturowego i swoistej wspólnoty symbolicznej, zdolnej do wzbudzania u mieszkańców Europy poczucia tożsamości europejskiej i wierności jej oraz pozwalającej jasno określać, co oznacza bycie Euro-

⁶³³ Patrz: *Résolution du Conseil des ministres de l'Éducation, réunis au sein du Conseil de la Communauté économique européenne du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation*, „JOCE”, nr C38 (19.02.1976).

pejczykiem. O preferowanej tu europejskości poszczególnych jednostek i grup ma świadczyć zwłaszcza ich utożsamianie się z wartościami znaczącymi dla zespołu kultur europejskich, choć jednoznaczne określenie tych wartości zawsze sprawiało trudność, a w związku z nasilaniem się zróżnicowania kulturowego nieustannie stanowi przedmiot dyskusji⁶³⁴.

Według Rabczuka europejski wymiar edukacji w węższym znaczeniu to wzbogacenie treści programów szkolnych o elementy wiedzy przyczyniające się do rozwijania świadomości europejskiej, np. informacje o historii i wspólnym europejskim dziedzictwie kulturowym, instytucjach i polityce organizacji europejskich. Jego realizacja w szkołach poszczególnych państw przebiega w różny sposób z uwagi na odmienność tradycji i systemów oświaty. W znaczeniu szerokim obejmuje wszystkie formy i aspekty działań, instytucjonalnych inicjatyw na szczeblu organizacji europejskich oraz poszczególnych państw w dziedzinie oświaty i edukacji, wiążąc się z podejmowaniem działalności, takiej jak:

- wzmocnianie poczucia tożsamości i wspólnoty europejskiej, której członkowie zacieśniają więzi w zamiarze budowania zintegrowanej społeczności;
- ułatwianie rozumienia wartości cywilizacji europejskiej i podstaw, na których obywatele poszczególnych krajów zamierzają oprzeć swój rozwój (przestrzeganie zasad demokracji, poszanowanie praw człowieka, tolerancja i solidarność będące rezultatem pełniejszej wiedzy o Innych/Obcych);
- przygotowanie do uczestnictwa w rozwoju społecznym i gospodarczym wspólnoty państw i jej wkładzie w integrację europejską;
- uświadamianie korzyści, jakie stwarza integracja europejska oraz wyzwań związanych z otwarciem obszaru ekonomicznego i społecznego;
- wzbogacanie wiedzy o aspekty historyczne, kulturowe oraz gospodarcze wspólnoty państw europejskich, zarówno w sferze ustrojowej poszczególnych krajów i regionów, jak i w stosunkach międzynarodowych;
- przygotowanie do przyjęcia przemian w integrującej się Europie, determinujących ich teraźniejszość i przyszłość;

⁶³⁴ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 451–452; G. Zarate: *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles* [w:] M. Byram *et al.*: *La compétence interculturelle*, Strasbourg 2003, s. 92.

- dążenie do wyznaczenia szkole nowej roli w stosunku do imigrantów oraz mniejszości kulturowych;
- poszukiwanie pluralistycznego i międzykulturowego modelu kształcenia⁶³⁵.

Realizacja założeń europejskiego wymiaru edukacji to jednak nie tyle wprowadzenie nowego przedmiotu (np. w szkole średniej), co podejście do problematyki europejskiej całościowo. W systemie oświaty dotyczy to również sfery przedszkolnej, szkolnej, kształcenia kadr różnych szczebli, ustawicznego kształcenia dorosłych; dokonuje się jednocześnie na zajęciach z języków obcych, historii, geografii, nauk społecznych i ekonomicznych, filozofii... Europejski wymiar edukacji nie wyklucza też podejść regionalnych, narodowych, globalnych, wprost przeciwnie: uwzględnia je wszystkie, nadając im wartość w kontekście europejskim⁶³⁶. W odniesieniu do skuteczności oddziaływań krajowych systemów oświaty, europejski wymiar edukacji wiąże się z dążeniem do stwarzania możliwości nadrobienia ewentualnych opóźnień i kompensowania strat, wynikających ze złego lub niedostatecznego funkcjonowania poszczególnych elementów tych systemów. Chodzi tu o demokratyczne zagwarantowanie równości szans w dostępie do edukacji, pozwalających każdej jednostce na optymalny rozwój jej zdolności⁶³⁷.

Istotę europejskiego wymiaru edukacji stanowi nie tyle przekazywanie wiedzy, co kształtowanie postaw i kompetencji niezbędnych do świadomego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie europejskim. Uczestnictwo to opiera się na obywatelskości wynikającej nie z prawodawstwa danego kraju i praw rynku, lecz z woli oraz zaangażowania społecznego jednostek i grup. Europejski wymiar edukacji z założenia nie jest konkurencją dla równoległych rozwiązań dydaktycznych i nie może być narzucony z góry komukolwiek. Stanowi dynamiczny efekt refleksji wielu partnerów europejskich, uwzględniający nowe orientacje, metody i podejścia w oświacie

⁶³⁵ Patrz: W. Rabczuk: *Promocja...*, *op. cit.*, s. 112–113.

⁶³⁶ Patrz: D. Barthélemy *et al.*: *La dimension...*, *op. cit.*, s. 23–24. Szerzej: O. Lüdemann: *Comment la dimension interculturelle a-t-elle été prise en compte jusqu'ici dans les initiatives et dans les programmes européens?* [w:] J. Demorgon, O. Lüdemann (red.): *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes? Première mise en perspective*, „Texte de travail de l'OFAJ”, nr 13; www.ofaj.org (24.04.2004).

⁶³⁷ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 452.

oraz elementy pedagogiki aktywnej i alternatywnej. Opiera się na rezultatach badań psychologii społecznej, konstruktywistycznej epistemologii, antropologii i nauk o komunikacji. Założenia pedagogiczne europejskiego wymiaru edukacji są następujące:

- jednostka jest podmiotem działającym, który żyje i rozwija się w określonych warunkach; musi być zdolna do przekształcania i ulepszania otaczającej jej rzeczywistości, a nie tylko biernego akceptowania jako prezentu od poprzednich pokoleń; jest podmiotem odkrywającym i kształtującym kulturę własnego społeczeństwa, kształtującym samą siebie, dzięki czemu staje się wyemancypowanym obywatelem;
- socjalizacja jednostki dokonuje się w środowisku zróżnicowanym kulturowo, charakteryzującym się różnorodnością i współzależnościami jego członków; kultura tego środowiska stanowi zespół obecnych kultur pozostających ze sobą w interakcji, osadzonych w przestrzeni ludzkiego współżycia;
- proces nauczania – uczenia się jest asymetryczny: koncentruje się na uczniu, a nie na nauczycielu jako jedynym źródle wiedzy i orientacji moralnej; jego podstawą jest prawdziwe życie, społeczeństwo i bezpośrednie doświadczenie; nauczanie – uczenie się ma więc być autentyczne, aktywne, znaczące i oparte na współpracy z innymi⁶³⁸.

Według Abdallah-Pretceille najistotniejsze elementy europejskiego wymiaru edukacji to:

- w i e d z a – wiąże się z odpowiednimi programami kształcenia, rozwoju i dydaktyki; pod warunkiem systematycznej pracy jest to element najprostszy, najbardziej dostępny i najłatwiejszy do opanowania;
- poczucie przynależności do społeczności europejskiej – wiąże się ze sferą osobistych odczuć, nie można go więc narzucić; osadzone jest zarówno w dziedzictwie jednostki i jej środowiska, jak i w perspektywie przyszłości; jego rozwój zależy od otwarcia się na Innych/Obcych i ich wzory kulturowe; niedostateczny rozwój opóźnia

⁶³⁸ Patrz: D. Barthélemy *et al.*: *La dimension...*, *op. cit.*, s. 63–64. Por.: M. Tost Planet: *La dimension européenne* [w:] M. Byram, M. Tost Planet (red.): *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg 2000, s. 29–35.

i/lub uniemożliwia zamykanie się i symboliczne zastępowanie granic (np. granic narodowych – europejskimi);

- wartości – element najbardziej skomplikowany, powiązany ze sprawami najbardziej delikatnymi, intymnymi oraz jednocześnie najbardziej ogólnymi, powszechnymi⁶³⁹.

Przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i świadomości w ramach europejskiego wymiaru edukacji ma się dokonywać przez stosowanie w obszarze europejskim następujących strategii (form pracy):

- mobilność i wymiany międzynarodowe uczniów, studentów, nauczycieli, pracowników naukowych;
- stała współpraca w ramach umów o partnerstwie i sieci placówek, klas, ośrodków naukowych itp.;
- wolny obieg publikacji i pomocy naukowych;
- wykraczanie w oświacie poza wymiar narodowy;
- kształcenie nauczycieli i innych podmiotów edukacji;
- nauczanie języków obcych;
- oświata na odległość i wykorzystanie multimedialnych;
- innowacje pedagogiczne;
- wymiana informacji i doświadczeń;
- rozwój klas i szkół europejskich⁶⁴⁰.

Propagowanie europejskiego wymiaru edukacji, czy – szerzej – idei europeizmu, jest jedną z podstaw polityki oświatowej i społecznej środowisk, które w mniejszym lub większym stopniu utożsamiają się ze strukturami europejskimi. Istnienie świadomości wspólnoty problemów i wartości kulturowych z założenia budzi mniej skrajne postawy w przypadku konfliktów i napięć wynikających ze zróżnicowania. Pozwala też na kształtowanie polityki społecznej na podstawie idei szacunku dla Innych/Obcych i integracji. Można więc powiedzieć, że pod tym względem europejski wymiar edukacji nawiązuje do założeń edukacji obywatelskiej oraz wychowania dla praw człowieka, zmierzających do rozwijania porozumienia międzyludzkiego dzięki tolerancji⁶⁴¹. Ma to być kształtowanie poczucia jedności

⁶³⁹ Patrz: L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille: *Éthique...*, *op. cit.*, s. 131.

⁶⁴⁰ Szerzej: Commission des Communautés européennes: *Livre vert...*, *op. cit.*, s. 9–14.

⁶⁴¹ Patrz: G. H. Bell: *Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education*, „European Journal of Intercultural Studies”, nr 2/1994, s. 25–34; R. Ryba: *Unity in Diver-*

w różnorodności, w działalności wychowawczej wzbogaconej o treści europejskie i nowatorskie formy przekazu. Nie może jednak jednocześnie pobudzać europejskiego nacjonalizmu:

Wychowanie europejskie nie może prowadzić do wystąpienia egoistycznego i statycznego europeizmu w miejsce egoizmu poszczególnych państw. Nauczyciele i wychowawcy nie mogą tracić z pola widzenia wymogu, by integracja europejska była także tylko etapem na drodze do światowego, przyjaznego porozumienia między wszystkimi narodami i ludźmi⁶⁴².

Jak bowiem zauważa Wolff-Powęska:

Gdy rejestrujemy osiągnięcia kultury europejskiej, m.in. humanizm, oświecenie, demokrację, prawa człowieka, musimy jednocześnie pamiętać, że ta sama Europa była ojczyzną inkwizycji, kolonializmu, rasizmu, faszyzmu i totalitaryzmu. Uświadomienie sobie zróżnicowanych doświadczeń może stanowić ważną lekcję dla przyszłych pokoleń i ustrzec je przed nowym nacjonalizmem europejskim⁶⁴³.

Obywatelska postawa ma się więc przejawiać w dążeniu do doskonalenia życia zbiorowego i siebie, posiadaniu wewnątrznie spójnego i aprobowanego społecznie systemu wartości, otwartości na odmienność i zmiany, tolerancji i prawości w postępowaniu przy jednoczesnej odwadze głoszenia swych przekonań, krytycyzmie i odpowiedzialności za własne opinie, ofiarności w osiąganiu pożądanego społecznie celów.

W 1989 roku w Rekomendacji Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy stwierdzono istnienie związków między europejskim wymiarem edukacji a ideą i problematyką międzykulturowości. Uznano więc, że jedną z cech polityki wymiaru powinno być zwrócenie uwagi na nauczanie języków, historii i cywilizacji poszczególnych społeczeństw, wzajemne porozumienie narodów Europy oraz dążenie na rzecz lepszego poznania Innych/Obcych⁶⁴⁴. Edukacja w wymiarze europejskim to więc przede

sity. *The Enigma of the European Dimension in Education*, „Oxford Review of Education”, nr 1/1995, s. 25–36.

⁶⁴² A. Marszałek: *Z historii...*, *op. cit.*, s. 214. Por.: M. Bayer: *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 111–133; L. Langr: *Europejski aspekt wychowania i kształcenia a stosunki polsko-czeskie* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*, Cieszyn 1998, s. 21.

⁶⁴³ A. Wolff-Powęska: *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 30.

⁶⁴⁴ Patrz: *Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe: Recommandation 1111* (1989).

wszystkim edukacja międzykulturowa, obywatelska i regionalna, dokonująca się zarówno w sferach formalnej, jak i nieformalnej. Jest adresowana zarówno do jednostek w różnym wieku, jak i narodów, społeczności regionalnych czy wspólnot kulturowych. Edukacja międzykulturowa w europejskim wymiarze rozumiana jest nie tylko jako narzędzie jak najlepszego rozwoju jednostki, lecz także jej uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturalnym i politycznym środowiska, zaś świadomość problemów socjalno-ekonomicznych danych społeczności i działalność na rzecz ich rozwiązywania – także w perspektywie europejskiej⁶⁴⁵. Na sposób i tempo osiągania tych celów wywierają wpływ następujące czynniki:

- miejsce i rola Innych/Obcych w systemie oświaty i polityce oświatowej danego środowiska;
- polityka oświatowa i językowa (często uzależniona od polityki ekonomicznej i uwarunkowań gospodarczych) oraz sfera prawodawstwa szkolnego;
- koordynacja działań różnych instytucji i obszarów działalności każdej z nich;
- organizacja funkcjonowania szkoły: rekrutacja uczniów, ilość miejsc, pomieszczeń, pomocy naukowych i metod kształcenia, zagospodarowanie czasu itp.;
- wykładane przedmioty, programy itp., zawartość i hierarchia treści;
- priorytety edukacyjne rodzin, wspólnot i władz różnych szczebli;
- życie poszczególnych klas, szkół i środowisk pozaszkolnych;
- kryteria ewaluacji kompetencji i zachowania;
- aktywność pozalekcyjna;
- kształcenie nauczycieli i innych kadr edukacyjnych;
- kontakty placówek wychowawczo-oświatowych z rodzicami i środowiskiem społecznym, ze zróżnicowanymi grupami kulturowymi, które się nań składają itp.

W każdym systemie oświaty czynniki te wiążą się z różnymi formami selekcji i dawania szans, opartymi na zasadach mniej lub bardziej demokratycznych podziałów i komunikacji. Umożliwiają, utrudniają lub uniemożliwiają rozmaite formy działalności i współpracy międzydyscypli-

⁶⁴⁵ Patrz: L. Bekemans, Y. Ortiz de Urbina: *Étude...*, *op. cit.*, s. 7.

narnej. Determinują wybór, jakość i rodzaje przekazywanych treści. Jak bowiem zauważa Rey, wszelkiego rodzaju ośrodki edukacyjne – zarówno formalne, jak i nieformalne – nie są tylko miejscami kształcenia i dostarczania wiedzy. Są to przede wszystkim środowiska życia i gromadzenia doświadczeń, miejsca – przynajmniej w założeniu – wzajemnej akceptacji i solidarności. Tu edukacja dokonuje się w komunikacji i mediacji, zależąc od istniejących relacji⁶⁴⁶.

Zaangażowanie organizacji europejskich w propagowanie i realizację europejskiego wymiaru edukacji nie wynika wyłącznie z przesłanek humanitarnych, lecz opiera się na pragmatycznych kalkulacjach. Oto bowiem, wbrew oczekiwaniom, efektem integracji ekonomicznej i politycznej krajów europejskich jest nie tyle (lub w niektórych rejonach nie tylko) pełniejsza integracja międzynarodowa (np. państw członkowskich Unii Europejskiej), co umocnienie się poczucia odrębności regionalnych i etnicznych. Przy nasileniu się migracji do państw Unii nieuwzględnianie następstw tych zjawisk w sferze gospodarczej byłoby krótkowzroczne⁶⁴⁷. Kraje Wspólnoty Europejskiej zaangażowały się w europejski wymiar edukacji w 1988 roku, a dowodem nadanej mu rangi jest wpisanie go do Traktatu z Maastricht. W 1993 roku Komisja Europejska opublikowała *Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation* (Zielona Księga o europejskim wymiarze edukacji), w której podsumowano dotychczasowe działania i wytyczono kierunki na przyszłość: działalność na rzecz obywatelskości europejskiej, dostarczanie bodźców na rzecz podwyższania jakości oświaty oraz przygotowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jako środki do osiągnięcia tych celów określono działania na rzecz zwiększenia mobilności kadr, wymian uczniów i studentów, rozwijanie nauki języków obcych, promowanie innowacji pedagogicznych, wymianę informacji i doświadczeń w dziedzinie kształcenia na odległość i wykorzystywania multimediiów w oświacie. Szczególną rolę przypisano programom edukacyjnym⁶⁴⁸. Wyłącznie europejska optyka oglądu niektórych problemów nie jest już wystarczająca. Havel pisze:

⁶⁴⁶ Patrz: M. Rey: *Identités...*, *op. cit.*, s. 132–135.

⁶⁴⁷ Patrz: W. Rabczuk: *Międzykulturowość a polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec Cyganów* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 83–84.

⁶⁴⁸ Patrz: Commission des Communautés européennes: *Livre vert...*, *op. cit.*

[...] wszystko jest ze sobą powiązane; przyszłość Stanów Zjednoczonych Unii Europejskiej decyduje się w cierpiącym Sarajewie lub Mostarze, w plądrowanych lasach tropikalnych Brazylii, w skrajnym ubóstwie Bangladeszu lub Somalii⁶⁴⁹.

Podczas międzynarodowej konferencji „Dialog międzykulturowy” w marcu 2002 roku w Brukseli stwierdzono, że zwłaszcza w kontekście tragicznych wydarzeń z 11 września 2001 Unia Europejska powinna poczuwać się do moralnej i politycznej odpowiedzialności za stosunki społeczności basenu Morza Śródziemnego. Dlatego też kluczową rolę w działaniach gospodarczych i politycznych powinien odgrywać dialog międzykulturowy, pełniący funkcję skutecznego narzędzia do przeciwdziałania i regulowania konfliktów oraz osiągania wzajemnego zrozumienia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Dialog międzykulturowy gwarantuje bowiem branie pod uwagę praw człowieka, zasad demokracji i wiedzy do stałej refleksji nad korzeniami przemocy i terroryzmu. Wspólnymi wartościami, na których ów dialog jest budowany, są: prawa człowieka, tolerancja, solidarność, zróżnicowanie kulturowe, wzajemne zrozumienie i uznawanie wartości religijnych. Polityka dialogu międzykulturowego Unii Europejskiej ma trzy podstawowe zadania:

- edukacja młodych w duchu tolerancji i przy budzeniu zainteresowania problemami innych (w tym celu należałoby wspierać wymianę młodzieży z odmiennych kultur);
- wspieranie dialogu międzykulturowego społeczeństw regionu śródziemnomorskiego oraz współpracy instytucji cywilnych, spotkań regionalnych i lokalnych, przy zwróceniu uwagi, by dokonywało się to jak najbliżej obywatela;
- wspieranie dialogu między intelektualistami, naukowcami, dziennikarzami, działaczami gospodarczymi i politycznymi, w czym szczególną rolę odgrywają środki masowego komunikowania; byłoby najlepiej, aby dialog międzykulturowy wpisał się w codzienne życie⁶⁵⁰.

W ten sposób kategoria europejskiego wymiaru edukacji zyskuje zupełnie nowe treści, wykraczając poza wyznaczone pierwotnie ramy europejskie. Jej założenia dotyczące celów i środków do ich osiągnięcia obejmują

⁶⁴⁹ Za: J. Kuczyński: *Młodość...*, *op. cit.*, s. 181.

⁶⁵⁰ Patrz: *Déclaration du comité scientifique* [w:] Commission européenne: *Intercultural dialogue – Dialogue interculturel. Bruxelles 20 et 21 mars 2002*, Luxembourg 2002, s. 26.

mują już rozległy obszar basenu Morza Śródziemnego, stopniowo zyskując znamiona uniwersalności.

6.2. Podstawy aksjologiczne

Wartości rozumiane jako sposoby (stany) bytu lub postępowania, które jednostki czy grupy społeczne uważają za idealne, zmierzając do ich osiągnięcia oraz szanując osoby, w których zachowaniach je dostrzegają, posiadają następujące cechy:

- usytuowane są zwykle w sferze ideałów, nie dając się rozpatrywać w odniesieniu do konkretnych przedmiotów lub wydarzeń; wzbudzając szacunek, mogą stanowić czynnik inspirujący, związany z określonym łańcem moralnym, estetycznym lub intelektualnym – tego rodzaju uniwersum ideałów stanowi dla pretendujących do niego osób świat realny;
- inspirują zarówno w ocenie rzeczywistości, jak i przy podejmowaniu działań;
- charakteryzuje je względność, zmienność historyczna i w związku z tym konieczność odnoszenia do konkretnych społeczności lub jednostek;
- w ich postrzeganiu ważną rolę odgrywa czynnik afektywny podmiotu (indywidualnego i zbiorowego), co pociąga za sobą niestabilność wartości w miejscu i czasie;
- charakteryzuje je hierarchiczność⁶⁵¹.

Jak zauważa Marian Nowak,

[...] szereg kultur w drodze wymiany i wzajemnego przenikania się własnych wartości, lub na skutek wywodzenia się z jednego źródła, dochodzi do przyjęcia pewnych wspólnych podstawowych wartości, zachowując swoje własne tradycje, obyczaje i normy społeczne, narodowe czy regionalne. W ten sposób kształtuje się proces uniwersalizacji kultury, która łączy już nie tylko narody i państwa, ale całe kontynenty, jak np. to ma miejsce w odniesieniu do kultury europejskiej czy chrześcijańskiej. Powstała w taki sposób wielka kultura staje się ważnym czynnikiem łączącym i jednoczącym narody jako ich wspólne dziedzictwo⁶⁵².

⁶⁵¹ Patrz: G. Rocher: *Introduction á la sociologie générale*, Montréal 1969, t. 1, s. 56–59.

⁶⁵² M. Nowak: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Świat...*, *op. cit.*, s. 28–29.

W związku z tym można stwierdzić, że w koncepcjach edukacji europejskiej wartości ujmowane są jako podstawa: ideologiczna (idee i ideały przyświecające twórcom koncepcji) i teleologiczna (idee i ideały rozpatrywane w kategoriach pożądanego zjawiska, stanów, postaw, czynności itp. adresatów koncepcji i ich środowisk), a także treści kształcenia. Przy czym z założenia powinny one przyświecać nie tylko podmiotom edukacji, lecz także przedmiotom, przy uwzględnieniu zdolności pojmowania różnej np. w przypadku dzieci i dorosłych, osób o różnym poziomie wykształcenia, korzeniach kulturowych, uwarunkowań lokalnych.

Rozpatrując wartości z perspektywy wspólnej historii europejskich społeczeństw (zwłaszcza instytucji i organizacji międzynarodowych), można wyróżnić następujące przedziały czasowe odpowiadające aksjologicznym preferencjom:

- *Stara Europa* – okres międzywojenny i bezpośrednio po II wojnie światowej; powstanie organizacji opartych na idealistycznej ideologii (Liga Narodów, UNESCO); Europa traktowana jest – nie tylko przez Europejczyków – jako centrum świata; do kanonu zalicza się wartości wywiedzione jeszcze ze starożytności, stanowiące fundament, do którego w razie potrzeby można się odwoływać, np.: prawdę, dobro, piękno, honor; kanon ten (postrzegany całościowo jako podstawa aksjologiczna) jest współcześnie nieobecny, a do jego wybranych elementów nawiązują niektóre podmioty edukacji (np. podmioty konserwatywne, religijne);
- *Młoda Europa* – początki pragmatycznych ruchów integracyjnych oraz powstanie m.in. Rady Europy i Wspólnot Europejskich; świat stał się policentryczny, z czego Europejczycy zdają sobie sprawę (zwłaszcza w konkurencji ze Stanami Zjednoczonymi i azjatyckimi „tygrysami”); kanon wartości wyznaczają wielopłaszczyznowe przemiany globalne, zróżnicowanie kulturowe oraz potrzeby demokratycznych społeczeństw, decydujące o aksjologicznych priorytetach.

Na uwagę zasługuje, że o ile w przypadku Starej Europy wartości wchodzące w skład kanonu aksjologicznego uchodziły za jednoznaczne, stanowiąc fundament, do którego w razie potrzeby można się było odwoływać, o tyle w Młodej Europie nic nie różni ludzi bardziej niż właśnie wartości. Ich znaczenie zakorzenione jest w kulturze, warunkach socjalnych, dążeniach i preferencjach poszczególnych grup, wcale więc nie musi być

wszędzie takie samo. Wartości ukazane w niniejszej pracy jako podstawa aksjologiczna edukacji europejskiej mają więc charakter modelu życzeniowego (dane podmioty chciałyby, aby tak było) lub deklaratywnego (dane podmioty deklarują, że będą robić wszystko, aby tak było). Najważniejsze z wartości wyrażane w koncepcjach edukacji europejskiej są następujące.

Obywatelskość – preferowana cecha mieszkańców krajów demokratycznych, znajdująca wyraz w przekonaniach, postawach i działaniach dotyczących otoczenia społecznego. Wiąże się nie tyle z obywatelstwem danego kraju (tj. z przynależnością prawno-administracyjną), co z rzeczywiście odczuwanym poczuciem łączności, przynależności do danej ojczyzny (małej ojczyzny i/lub ojczyzny ideologicznej – także ujmowanej szerzej, np. w kontekście wspólnoty krajów), identyfikowaniem się z problemami, potrzebami, perspektywami jej mieszkańców, a także przekonaniem o potrzebie pracy dla wspólnego dobra. Obywatelskość nie może być rozpatrywana wyłącznie w kontekście formalnym, tj. w odniesieniu do praw i obowiązków wynikających z przynależności prawno-administracyjnej. Jej istotę stanowi wolność wyboru wartości i sposobów ich wyrażania w interakcjach społecznych (zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej), co odpowiada zróżnicowaniu charakteru i realizacji idei obywatelskości w zależności od potrzeb, wiedzy, poziomu patriotyzmu oraz aktywności społecznej poszczególnych jednostek i grup. Obywatelskość europejska wiąże się głównie z poczuciem więzi ponadnarodowej oraz świadomością wspólnoty interesów społeczeństw europejskich, przy jednoczesnym poczuciu suwerenności terytorialnej, narodowej, regionalnej i etnicznej⁶⁵³.

Demokracja – jedyny rodzaj ustroju politycznego (lub preferowana zasada stanowiąca podstawę stosunków międzyludzkich, przyjęta w danych społecznościach) zgodny z prawami człowieka, tj. uwzględniający je. Dotyczy zarówno sfery publicznej, jak i prywatnej, przekładając się na czynności przedmiotów i podmiotów edukacji oparte na poszanowaniu praw jednostek i grup, znajdujące wyraz nie tylko w deklaracjach, ale w działaniu na rzecz ich ochrony i przestrzegania. Wiąże się z możliwością świadomego udziału poszczególnych środowisk w podejmowaniu decyzji

⁶⁵³ Szerzej: F. Audigier: *Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg 2000; C. Wihtol de Wenden: *La citoyenneté européenne*, Paris 1997.

dotyczących teraźniejszości oraz przyszłości ogółu społeczeństwa. Stan trudny do osiągnięcia zwłaszcza w tych środowiskach, w których przez dłuższy czas tradycje demokratyczne nie były kultywowane lub wskutek czynników politycznych wykorzeniano je, zastępując różnymi formami dominacji jednych grup społecznych nad pozostałymi. W sferze edukacyjnej przejawia się to w licznych patologiach wynikających z odmiennego pojmowania władzy i wartości obywatelskich⁶⁵⁴.

Pluralizm – zasada funkcjonowania demokratycznych społeczeństw, polegająca na poszanowaniu występujących w nich różnicowań. Jej odkrycie stanowi efekt wzrostu samoświadomości zarówno jednostek, jak i grup. Przestrzeganie pluralizmu gwarantuje przedstawicielom poszczególnych środowisk posiadanie oraz prawo wyrażania własnych poglądów, wartości, tradycji i stosowanie odrębnych wzorów kulturowych, pod warunkiem jednak, że nie godzi to w prawa oraz nie narusza dóbr innych osób. Daje też poczucie własnej niezależności, wartości, godności, uznania i bezpieczeństwa. Przestrzeganie zasady pluralizmu w sferze instytucjonalnej umożliwia udział zróżnicowanych jednostek i grup w sprawowaniu władzy na zasadach demokratycznych⁶⁵⁵.

Prawa człowieka – niezbywalne uprawnienie przysługujące w równym stopniu każdej jednostce lub grupie z racji bycia człowiekiem, w różny sposób znajdujące wyraz w prawodawstwie poszczególnych państw i prawie międzynarodowym. Dotyczy sfer: cywilnej (politycznej), socjalnej, ekonomicznej itp. Koncepcja praw człowieka pojawiła się w siedemnastowiecznych poglądach filozoficznych (m.in. Hugona Grotiusa i Johna Locke'a), a nabrała znaczenia wraz z uchwaleniem przez francuskie Zgromadzenie Narodowe Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela oraz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (będącej rezolucją Zgromadzenia Generalnego Narodów Zjednoczonych z 10 grudnia 1948 roku). Współcześnie poszanowanie praw człowieka znajduje wyraz w demokratycznym uznaniu tożsamości i odrębności każdej osoby oraz wszystkiego, co z tego wynika. Przejawia się też w możliwości, wolności, a także wzajemności

⁶⁵⁴ Szerzej: B. Brier (red.): *Jeunes mais citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté?*, Paris 1994.

⁶⁵⁵ Szerzej: J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości...*, *op. cit.*, s. 15–16.

uczestnictwa (bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawicieli) w dyskursie o rzeczywistości społecznej⁶⁵⁶.

Tolerancja – postawa i zasada postępowania w warunkach zróżnicowania kulturowego, opierająca się na przyzwoleniu na bycie odmiennym. Wiąże się z szacunkiem wobec Innych/Obcych oraz ich odmienności będącej wartością regulującą zasady współżycia jednostek i grup. Są dwa podstawowe rodzaje tolerancji: bierna i czynna. Tolerancja bierna polega na akceptacji obecności Innych/Obcych oraz zezwalaniu im na wyrażanie swej odmienności w różny sposób, zaś czynna zasadza się na podejmowaniu działań w celu zrozumienia Innych/Obcych, współpracy z nimi i wspólnym realizowaniu rozmaitych przedsięwzięć. Istotą tolerancji stanowi wychodzenie naprzeciw trudnościom związanym ze zróżnicowaniem kulturowym, dzięki umiejętności nawiązywania partnerskich interakcji, mimo niekiedy sprzecznych potrzeb, wartości i celów. Jej podstawą nie jest więc bezkompromisowe ustępstwo, lecz świadome, rozumiejące podejście do odmienności jako cechy charakterystycznej na kulturowym pograniczu. Umożliwia to wspólne (oparte na współodpowiedzialności i dialogu) łagodzenie napięć i rozwiązywanie konfliktów wynikających z różnic oraz pozwala zauważyć różnicę między integracją a tolerancją – można bowiem tylko tolerować, co nie pociąga za sobą wymogu integrowania się⁶⁵⁷.

Równość – jedno z podstawowych praw człowieka; zasada życia społecznego pierwotnie zawierająca sugestię, że poszczególne jednostki są uważane za równe i traktowane jako takie z uwagi na cechy konstytutywne natury ludzkiej (rozumność, odpowiedzialność itp.). Współcześnie przestrzeganie zasady równości stanowi przejaw uznania jednakowej wartości wszystkich ludzi oraz wiąże się z potrzebą zwalczania wszelkich form uprzedzenia i dyskryminacji⁶⁵⁸. Według koncepcji demokratycznej

⁶⁵⁶ Szerzej: M. Abdallah-Pretceille: *Les Droits de l'Homme en Europe*, Amiens 1994; C. Birzea: *Droits de l'homme et minorités dans les nouvelles démocraties européennes: les aspects éducatifs et culturels*, Strasbourg 1996; A. Łopatka: *Międzynarodowe prawo praw człowieka*, Warszawa 1998.

⁶⁵⁷ Szerzej: J. Nikitorowicz: *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwanie dla edukacji* [w:] *idem* (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 73–86; *idem*: *Tolerancja. Idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6/1995, s. 2–7; F. Ouellet: *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec 2000.

⁶⁵⁸ Patrz: J. Tinbergen (red.): *O nowy...*, *op. cit.*, s. 98.

wszyscy ludzie powinni być równi w sferze publicznej, traktowani tak samo jako obywatele – są więc równi (mają takie same szanse) na tyle, na ile umożliwia to dany ustrój. Najczęściej sądzi się, że równość w sferze obywatelskiej pociąga za sobą zezwolenie na zachowywanie i wyrażanie różnicy wyłącznie w sferze prywatnej. W rzeczywistości jednak, w sytuacji zróżnicowania kulturowego, nawet w sferze cywilnej nigdy nie może być mowy o prawdziwej równości wszystkich. Stanem preferowanym jest z jednej strony równość wszystkich wobec prawa, z drugiej ochrona prawa oraz możliwość domagania się jej. Równość w edukacji oznacza prawo do bycia odmiennym i wyrażania różnicy, związane z takimi samymi dla wszystkich szansami dostępu do oświaty⁶⁵⁹.

W o l n o ść – stan niezależności od różnego rodzaju czynników utrudniających lub uniemożliwiających samorealizację jednostek lub grup społecznych. Ograniczeniem wolności jednego człowieka jest wkroczenie w obszar wolności drugiego lub zakaz naruszania tego obszaru. Można ją rozpatrywać w kategoriach prywatnych (jako podstawę istnienia właściwą naturze człowieczeństwa) lub obywatelskich (jako podstawę funkcjonowania jednostek i grup w ramach systemu społeczno-kulturowego), przy czym w każdej z tych sfer występują inne okoliczności ograniczające wolność. Czyni to wolność wartością względną, uzależnioną od pozycji w hierarchii społecznej oraz możliwości danego podmiotu. Wyzwaniem demokracji jest wolność polegająca na niepozbawianiu człowieka prawa do odmienności, zwłaszcza gdy należy do mniejszości i zbyt jaskrawe wyrażanie własnych różnic mogłoby być dla niego fatalne w skutkach. Wolność w edukacji przejawia się w prawie do rzeczywistego wyboru jej modelu (m.in. celów, treści i form)⁶⁶⁰.

Braterstwo – rozpatrywane głównie w wymiarze symbolicznym jako pokrewieństwo (zbratanie) ludzi w ramach jednej wspólnoty, narodu lub wspólnoty narodów. W rzeczywistości tak pojmowanemu braterstwu przeczą – mimo deklarowanej równości obywatelskiej i swobód demo-

⁶⁵⁹ Patrz: A. Touraine: *Égalité et différence* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence...*, *op. cit.*, s. 85.

⁶⁶⁰ Szerzej: UNESCO: *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, Paris 1974; G. Varro: *Liberté, égalité, mixité...*, *conjugales*, Paris 1998.

kratycznych – np. związane ze statusem materialnym podziały społeczne, wynikające z nich uprawnienia oraz ograniczenia. Zbratanie wspólnot i narodów przez zrównanie ich poszczególnych członków w prawach, przywilejach, obowiązkach oraz wolności jest podstawą ideologii (wywiedzionej z idei powszechnego braterstwa Andrew Michaëla Ramsaya i filozofów oświeceniowych), która znajduje zwolenników m.in. w środowiskach o silnym poczuciu więzi etnicznej (wspólnoty religijne) lub w ugrupowaniach politycznych (np. w środowiskach frankofońskich nawiązujących do tradycji republikańskiej)⁶⁶¹.

I n t e g r a c j a – występujący stale lub okresowo, lub też rozpatrywany w kategoriach idealnego celu do osiągnięcia stan społeczeństwa, w którym na zasadach wspólnego układu funkcjonują podmioty (jednostki, grupy itp.) zróżnicowane. Nie muszą być one równe, nie muszą też rozwijać się w tym samym tempie, co wynika z ich niepowtarzalności i swoistości (np. kulturowej). Ich wspólne funkcjonowanie stanowi jeden z podstawowych warunków ładu społecznego i solidarności. Integracja Europy miałaby być osiągnięta w tym kontekście przez integrację poszczególnych środowisk: etnicznych, regionalnych, narodowych (wewnątrz- i międzykrajowych).

P o k ó j – występująca lub oczekiwana sytuacja, stan zgody między różnymi podmiotami (jednostkami, grupami etnicznymi, narodami, państwami itp.). W postaci idealnej przejawia się brakiem konfliktów zbrojnych i innego rodzaju działań agresywnych (np. o charakterze ekonomicznym lub politycznym). Mimo braku równowagi zróżnicowanych podmiotów (zarówno wewnątrz danego kraju, jak i między państwami) opiera się na dialogu i kompromisie stron o niekiedy sprzecznych interesach, które wspólnie dążą do jego zachowania, mając na uwadze dobro własne i przyszłych pokoleń. Do zachowania pokoju przyczynia się m.in. kształtowanie postaw pacyfistycznych we wszystkich warstwach społecznych⁶⁶².

⁶⁶¹ Szerzej: J. Attali *et al.*: *Fraternité 2000: côte à côte, solidaires. Mission 2000 en France*, Paris 2000.

⁶⁶² Szerzej: M. R. Le Péchoux (red.): *ONG..., op. cit.*; UNESCO: *Pratique de la Citoyenneté. Vers une conception plus large de l'éducation civique: matériels éducatifs de base sur la paix, les droits de l'Homme, la démocratie et la tolérance*, Paris 1999.

Uniwersalizm – reguła postępowania oparta na świadomości powiązania swego istnienia z istnieniem innych osób (także Innych/Obcych) oraz przyznawaniu im praw i czynnej tolerancji. Tego rodzaju podejście daje prawo każdemu do interpretowania ogólnych treści rzeczywistości w kontekście własnej tożsamości kulturowej, co pozwala uniknąć zaprzeczenia pluralizmu i demokracji przez narzucanie jakiejś szczególnej wizji świata. U podstaw tego podejścia spoczywa zespół norm i zasad możliwych do przyjęcia oraz zastosowania przez każdego, bez względu na jego tożsamość i światopogląd. Uniwersalizm stanowi istotę działań jednostki w takim stopniu, w jakim postrzega się ona jako członek ludzkości i poszukuje w związku z tym zarówno w sobie samej, jak i w innych ludziach wyjątkowej godności (co stanowi argument przeciwko wykluczaniu, marginalizowaniu Innych/Obcych oraz przeciwko różnego rodzaju fobiom). Każdy człowiek, opierając się na idei uniwersalizmu, ma prawo wnosić do wspólnego dziedzictwa kulturowego ludzkości własne, jedyne w swoim rodzaju wartości, wzbogacając to dziedzictwo i uzupełniając. Przejawem uniwersalizmu w oświacie jest prawo do interpretacji treści ogólnych w kontekście własnej tożsamości kulturowej⁶⁶³.

Etyczność – postawa, cecha i charakterystyczna reguła działania w stosunku do Innego/Obcego. U podstaw podejścia etycznego spoczywa świadomość zróżnicowania kulturowego społeczeństw, a co za tym idzie, wielość i zróżnicowanie źródeł etyki. Są to m.in. etyki religijne (buddyjska, chrześcijańska, muzułmańska, żydowska itp.), etyki świeckie (kształtowane na bazie doktryn politycznych, filozoficznych, ekonomicznych itp.), etyki poszczególnych środowisk etnicznych. Branie pod uwagę oraz poszanowanie tego faktu niekoniecznie jednak pociąga za sobą przekonanie o względności wartości moralnych i zasad postępowania⁶⁶⁴, co wiodłoby do bezwzględnej tolerancji, siłą rzeczy uprawomocniając anarchię. Tego rodzaju postawa umożliwia owocne poszukiwanie wspólnych, uniwersalnych punktów oparcia, choćby tylko takich, jak: człowie-

⁶⁶³ Szerzej: G. Avanzini: *Diversité culturelle et universalité des valeurs* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel...*, op. cit., s. 17–22; D. Dadi: *Particularismes et universalisme: la problématique des identités*, Strasbourg 1995; F. R. Ouellette, C. Bariteau (red.): *Entre tradition et universalisme*, Québec 1994.

⁶⁶⁴ Patrz: Y. Kim: *Rapport mondial sur la culture*, Paris 2000, s. 285.

czeństwo (przekonanie, że bez względu na różnice wszyscy są ludźmi i w związku z tym mają równe prawa), podmiotowość (podejście do drugiego człowieka z zamiarem wsparcia jego indywidualnych potrzeb oraz wysiłków na rzecz rozwoju, udzielanie mu w tym pomocy), szacunek (postawa wobec odmienności – wygląd, poglądy, zachowanie itp. – drugiego człowieka)⁶⁶⁵.

Patriotyzm – postawa przywiązania wobec małej ojczyzny i/lub ojczyzny ideologicznej – także ujmowanej szerzej, np. w kontekście wspólnoty państw. Wynika z odczuwania więzi emocjonalnej z wartościami kulturowymi, symbolami, historią, racją stanu, z poczucia wspólnoty korzeni i losów z jej współmieszkańcami. Wiąże się z gotowością mniejszego lub większego poświęcenia dla ojczyzny. Odczuwanie patriotyzmu wzrasta zwłaszcza w momentach zagrożenia suwerenności lub stabilności kryzysami wywoływanymi przez czynniki wewnętrzne, a zwłaszcza zewnętrzne (np. niebezpieczeństwo konfliktu zbrojnego, zagrożenie zamachami terrorystycznymi, napięcia międzynarodowe), co prowadzi do różnego rodzaju form zachowań pozwalających na publiczne okazywanie uczuć patriotycznych (publiczne okazywanie symboli, manifestacje, bojkoty itp.)⁶⁶⁶.

Wspólnotowość – umowna lub formalna zasada funkcjonowania zbiorowości ludzkich o różnym zasięgu (lokalnych, regionalnych), a także polityczna reguła funkcjonowania porozumień międzypaństwowych w różnych dziedzinach rzeczywistości (np. w gospodarce). Charakteryzuje ją wyłącznie deklarowana (osobiście albo przez przedstawicieli politycznych) lub rzeczywiście odczuwana identyfikacja ze wspólnotą, jej ideami, celami, interesami, problemami i perspektywami. Czynnikiem umacniającym wspólnotowość jest wysoki stopień integracji oraz poczucia obywatelskości poszczególnych członków wspólnoty, posługiwanie się wspólnym językiem, wykorzystywanie tych samych lub zrozumiałych dla wszystkich wzorów kulturowych, tradycji itp.⁶⁶⁷

⁶⁶⁵ Szerzej: L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille: *Éthique...*, *op. cit.*, s. 9 i nn.; V. J. Bourke: *Historia etyki*, Toruń 1994, s. 220–236; K. Sachs *et al.*: *Société civile et nouvelles responsabilités sociales sur des bases éthiques*, Strasbourg 2003.

⁶⁶⁶ Szerzej: T. Nowacki: *Patriotyzm wobec jednoczącej się Europy* [w:] E. Podoska-Filipowicz *et al.* (red.): *Transformacja...*, *op. cit.*, s. 87–100.

⁶⁶⁷ Szerzej: J. Berque: *De nouveaux minoritaires dans la cité européenne (rapport de la Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires)*,

Europejskość – ujmowana symbolicznie cecha osób, zjawisk, procesów, czynów, dzieł kultury materialnej i duchowej, wywiedziona z tożsamości kulturowej Europy. Jej podstawę stanowi zróżnicowane wewnętrznie dziedzictwo cywilizacyjne, złożone z dorobku zarówno pokoleń mieszkańców Europy, jak imigrantów oraz osób przebywających w niej czasowo. Przejawia się w tożsamości oraz pamięci jednostek, grup etnicznych i regionalnych, narodów; jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Idea europejskości legła u podstaw europejskiej ideologii integracyjnej i propagowana jest głównie przez organizacje europejskie w ramach dyskusji wiodących do określenia tożsamości europejskiej. Jest jednak na tyle niedookreślona i dyskusyjna, że stale wymaga punktów odniesienia właściwych w danym środowisku i okolicznościach.

Świeckość – otwarcie na odmienną światopoglądową i religijną, polegające na wyzbyciu się oglądu rzeczywistości z wąskiej perspektywy tylko jednej (zwykle dominującej w danym środowisku) ideologii. Aby stała się faktem (np. w oświacie), wymaga znalezienia racjonalnego, pluralistycznego pogranicza między wychowaniem religijnym i/lub ideologicznym a niewiedzą przejawiającą się w pogardzie, zaprzeczaniu oraz w różnych postaciach fanatycznej religijności (które uniemożliwiają dialog i osiągnięcie wzajemnego zrozumienia podmiotów o zróżnicowanych poglądach). Stanowi wyzwanie w perspektywie integracji europejskiej i wzrostu tendencji integrystycznych w świecie. Preferowana postać świeckości to nie deklaracja, lecz codzienna, obywatelska praktyka, cechująca formalne, jak i nieformalne podmioty i przedmioty edukacji, bez względu na to, na jakiej płaszczyźnie funkcjonują. Świeckość z zasady zapewnia im neutralne podejście do napięć i konfliktów na tle światopoglądowym i religijnym oraz umożliwia wyjście w dyskursie poza partykularne stereotypy i interesy⁶⁶⁸.

Solidarność – zjawisko występowania i odczuwania więzi społecznej opartej na podobieństwie pełnionych ról, funkcji, statusów. Może kształtować się stopniowo dzięki działaniu czynników tożsamościowych,

Strasbourg 1989; P. Moreau-Defarges: *La communauté internationale*, Paris 1998; D. Schnapper: *La Communauté de citoyens*, Paris 1994.

⁶⁶⁸ Szerzej: N. Allieu: *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris 1996; B. Bouchet: *Laïcité & enseignement*, Paris 1996; F. Dubet: *La laïcité...*, *op. cit.*, s. 85–112.

politycznych, religijnych, gospodarczych itp. Jej nasilenie oraz treść mogą być różne w sferach prywatnej i publicznej. Solidarność charakteryzująca daną grupę społeczną pozwala jej członkom łatwiej rozpoznawać i klasyfikować Innych/Obcych oraz podejmować wobec nich działania wynikające z interesu grupowego. Odczuwanie solidarności skutkuje działaniami mającymi na celu ochronę współczłonków danej grupy, walkę o zachowanie ich tożsamości, przestrzeganie praw i w miarę możliwości utrzymywanie dominującej pozycji. Siła solidarności jest różna w zależności od wielkości wspólnoty, której dotyczy (największa jest w małych wspólnotach)⁶⁶⁹. Klub Rzymski propaguje ideę „ogólnoświatowej solidarności”, ujmowanej przez pryzmat interakcji poziomego globalnego z lokalnym oraz interakcji społecznych na poziomie lokalnym. Pobudzić ją może powszechne zrozumienie zagrażających wszystkim niebezpieczeństw i ustanowienie wspólnoty interesów całej ludzkości⁶⁷⁰.

⁶⁶⁹ Szerzej: M. Seymour (red.): *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, Montréal 1999.

⁶⁷⁴ Patrz: A. King, B. Schneider: *Pierwsza...*, *op. cit.*, s. 230–232 i 239–240. Por.: E. Cresson, P. Flynn: *Biała...*, *op. cit.*, s. 40–43.

7. Typologia koncepcji edukacji europejskiej

Do pojawienia się edukacji europejskiej doprowadziło zróżnicowanie kulturowe społeczeństw Starego Kontynentu oraz towarzyszące mu dążenia do integracji społeczno-kulturowej w dwóch obszarach rzeczywistości:

- wewnętrzna integracja społeczeństw w poszczególnych krajach, celem zapobiegania napięciom i konfliktom wywołanym obecnością Innych/Obcych;
- integracja międzynarodowa zapoczątkowana w sferze polityczno-ekonomicznej, a dzięki powstaniu międzynarodowych instytucji i organizacji europejskich przeniesiona do sfery społeczno-kulturowej.

Środowiskiem, w którym w sposób naturalny zaczęły się kształtować pierwsze koncepcje edukacji adresowane do społeczności zróżnicowanych kulturowo i mające na celu wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów (wynikających z obecności oraz wzajemnych kontaktów Innych/Obcych), stała się europejska szkoła, zwłaszcza w krajach będących celem imigracji. W teleologii koncepcji opartych na narodowej polityce oświatowej początkowo dominowało dążenie do łagodzenia lokalnych napięć i konfliktów oraz osiągania porozumienia zróżnicowanych stron wielorakimi metodami: od praktyk asymilacyjnych (wiodących do zdominowania mniejszości kulturowych) po praktyki integracyjne (uwzględniające prawo do odmienności i jej wyrażania). Dzięki zaangażowaniu się w edukację nowych podmiotów (zwłaszcza instytucji i organizacji europejskich) treści koncepcji edukacji zaczęły wykraczać poza problemy lokalne. Globalizacja oraz integracja europejska wniosły nowe podejście do Innych/Obcych oraz wchodzenia z nimi w kontakty. Dzięki środkom masowego komunikowania i zjednoczeniu w sferze polityczno-gospodarczej nastąpił wzrost świadomości wspólnoty problemów i perspektyw. Rozwój współpracy regionalnej i międzyregionalnej uruchomił integrację w skali międzynarodowej niejako oddolnie. Towarzyszył temu wzrost demokratyzacji oraz uznania dla idei praw człowieka, przejawiający się m.in. w ułatwie-

niach działalności instytucji i organizacji wszelkiego rodzaju mniejszości. Przyczyniło się to do upowszechnienia idei tolerancji i współżycia mimo różnic. Stopniowo zaczęto więc przechodzić od edukacji wielokulturowej do międzykulturowej, a treści dotyczące zróżnicowania kulturowego coraz częściej traktowano jako element edukacji regionalnej i obywatelskiej.

O ile początkowo nad treściami europejskimi dominowały treści narodowe i etniczne, to w miarę postępu instytucjonalnej integracji, a zwłaszcza od zarysowania się idei europejskiego wymiaru edukacji, proporcje te ulegają zmianie. Nie chodzi tu bynajmniej o rezygnację z problemów lokalnych, regionalnych i narodowych, by zastąpić je europejskimi czy globalnymi. Chodzi raczej o nadanie znaczenia tym pierwszym, uznanie ich wagi dla integracji europejskiej. W ten sposób problemy obywateli małych ojczyzn mają się stać istotne i zrozumiałe dla obywateli ideologicznej, europejskiej ojczyzny ojczyzn. Idea zjednoczonej Europy, której niepodważalną wartość stanowi kulturowa różnorodność, nie miałaby sensu, gdyby o zjednoczeniu narodów mówiono, nie uwzględniając problemów lokalnych i regionalnych pograniczy kulturowych, charakterystycznych tożsamości i tradycji ich mieszkańców, a także ich swoistych napięć i konfliktów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Współczesna edukacja europejska z założenia ma więc za zadanie uwzględniać to, co niepowtarzalne w pogranicznym wymiarze regionalnym i lokalnym (podkultury, grupy etniczne i narody wraz z ich tożsamością i dziedzictwem kulturowym), wspomagając budowę wspólnoty Europejczyków o tożsamości międzykulturowej, otwartych na odmiennosc, umiających nawiązywać dialog, osiągać kompromis i współpracować na rzecz wspólnej przyszłości.

Na podstawie przedstawionych wyżej⁶⁷¹ kryteriów wyróżnionych przez Jacques'a Demorgona można dokonać następującej typologii koncepcji edukacji europejskiej.

⁶⁷¹ Patrz: podrozdz. 1.2. *Charakterystyka procedury badawczej i problemy badawcze.*

7.1. Kryterium I – usytuowanie w kontekście etnicznym, narodowym lub ponadnarodowym

Usytuowanie danej koncepcji w jednym z wymienionych kontekstów wynika z jej odpowiedniej aksjologii i teleologii, wyznaczenia określonych adresatów, form pracy edukacyjnej itp. Pozwala to uwzględnić rozmaite problemy danego środowiska, preferowane w nim role społeczne, statusy, funkcje poszczególnych osób i instytucji itp. W przypadku typologii na podstawie tego kryterium jest charakterystyczne, że podstawy ideologiczno-aksjologiczne, teleologiczne, propozycje rozwiązań metodycznych i inne elementy koncepcji charakteryzuje tym większa ogólność, im rozleglejszego kontekstu dotyczy koncepcja. Można wyróżnić następujące typy koncepcji:

- koncepcje etniczne – tworzone w środowisku lub na potrzeby określonych grup etnicznych, podkultur i społeczności charakteryzujących się napięciami i konfliktami na stykach większość – mniejszości; mogą opierać się na etnicyzmach i regionalizmach, uwzględniając partykularne interesy określonych grup i warstw społecznych; ich celem może być asymilacja mniejszości lub integracja zróżnicowanych podmiotów; treści europejskie występują tu raczej jako element dodatkowy, np. w sytuacji nawiązywania lub odnoszenia się przez podmiot edukacji do problemów podobnych środowisk w innych krajach, lub też dojścia do współpracy międzynarodowej (np. organizacji etnicznych); szczegółową analizę koncepcji w tym kontekście ułatwia wyodrębnienie pogranicznych płaszczyzn: jednostkowo-rodzinnej i lokalno-regionalnej – i odpowiednio – koncepcji jednostkowo-rodzinnych i lokalno-regionalnych⁶⁷²;
- koncepcje narodowe – tworzone na podstawie ukształtowanej historycznie, propagowanej i funkcjonującej w danych okolicznościach ideologii narodowej, zawierającej wywód racji stanu danego narodu, interesów, zobowiązań, praw i obowiązków jego obywateli itp.; mogą opierać się na nacjonalizmie znajdującym wyraz m.in. w polityce oświatowej władz różnego szczebla (np. na zasadzie preferowania określonych

⁶⁷² Analiza ta została przedstawiona w dalszej części niniejszego opracowania.

- treści w programach szkolnych), podyktowanej wymogami współpracy regionalnej itp.; są szczególnie wyraziste w sytuacji zagrożenia lub utraty tożsamości i suwerenności narodowej; treści europejskie są w nich uwzględniane odpowiednio do racji stanu danego narodu;
- koncepcje ponadnarodowe – tworzone na podstawie założeń będących przedmiotem porozumienia międzynarodowego (dwo- lub wielostronnego – w zależności od sytuacji); mogą stanowić wytwór dialogu, namysłu i w rezultacie kompromisu przedstawicieli różnych krajów; uwzględniają ideały leżące u podstaw działalności np. instytucji czy organizacji międzynarodowej, będącej podmiotem tworzącym i/lub finansującym realizację danej koncepcji; mogą się opierać na uniwersalistycznej ideologii (np. europejski wymiar edukacji), uwzględniającej zasady demokracji, poszanowanie praw człowieka itp.; w przypadku płaszczyzny regionalnej mogą uwzględniać ogólne potrzeby (interesy) mieszkańców określonego środowiska lub grupy państw zjednoczonych mocą umowy (np. członków Unii Europejskiej, Rady Europy czy – w wybranych obszarach – UNESCO).

7.2. Kryterium II – usytuowanie w ideologii społecznej właściwej środowisku

Stosunki społeczne panujące w danym środowisku oddają stan wielokulturowości lub międzykulturowości, co znajduje wyraz w popularności odpowiedniej ideologii społecznej. Przejawia się to również w przyjęciu modelu edukacji wielokulturowej lub międzykulturowej, przy czym chodzi tu o ideologiczne i teoretyczne założenia modelu, a nie o przyjętą oficjalnie nazwę. Wskutek przemian świadomości i stosunków społecznych niektóre środowiska może charakteryzować stan przejściowy (od asymilacji Innych/Obcych do wzajemnej integracji środowiska), w edukacji postrzegany jako odchodzenie od modelu wielokulturowego do międzykulturowego, przy stopniowym wypieraniu cech pierwszego z nich. Można wyróżnić następujące typy koncepcji:

- koncepcje edukacji wielokulturowej – oparte na założeniach modelu edukacji wielokulturowej; charakterystyczne dla społecz-

- ności o tendencjach asymilacjonistycznych; mogą zawierać odwołania do ideologii etnicznych, narodowych, regionalnych, uwzględniających partykularne interesy np. dominującej większości; treści europejskie w różnym stopniu mogą stanowić pretekst do podziałów i segregacji (np. na Europejczyków i nie-Europejczyków) z uwagi na przynależność terytorialną, narodowościową lub etniczną;
- koncepcje edukacji międzykulturowej – oparte na założeniach modelu edukacji międzykulturowej; charakterystyczne dla społeczności o tendencjach integracjonistycznych; mogą zawierać odwołania do ideologii uniwersalistycznej, uwzględniającej zasady demokracji, praw jednostki, tolerancji itp.; treści europejskie w jakimś stopniu mogą stanowić pretekst do wspierania integracji zarówno na płaszczyźnie wewnętrznej, jak i międzynarodowej;
 - koncepcje mieszane – naturalne, wynikające z potocznych, prywatnych pedagogii; charakteryzuje je wybiórcze lub zamienne, zwykle bezwiedne stosowanie założeń edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, wynikające z ateoretycznego podejścia do spraw edukacji, niewielkiego doświadczenia podmiotów edukacji, bezrefleksyjnego lub spontanicznego podejmowania działalności o charakterze edukacyjnym itp.; treści europejskie mogą się w nich pojawiać np. wskutek osobistych doświadczeń i przekonań podmiotów realizujących koncepcje, jako efekt działań propagandowych władz lub środków masowego komunikowania (ranga i zakres tych treści w danej koncepcji nie zawsze wynikają z określonych przedzałożeń).

7.3. Kryterium III – usytuowanie w określonym obszarze aktywności społecznej

Każdy obszar aktywności społecznej charakteryzuje się odpowiednimi interesami i intencjami funkcjonujących w nim twórców koncepcji edukacji. Problematyka różnicowania kulturowego oraz wynikających zeń napięć i konfliktów stanowi w takiej sytuacji tylko jeden z elementów koncepcji, której stworzenie i realizacja ma prowadzić do osiągnięcia innych, bardziej istotnych dla danego podmiotu celów. Podobnie jest z problematyką europejską, która w takich okolicznościach może stanowić wyłącz-

nie pretekst do innych działań, ozdobnik, zasłonę (w przypadku ukrytego programu), czynnik marketingowy, kartę przetargową w rozgrywkach politycznych lub ekonomicznych itp. Na podstawie tego kryterium można wyróżnić tyle koncepcji (lub pedagogii), ile jest obszarów aktywności społecznej istotnych w danym środowisku. Oto niektóre z nich:

- koncepcje polityczne – tworzone przez partie polityczne i ich agendy, ośrodki i instytucje władzy, ideologów itp., służące realizacji określonego programu politycznego, pozyskiwaniu zwolenników, źródeł finansowania działalności politycznej, poparcia w grze wyborczej itp.; treści europejskie mogą występować np. jako element pozytywnej propagandy (euroentuzjaści) lub krytyki (eurosceptycy);
- koncepcje ekonomiczne – tworzone dla potrzeb podmiotów realizujących przedsięwzięcia komercyjne w określonych środowiskach; ich działalność edukacyjna ma na celu np. pozyskanie opinii publicznej i władz dla określonych inwestycji, zdobycie lub poszerzenie grona klientów, zawarcie umów korzystnych ze względu na planowany zysk; treści europejskie mogą stanowić element reklamy produktów lub usług, lub też propagandy ułatwiającej realizację powyższych celów w kontekście otwarcia/zamknięcia lokalnego rynku na wpływy z innych państw europejskich;
- koncepcje religijne – służą realizacji celów instytucji religijnych i skupionych wokół nich środowisk, np. pozyskaniu i utrzymaniu jak największej liczby wiernych określonego wyznania, realizacji społecznej misji (m.in. zadań o charakterze charytatywnym); treści europejskie – o ile w ogóle mają istotne znaczenie – mogą być np. pretekstem do realizacji idei ekumenicznych (poszukiwanie wspólnych korzeni i perspektyw dla wiernych), jak i wynikających z nacjonalizmów idei integrystycznych (integracja Europy postrzegana jako zagrożenie, co ma mobilizować wiernych do obrony tradycyjnej wiary i skupienia się na problemach na płaszczyźnie jednostkowo-rodzinnej i lokalno-regionalnej);
- koncepcje oświatowe – oparte na konkretnej polityce oświatowej, przejawiającej się m.in. w umieszczaniu odpowiednich treści w programach szkolnych; stosunek do problematyki europejskiej jest ściśle związany z racją stanu i intencjami podmiotów odpowiadających za politykę oświatową w danym środowisku (na danym obszarze) oraz może być różny w zależności od problemów jego mieszkańców;

- koncepcje medialne – realizowane jako element statutowej działalności rozgłośni radiowo-telewizyjnych, redakcji czasopism i innych środków masowej komunikacji; problematyka integracji i edukacji europejskiej może służyć osiągnięciu interesów ekonomicznych (np. w komercyjnych środkach masowej komunikacji, uzależniających treści programowe od preferencji odbiorców) lub realizacji tzw. statutowej działalności misyjnej (w radiu i telewizji publicznych informowanie jak najszerszego grona odbiorców o problemach współczesności).

7.4. Kryterium IV – uprzywilejowanie i preferowanie określonych rozwiązań metodycznych

Z uwagi na tradycję oświatową danego środowiska, doświadczenie, wykształcenie, status społeczny, zasób wzorów kulturowych itp. podmiotów i przedmiotów edukacji w poszczególnych koncepcjach występują różnice co do form, zasięgu działalności edukacyjnej oraz wykorzystywanych środków. Przyczyną zróżnicowań bywa także charakter podmiotu edukacji, jego legalność, zakorzenienie w określonej płaszczyźnie i ideologii, funkcja pełniona w danym środowisku i dziedzinie rzeczywistości. W każdym z typów uwzględnianie treści europejskich odpowiada założeniom twórcy koncepcji, jego charakterowi i zamierzeniom. Na podstawie tego kryterium można rozróżniać nie tyle koncepcje (ten podział byłby bowiem nieskończony i sztuczny, ponieważ poszczególne typy nakładają się i uzupełniają), lecz raczej stanowiące o ich istocie typy działań edukacyjnych:

- działania formalne – charakterystyczne dla podmiotów instytucjonalnych, korzystających z funduszy państwowych, samorządowych, instytucji i organizacji międzynarodowych; mogą być uzależnione od polityki oświatowej władz lub statutu obowiązującego dany podmiot; cechuje je formalność oraz systematyczność (umożliwiająca kontrolę i ocenę na podstawie przyjętych kryteriów skuteczności);
- działania nieformalne – charakterystyczne dla podmiotów niezależnych (np. nieformalnych organizacji etnicznych, podkultur); cechuje je spontaniczność, okazjonalność, niekonwencjonalność, uczestnictwo wolontariuszy oraz młodzieży; niekiedy wymykają się formalnej ocenie;

- działania propagandowe – podejmowane przez różne podmioty dla osiągnięcia celów (politycznych, ekonomicznych, religijnych itp.); uwikłane w różnego rodzaju ideologie; charakterystyczne z uwagi na niekiedy wykorzystywane socjotechniki i psychotechniki, mające na celu przekonanie do propagowanych treści jak największej liczby odbiorców; zaliczają się do nich np. manifestacje uliczne, kolportaż i emisja materiałów propagandowych, happeningi;
- działania w terenie – podejmowane przez podmioty prowadzące działalność na celowo dobranych obszarach z charakterystycznymi problemami wynikającymi ze zróżnicowania kulturowego (np. przedmieścia, dzielnice zamieszkałe przez mniejszości etniczne, środowiska defaworyzowane); w ich realizację zaangażowana jest zwykle kadra mająca doświadczenie w pracy w określonym środowisku (psycholodzy, pedagodzy, *streetworkerzy*, tłumacze, zaangażowani przedstawiciele podkultur i grup etnicznych, wolontariusze itp.);
- działania skierowane do wszystkich potencjalnych odbiorców – w koncepcjach o dużym stopniu ogólności celów i zadań bywają zawarte elementy polityki oświatowej i propagandy odpowiednich gremiów na szeroką skalę; ich rezultaty są trudne do sprawdzenia, a miernik niektórych z nich stanowią wyniki badań opinii publicznej;
- działania skierowane do wybranych odbiorców – adresowane do konkretnego środowiska lub wybranej kategorii odbiorców (np. uczniów – realizowane ogólnie w ramach minimów programowych szkół różnych typów); dzięki dobrej znajomości adresatów zwykle są szczegółowo dopracowane i zaplanowane pod względem przedzałożeń, treści, form i czasu działań, co pozwala również na bieżącą obserwację rezultatów i późniejszą ocenę;
- działania z wykorzystaniem określonych środków – niektóre podmioty z uwagi na charakter i zakres działalności edukacyjnej wykorzystują odpowiednie w danych okolicznościach środki przekazu informacji (np. książki, broszury, ulotki, strony internetowe, materiały audiowizualne prezentowane zarówno przy pomocy publicznych środków masowej komunikacji, jak na kasetach, płytach), formy kontaktu (np. praca bezpośrednio z adresatami koncepcji, działania za pośrednictwem odpowiednich instytucji), formy pracy dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych adresatów danej koncepcji

itp.; odpowiedni do warunków środowiska dobór form i środków pracy gwarantuje powodzenie realizacji danej koncepcji.

7.5. Kryterium V – aktualność, elastyczność, postępowość i zdolność dostosowania do zmieniających się okoliczności

Niektóre z cech koncepcji sprawiają, że istnieje możliwość określenia występujących (lub potencjalnych) trudności w ich realizacji oraz przewidywania perspektyw zarówno w środowisku źródłowym (tj. takim, w którym daną koncepcję stworzono i realizuje się), jak i środowiskach zapożyczających (środowiska zwykle o podobnych cechach; funkcjonujące w nich podmioty z różnych przyczyn wzorują się na rozwiązaniach z innych środowisk). Ponieważ każde środowisko ma swoje immanentne cechy (skład kulturowy, poziom stopy życiowej, problemy socjalne, uwikłanie historyczne, stosunki międzyludzkie itp.), dostosowanie do nich założeń danej koncepcji edukacji decyduje zwykle o jej powodzeniu, stopniu zaangażowania podmiotów i adresatów, możliwości współpracy z innymi podmiotami itp. Ze względu na owe cechy każde środowisko charakteryzuje inne nastawienie do problemów europejskich czy treści związanych ze zróżnicowaniem kulturowym, co niewątpliwie wpływa na przebieg realizacji danej koncepcji edukacji oraz decyduje o jej powodzeniu. Ocena założeń danej koncepcji pod kątem odpowiadania rzeczywistości, jak i powodzenia lub niepowodzenia jej realizacji, jest oczywiście względna. Jednak, uogólniając, na podstawie tego kryterium można wyróżnić następujące typy koncepcji:

- koncepcje oparte na założeniach przystających do rzeczywistości danego środowiska – uwzględniają w różnych aspektach aktualne problemy i potrzeby środowiska; realizowane przy zaangażowaniu i współpracy różnych podmiotów, wynikającej ze świadomości i wspólnoty celów;
- koncepcje oparte na założeniach nieprzystających do rzeczywistości danego środowiska – nie uwzględniają w jednym lub więcej aspektach aktualnych problemów i potrzeb środowiska; mogą być budowane na ideologii zaczerpniętej z obcego kręgu

kulturowego lub „przestarzałej” ze względu na anachroniczność jej źródła; realizowane bywają na siłę, tj. bez zaangażowania środowiska, a niekiedy wbrew woli jego mieszkańców; mogą to być zarówno koncepcje adresowane do konkretnych środowisk (np. koncepcje wielokulturowe, których celem jest asymilacja mniejszości na określonym obszarze), jak odgórnie narzucane ogółowi mieszkańców na mocy niezyciowych, zbyt rygorystycznych lub przestarzałych przepisów (np. wynikające z polityki oświatowej centrum oraz wytycznych zawartych w programach szkolnych, nieuwzględniających niepowtarzalności regionalnej i lokalnej).

8. Treści koncepcji edukacji europejskiej oraz cele i zadania realizujących je podmiotów

Ukazanie dokładnego obrazu koncepcji edukacji europejskiej umożliwia analiza ich typów na podstawie kryterium usytuowania w kontekstach: etnicznym, narodowym lub ponadnarodowym, w odniesieniu do następujących płaszczyzn pogranicznych:

- jednostkowo-rodzinna,
- lokalno-regionalna,
- narodowa,
- ponadnarodowa.

Płaszczyzny te nawiązują do poziomów kształtowania się tożsamości międzykulturowej wyróżnionych przez Nikitorowicza⁶⁷³. Jest to podział umowny, przydatny np. przy poszukiwaniu punktów odniesienia projektów polityki oświatowej. Ustalenie granic oddziaływań edukacyjnych w ramach poszczególnych kontekstów oczywiście nie jest możliwe, m.in. z uwagi na nieprzewidywalność sytuacji przedmiotu edukacji, warunkowanej przez jego uwikłanie społeczne, możliwość zmiany ról, statusów, celów, wyznaczanych wartości, stosunku do rzeczywistości, miejsca pobytu. Oddziaływania te w poszczególnych płaszczyznach nakładają się więc, uzupełniają, a niekiedy także przeciwstawiają sobie (np. w przypadku występowania sprzeczności interesów rodzinnych i ponadnarodowych). W każdej z płaszczyzn podlegają im zarówno jednostki i grupy, jak narody. W zależności od statusu społecznego podmiotu edukacji (jednego lub wielu oddziałujących jednocześnie) różne są jednak podejścia do każdego z przedmiotów, zakładane cele, stosowane formy pracy i ich okoliczności. W każdej płaszczyźnie kładzie się nacisk na kształcenie odmiennego poziomu tożsamości. Każdej z nich odpowiadają inne wartości, problemy i treści; inna jest ich skala ważności dla podmiotów i przedmiotów edukacji. Na różnych

⁶⁷³ Patrz: J. Nikitorowicz: *Wielopłaszczyznowa...*, *op. cit.*, t. 1, s. 19.

płaszczyznach można mówić o rozmaitych zakresach występowania treści europejskich: od mało wyrazistych aluzji do uzasadnionych ideologicznie przesłanek. Charakteryzuje je różny stopień przekonania podmiotów i przedmiotów co do słuszności założeń i realizacji danej koncepcji, różny stopień woli i rzeczywistego uczestnictwa (zaangażowania).

Aby uzyskać kompletny obraz rzeczywistości edukacyjnej w danym przypadku, należy rozpatrywać ją z perspektywy każdej z płaszczyzn. Na uwagę zasługuje, że im rozleglejsza jest dana płaszczyzna, tym większa ogólność tworzonych w niej koncepcji edukacji. Wiąże się to z poszerzaniem – od płaszczyzny jednostkowo-rodzinnej ku płaszczyźnie ponadnarodowej – potencjalnego kręgu podmiotów biorących udział w społecznym dyskursie o edukacji i realizujących własne zadania. W każdej z płaszczyzn kategorii stanowiące podstawy koncepcji edukacji wynikają z występowania m.in. następujących antynomii:

- tożsamość (identyczność) – odmienność (różnica),
- jednorodność – zróżnicowanie,
- prywatność – publiczność,
- mniejszość – większość,
- partykularność – uniwersalność,
- lokalność – globalność.

Występowanie tych antynomii wiąże się z pogranicznym charakterem zjawisk towarzyszących praktyce edukacyjnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Ich treść oraz natężenie wpływają na odwoływanie się przez podmiot edukacji do takiej czy innej skali wartości oraz przyjmowanie odpowiedniego zespołu celów. Wiążą się też z odrębnymi problemami realizacji poszczególnych koncepcji, lecz przede wszystkim warunkują dobór treści, mających w każdej z płaszczyzn różną rangę i znaczenie. Treści te określane są każdorazowo we właściwych każdej koncepcji przedzałożeniach:

- występujące w danej płaszczyźnie pogranicznej i uważane za wartościowe i/lub niezbędne do osłabienia – lub też wykorzenia – stany, zjawiska, procesy, postawy społeczne i ich następstwa dla przedmiotu edukacji oraz jego otoczenia społecznego; są to np.: asymilacja (w modelu edukacji międzykulturowej), dyskryminacja, niekonstruktywny konflikt, niekonstruktywna konfrontacja, fobie wynikające z postrzeganych różnic, marginalizacja,

wykluczanie, nacjonalizm i jego przejawy wynikające z popularności odpowiednich doktryn, naznaczanie, przemoc wzbudzana przez postrzeganie odmienności, rasizm i jego przejawy wynikające z popularności odpowiednich doktryn (np. antysemityzm), negatywne stereotypy i uprzedzenia, wykluczanie, prześladowania wynikające z postrzeganych różnic;

- pożądanę w rzeczywistości danej płaszczyzny pogranicznej i zamierzone do osiągnięcia u przedmiotu edukacji *k o m p e t e n c j e*, np.: kompetencja międzykulturowa; umiejętność słuchania i aktywnej komunikacji (otwarcie na odmienne punkty widzenia, umiejętność obrony praw własnych i innych osób); zdolność krytycznej refleksji (poszukiwanie wartościowych informacji, krytyczne podchodzenie do dowodów i świadectw, zdawanie sobie sprawy z ideologiczności oraz możliwego wpływu na informację stereotypów czy uprzedzeń; identyfikowanie różnych form manipulacji; ustępowanie wobec racjonalnie przekonujących argumentów); predyspozycje do współpracy i stawienia czoła sytuacjom konfliktowym; pozytywne podchodzenie do napięć i konfliktów; umiejętność uczestniczenia w życiu grupy i organizowania grup; zdolność zauważania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego w różnych sferach życia społecznego;
- pożądanę w rzeczywistości danej płaszczyzny pogranicznej i zamierzone do osiągnięcia u przedmiotu edukacji *c e c h y*, *p o s t a w y* i *z a c h o w a n i a*, np.: tożsamość międzykulturowa; międzykulturowe uczenie się; poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, świadomość współzależności członków danej społeczności; zaangażowanie na rzecz osobistego rozwoju i postępu społecznego w różnych sferach życia; ciekawość, otwartość, pozytywne nastawienie na odmiennosc, tolerancyjność, skłonność do rozumienia i kompromisu; empatia i solidarność z Innymi/Obcymi; zaangażowanie i wspomaganie tych, których prawa są zagrożone lub łamane; poczucie godności ludzkiej, wartości własnej i innych osób (niezależnie od różnic socjalnych, kulturowych, językowych, religijnych itp.); poczucie sprawiedliwości, chęć służenia ideom wolności, równości i poszanowania odmienności⁶⁷⁴;

⁶⁷⁴ Patrz: P. Brander *et al.* (red.): *Repères...*, *op. cit.*, s. 22.

- istotne, pożądane, uważane za godne ochrony i zamierzone do osiągnięcia sytuacje, zjawiska i procesy na danej płaszczyźnie pogranicznej, postrzegane jako korzystne dla przedmiotu edukacji oraz jego otoczenia społecznego, np.: asymilacja (w modelu edukacji wielokulturowej); aktywna tolerancja Innych/Obcych oraz następstw ich odmienności; dialog, edukacja wielokulturowa lub międzykulturowa (odpowiednio do warunków pogranicza oraz zamiarów podmiotów edukacji); integracja społeczno-kulturowa (w modelu edukacji międzykulturowej); kompromis, komunikacja w ramach trwałego dialogu i negocjacji, konstruktywna konfrontacja, konstruktywny konflikt, międzykulturowość lub wielokulturowość (odpowiednio do warunków pogranicza i intencji podmiotów edukacji); niedyskryminowanie Innych/Obcych; spotkanie oraz partnerstwo zróżnicowanych podmiotów (jednostek, grup, kultur, narodów itp.); posiadanie wiedzy o odmienności oraz zrozumienie osób odmiennych.

W odniesieniu do jednostki powyższe treści odpowiadają współczesnemu ideałowi edukacyjnemu, jakim jest człowiek pogranicza, którego w kontekście europejskim charakteryzuje europejska tożsamość, możliwa do zidentyfikowania jako tożsamość międzykulturowa. W koncepcjach edukacji europejskiej zauważalne są mniej lub bardziej wyrażone dookreślone wątki integracyjne, ujęte w koncepcji europejskiego wymiaru edukacji. Europa traktowana jako zbiór ojczyzn – zarówno ideologicznych, jak i materialnych, prywatnych – stanowi punkt odniesienia tym bardziej wyrazisty, im większą świadomość bycia Europejczykami (na stałe lub chwilowo) zakłada się u podmiotów i przedmiotów edukacji. Ze świadomości tej wynika ogląd rzeczywistości społecznej w różnych podejściach do tych samych problemów, np. kluczowego pod tym względem problemu integracji europejskiej.

Poszczególne koncepcje powstają i są realizowane zarówno w sferze nieformalnej, jak i formalnej. W pierwszej z nich praktyka edukacyjna jest mniej lub bardziej świadoma, refleksyjna i podbudowana teoretycznie, uzupełnia ją podejmowane przez poszczególne przedmioty edukacji samokształcenie. W sferze formalnej twórcy koncepcji, jak i osoby je realizujące korzystają z właściwych ich statusowi oficjalnych reguł i form pracy wychowawczo-oświatowej, na ogół nie wykraczając poza statut danej instytucji lub organizacji. Do grona podmiotów edukacji inspirujących, projektujących i realizujących poszczególne koncepcje zaliczają się m.in.:

- w sferze nieformalnej: osoby mające głos decydujący w kontekście rodzinnym, lokalnym, regionalnym, narodowym; liderzy środowiskowi; nieformalne instytucje i organizacje etniczne; osoby wprawdzie formalnie mające związek ze sprawami oświaty i edukacji, lecz w czasie wolnym podejmujące tego rodzaju działalność niewynikającą bezpośrednio z obowiązków zawodowych (tj. działające np. na zasadzie zaamiłowania czy rozwijania własnych zainteresowań);
- w sferze formalnej: nauczyciele i inne osoby zawodowo związane z działalnością edukacyjną instytucji o różnym statusie i profilu (np. pracownicy szkół, instytucji naukowych, domów kultury, wyodrębnionych przy instytucjach kulturalnych jednostek oświatowych); pracownicy i działacze formalnych instytucji oraz organizacji (np. administracji rządowej, samorządów, związków branżowych, partii politycznych, organizacji pozarządowych) odpowiadający za działalność oświatową poza systemem szkolnym; eksperci instytucji i organizacji międzynarodowych zajmujący się sprawami oświaty oraz problematyką rozwiązywania konfliktów społecznych, rozwoju społecznego, planowaniem działań adresowanych do konkretnych środowisk (np. mniejszości etnicznych) oraz współpracy środowiskowej itp.

8.1. Koncepcje jednostkowo-rodzinne

Płaszczyzna jednostkowo-rodzinna obejmuje najbliższą sferę życia jednostki. Funkcjonuje w niej wielopokoleniowe środowisko domu rodzinnego wraz z osobami przebywającymi w nim fizycznie i symbolicznie, tak jak ma to miejsce w przypadku krewnych zamieszkałych we własnych gospodarstwach domowych, lecz utrzymujących stosunki z pozostałą częścią rodziny na zasadzie korespondencji, wizyt, wspólnego zaangażowania w sprawy życia codziennego. W społecznościach silnie uwikłanych w życie sąsiedzkie (np. z uwagi na współzamieszkiwanie tego samego domu czy mieszkania, co jest częstą praktyką w przypadku niskiego statusu materialnego) istotną rolę odgrywają także osoby niemające formalnych więzów rodzinnych z daną jednostką, lecz niewątpliwie charakteryzujące się statusem ważnych innych. Bywają to sąsiedzi czy współlokatorzy, których spotyka się często z uwagi na wspólne korzystanie z pomieszczeń

domowych, wzajemne powierzanie sobie do wykonania różnego rodzaju prac (np. opieka nad dziećmi, pomoc w ich kształceniu, przygotowywanie posiłków), wspólną pracę zarobkową (np. we wspólnym, przydomowym warsztacie) czy częste wspólne spędzanie czasu wolnego. Bywają też osoby pojawiające się rzadziej, lecz niemniej istotne jako źródło informacji i pośredniczące choćby w kontaktach z instytucjami (np. pracownicy socjalni, terapeuci, lekarze, urzędnicy, działacze organizacji pozarządowych). W interakcjach z tymi osobami jednostka kształtuje swoją tożsamość, uzyskuje punkty odniesienia ułatwiające jej identyfikację z rodziną oraz właściwą jej skalą wartości, światopoglądem, religią, wzorami kulturowymi, dziedzictwem duchowym i materialnym itp.

Do grona najistotniejszych treści leżących u podstaw koncepcji edukacji w tej płaszczyźnie należą m.in.:

- Tożsamość i identyfikacje – zwłaszcza w rodzinach wielopokoleniowych, których historia sięga niekiedy odległych miejsc i została wzbogacona dzięki migracji, występuje problem identyfikacji z tradycyjnym środowiskiem rodziny i starego kraju oraz z obecnym środowiskiem życia. Członkowie rodziny (przede wszystkim najmłodsi, urodzeni w nowych warunkach) żyją w rozdarciu między światem przodków stanowiącym fundament tradycji rodzinnej (wartości, więzi itp.) a światem codziennej rzeczywistości, pełnej najbliższych im, bo znanych od urodzenia wzorów kulturowych. Budowanie tożsamości i identyfikacji dokonuje się tu w warunkach dokonywania niezbędnego wyboru między dwoma lub więcej punktami odniesienia, z których każdy ma inną wartość w danej sytuacji, głównie ze względu na obecny status poszczególnych członków rodziny. Dla najstarszych, zwykle niepracujących poza domem i mających ograniczoną liczbę kontaktów, najistotniejszy jest świat tradycyjny, z którym silnie się identyfikują i starają się go przekazywać dzieciom i wnukom. Te ostatnie natomiast, z uwagi na zaangażowanie w naukę i pracę zawodową poza domem, silniej identyfikują się ze światem współczesnym, w którym poszukują dla siebie perspektyw, więc ma on dla nich znaczenie podstawowe.
- Przekaz dziedzictwa kulturowego – z problemami identyfikacji wiążą się różnego rodzaju napięcia i konflikty na tle przekazywania oraz akceptacji dziedzictwa kulturowego, pojawiające się np. w ramach

styków: rodzina – szkoła, kultura masowa – kultura rodzina. W zależności od okoliczności (tj. statusu danej rodziny w społeczeństwie, jej zakorzenienia kulturowego i przywiązania do tradycji, wewnętrznych podziałów oraz funkcji poszczególnych członków rodziny itp.) można mówić np. o konflikcie przedstawicieli najmłodszych i najstarszych pokoleń, rozdarciu przedstawicieli średniego pokolenia między pozostałe (rodzice między swymi rodzicami i dziećmi), dążeniu do zerwania więzów rodzinnych wskutek ich nieatrakcyjności (dzieci imigrantów odwracają się od dziadków, których kultury nie rozumieją lub im nie odpowiada), zacieśnianiu kontaktów między najstarszym i najmłodszym pokoleniem, przy jednoczesnym osłabieniu więzi ze średnim (wnuki spędzają więcej czasu z dziadkami niż z rodzicami, bowiem dziadkowie są dla nich źródłem wiedzy, której nie zdobędą w szkole lub od rodziców, np. przekazują gwarę i tradycje przodków, które dla średniego pokolenia z różnych przyczyn nie miały większego znaczenia i zostały zignorowane lub wyparte).

- Występowanie i postrzeganie różnicy – w trakcie socjalizacji pierwotnej przekazywane są pierwsze informacje umożliwiające identyfikację osób należących do kręgów *My* i *Oni* oraz pozwalające na rozróżnianie *Innych* i *Obcych*. Dostrzegane różnice dotyczą płci, stanu zdrowia, rasy, narodowości, stylu życia, światopoglądu itp. Wiąże się z tym także przejmowanie określonych stereotypów mających wpływ na postawy oraz zachowania, w których istotną rolę odgrywa stwierdzenie występowania różnicy. Zdanie sobie sprawy z własnej odmienności prowadzi do różnego rodzaju zachowań, które mają ją wyrażać i podkreślać przynależność do określonej kultury. W zależności od stopnia identyfikacji, poziomu wykształcenia czy zaangażowania społecznego występuje tu preferowanie określonego rodzaju zachowań, obyczajów, tradycji, odzieży, ozdób itp., przynależność i uczestnictwo w pracach formalnych lub nieformalnych organizacji etnicznych, kolekcjonerstwo, uprawianie tradycyjnego rzemiosła, dbałość o zachowanie języka itp. Od sposobu uzyskiwania informacji na temat *Innych/Obcych* i ich treści, a także panującego w danej rodzinie podejścia do problemów związanych ze zróżnicowaniem kulturowym na różnych płaszczyznach, w dużej mierze zależą opinie jednostki warunkujące jej postawy i za-

chowanie (np. tolerowanie Innych/Obcych, separowanie się od nich, marginalizowanie ich, wchodzenie w kontakt, nawiązywanie ścisłych stosunków). Do najpoważniejszych konfliktów dochodzi w przypadku zawierania małżeństw z przedstawicielami innej rasy, kultury oraz zachowywania tradycyjnych praktyk religijnych, tj. problemów pojawiających się, gdy zostaje zagrożony lub trwale zakłócony tradycyjny porządek życia rodzinnego. Nieco łagodniejsze konflikty wynikają przy doborze partnerów, form i miejsc spędzania wolnego czasu, wyborze posiłków itp. Problemy te stają się łagodniejsze w miarę wzrastania kompetencji międzykulturowej ich uczestników.

- Problemy europejskie – napięcia i konflikty występujące w środowisku rodzinnym wiążą się z problematyką europejską w zależności od zainteresowania oraz zaangażowania danej rodziny lub jej poszczególnych członków w działalność społeczno-polityczną (np. partii politycznej, organizacji pozarządowej, manifestacje), formalne działania placówek wychowawczo-oświatowych dotyczące treści europejskich (np. prace szkoły, klubów europejskich, klubów UNESCO). Problematyka europejska jest mniej lub bardziej istotnym tematem rozmów i treścią wspólnych działań. Porusza się w nich sprawy integracji i spotkań z Innymi/Obcymi, sposoby przedstawiania spraw europejskich przez elity polityczne i środki masowego komunikowania, korzyści i zagrożenia płynące z europeizacji życia dla przeciętnych obywateli, problemy międzynarodowe rozpatrywane w optyce europejskiej itp. W zależności od stopnia wiedzy o danych problemach, poziomu wykształcenia dyskutujących oraz ich zaangażowania społecznego rozmowy te mają charakter mniej lub bardziej ogólny i są mniej lub bardziej istotne dla życia rodzinnego. Przeważnie nie zaliczają się do grona spraw kluczowych. Mogą się jednak liczyć dla poszczególnych jednostek w ich aktywności szkolnej lub zawodowej, o ile wymagają tego obowiązki.

W teleologii koncepcji edukacji dotyczących płaszczyzny jednostkowo-rodzinnej kładzie się nacisk na uczenie się międzykulturowe, kształtowanie kompetencji międzykulturowej oraz wdrażanie do dialogu z Innymi/Obcymi (postrzeganymi w optyce najbliższego środowiska i szerszej). W kontekście europejskim elementem międzykulturowego uczenia się jest m.in. refleksja nad stosunkami Wschód – Zachód oraz wspólną historią i dorobkiem cywilizacyjnym, w odniesieniu do osobistego uczestnictwa

w tych procesach lub uczestnictwa krewnych i przodków. U podstaw tego rodzaju podejścia spoczywa bowiem założenie, że kompetencje, postawy i formy zachowań wykształcone w najbliższym środowisku znajdują wyraz także w kontaktach z przedstawicielami innych narodów. Dlatego też za ważne uchodzi zwracanie uwagi na problemy negatywnych postaw, stereotypów, dyskryminacji, marginalizacji, prześladowań, a z drugiej strony – poznawania, dialogu, negocjacji z Innymi/Obcymi, żyjącymi w bezpośrednim otoczeniu. W zależności od intencji autora koncepcji edukacji przeważa nastawienie na integrację lub asymilację, wynikające ze społecznych oczekiwań i perspektyw. Na uwagę zasługuje, że społeczność rodzinna przeważnie uznawana jest za typowy przykład społeczności międzykulturowej, opartej na mechanizmach integracji, dialogu, współpracy. Im bardziej dana koncepcja dotyczy tego środowiska, tym bardziej zauważalne jest w niej nastawienie na wzmocnienie międzykulturowości jako istotnej zarówno dla poszczególnych jednostek i ich rodzin, jak społeczności, w skład których wchodzi.

8.2. Koncepcje lokalno-regionalne

Płaszczyzna lokalno-regionalna obejmuje środowiska lokalne, mikroregiony oraz pogranicza, identyfikowane przez ich mieszkańców z małymi ojczyznami. Są to obszary mające takie właśnie znaczenie dla poszczególnych jednostek i wspólnot etnicznych (np. wyodrębnione ulice, dzielnice, miejscowości wraz z otoczeniem istotnym dla ich mieszkańców); w takiej sytuacji niedookreślona granica małej ojczyzny ma charakter subiektywny i względny. Bywają to również obiektywnie wyodrębnione terytoria, charakteryzujące się oficjalną nazwą, miejscem w strukturze administracyjnej, zespołem cech (geograficznych, społecznych, gospodarczych itp.) wyróżniających je z pozostałej części danego kraju. Ich granice są wyznaczone na mocy obowiązującego prawa – odgórnie lub na zasadzie demokratycznej umowy z mieszkańcami. W skali europejskiej charakterystycznym przykładem środowisk regionalnych wyodrębnionych decyzjami polityczno-administracyjnymi są euroregiony, różniące się m.in. poziomem świadomości mieszkańców w nich żyjących, co wynika z celów, perspektyw i występujących form współpracy międzykulturowej.

Spółeczności zamieszkujące tego rodzaju terytoria charakteryzuje tożsamość lokalna i/lub regionalna oraz mniej lub bardziej silna identyfikacja z miejscem zamieszkania. Jest ona tym większa, im silniejsze jest ich zakorzenienie w lokalnej kulturze i problemach środowiska, świadomość wspólnego dziedzictwa i odrębności wynikającej np. ze swoistego języka, obyczajów, religii, perspektyw, celów i stylu życia. W optyce lokalnej widoczne są także grupy etniczne wyodrębniające się stylem życia, ubiorem, przekonaniami itp., niebędące jednak zwartymi wspólnotami, charakteryzującymi się świadomością tożsamyh celów, problemów i perspektyw. Należy tu raczej mówić o podkulturach złożonych z jednostek i grup o silnej indywidualności, które jednak nie uczestniczą w życiu społecznym jako wyodrębniona i świadoma swej odrębności całość; nie podejmują działań na rzecz posiadania przedstawicieli w strukturach samorządowych; nie są też zainteresowane nawiązywaniem stosunków (zwłaszcza formalnych) na poziomie wspólnotowym. Niekiedy dzięki aktywności pojedynczych członków (widocznej na ulicach czy w Internecie), mających więcej środków lub pomysłów, są postrzegane jako liczące się wspólnoty. Tymczasem wcale nie świadczą to o ich zwartości i znaczeniu w życiu społeczności lokalnej czy regionalnej. Symbolicznym wyrazem tożsamości i identyfikacji może być odpowiedni strój, oznaczanie domostw symbolami lokalnymi i regionalnymi (np. flagi, przedmioty o charakterze godeł, kolorystyka), posługiwanie się gwarą itp. Niekiedy dochodzi do wahań poziomu identyfikacji lokalnej i regionalnej: jej poczucie może wzrastać w sytuacji zagrożenia zewnętrznego lub perspektywy zmian terytorialnych i utraty dotychczasowego charakteru regionu oraz płynących stąd korzyści. W zależności od stosunków społecznych i politycznych w danym kraju społeczności lokalne i regionalne mogą być poddawane świadomej asymilacji lub integracji ze społeczeństwem globalnym, co wiąże się z ich odpowiednimi reakcjami na tę politykę. Następstwa asymilacji lub integracji dają się zauważyć w sferze postaw, obyczajów, przywiązania do kultury i tradycji lokalnej, aktywności społecznej itp. Politykę asymilacji lub integracji w różnych sytuacjach mogą stosować również mieszkańcy danych regionów wobec Innych/Obcych, co stanowi jeden z przejawów siły ich tożsamości lokalnej i regionalnej oraz zwartości danej społeczności. W zależności od stopnia autonomii regionu, jego położenia w stosunku do centrum oraz

granic państwowych, a także statusu będącego rezultatem decyzji politycznych na szczeblu państwowym i między państwowym, mieszkańców może charakteryzować regionalizm, niekiedy połączony z tendencjami separatystycznymi. W przypadku regionów przygranicznych dochodzi do mniej lub bardziej zaawansowanych kontaktów z innymi państwami lub regionami, zwłaszcza ościennymi. W związku z bliskością granicy obszary takie cechuje częste pojawianie się Obcych, którzy przemierzają okolicę przejazdem lub zostają na pewien czas w różnych celach. Społeczności regionów oddalonych zarówno od centrum (którego rolę spełnia niekiedy wielkie miasto), jak i od peryferiów mogą wykazywać tendencję do zamykania się na zewnętrzne wpływy, warunkowaną dążeniem do zachowania własnej tożsamości kulturowej. Jednak np. w środowiskach o niskim poziomie uprzemysłowienia i w związku z tym o dużym bezrobociu może być wprost przeciwnie, czemu towarzyszy niekiedy inspirowane z zewnątrz otwarcie na obce wpływy, w nadziei osiągnięcia lepszych perspektyw rozwoju. Charakterystycznym przykładem środowisk lokalnych zamykających się na wpływy zewnętrzne są zwarte wspólnoty etniczne (imigrantów, podkultur itp.) zamieszkujące przedmieścia lub dzielnice wielkich miast. Zależy im nie tylko na obronie własnej tożsamości, lecz niekiedy także na ukryciu praktyk niezgodnych z obowiązującym prawem (obecność nielegalnych imigrantów, praktykowanie nielegalnych wzorów kulturowych itp.).

Na poczuciu tożsamości lokalnej i regionalnej opierają swe działania instytucje oraz organizacje etniczne zarówno nieformalne, jak i formalne, realizujące zadania na rzecz wspólnot, podmioty odgórnie wyznaczone do tego rodzaju aktywności przez centrum lub powstałe w ramach koniunktury gospodarczej (np. organizacje rolników i rzemieślników zajmujących się produkcją towarów określanych jako regionalne). Efektem ich działalności bywają lokalne ośrodki pielęgnujące kulturę regionalną, otwarta działalność o charakterze artystycznym, regionalne środki masowego komunikowania (zwłaszcza rozgłośnie radiowe i czasopisma), aktywność polityczna oparta na hasłach regionalizmu czy ruchy społeczne charakteryzujące się swoistą ideologią etniczną.

Do treści leżących u podstaw koncepcji edukacji w płaszczyźnie lokalno-regionalnej zaliczane są m.in.:

Tożsamość i identyfikacja – w zależności od stopnia identyfikacji z małymi ojczyznami ich mieszkańcy doświadczają rozdarcia między sprawy lokalne i regionalne a rozgrywające się na szczeblu centralnym. W przypadku problemów natury ekonomicznej czy oświatowej można mówić wręcz o konflikcie sfer lokalnej i regionalnej a narodowej i/lub ponadnarodowej, co – zwłaszcza w krajach silnie scentralizowanych – nie pozostaje bez wpływu na świadomość obywatelską i przejawy obywatelskości. W konflikcie tym ściera się patriotyzm lokalny z państwowym, o ile w przypadku niektórych grup (np. imigrantów, podkultur) w ogóle można mówić o jego występowaniu. Tożsamość i identyfikacja wspólnot lokalnych są szczególnie skomplikowane w sytuacji, gdy ich członkowie mieszkają po jednej stronie granicy, a pracują i spędzają czas wolny po drugiej. Granice ich małej ojczyzny przekraczają wówczas granice państwowe i narodowe, co utrudnia jednoznaczną identyfikację, jednak wzbogaca sferę kulturową, m.in. dzięki uczeniu się języka sąsiadów i uzyskaniu dostępu do innego rodzaju wzorów kulturowych.

Dziedzictwo regionalne – zwłaszcza w przypadku społeczności lokalnych charakteryzujących się silną, zakorzoną historycznie tożsamością kulturową występuje duże przywiązanie do wartości kultury lokalnej i regionalnej. Wobec dążeń asymilacyjnych centrum lub wzrostu popularności kultury oficjalnej lub masowej środowiska mocno związane z regionem przyjmują niekiedy postawę obronną, zamykając się na wpływy z zewnątrz i wprowadzając stan swoistej gettoizacji. W getcie najbardziej liczą się wartości nasze, a osoby lub instytucje sprzeciwiające się im lub je ignorujące mogą zostać uznane za wrogie. Charakterystycznym przykładem tego rodzaju sytuacji są stosunki panujące w dzielnicach zamieszkałych np. przez imigrantów, w których do zapewnienia spokoju społecznego wyznacza się funkcjonariuszy wywodzących się ze społeczności lokalnej, bowiem przychodzący z zewnątrz nie znajdowałiby posłuchu. W tej sytuacji na wartości lokalne składają się niejednokrotnie wartości przeniesione z krajów emigracji, co nadaje mikrośrodowisku przyjmującemu wyjątkowy charakter. Pod pretekstem ochrony wartości lokalnych może dochodzić do manifestacji i ruchów społecznych, wspartych nie tylko na regionalizmach lub etnicznych, ale także wynikających z ksenofobii, rasizmu itp.

Atrakcyjność kultury lokalnej – komercjalizacja rozmaitych sfer życia sprawia, że elementy dziedzictwa kulturowego wspólnot lokalnych i regionalnych, jeszcze jakiś czas temu zapomniane czy ignorowane wskutek bujnego rozwoju kultury masowej, obecnie ponownie zaczynają jawić się jako atrakcyjne. Dzieje się tak, po pierwsze, dlatego, że w regionach, których mieszkańcy ze względu na wysoki status materialny mieli nieograniczony dostęp do globalnej kultury popularnej, doszło do przesytnia i powrotu do dziedzictwa regionalnego. Przejawia się to we wzroście zainteresowania regionalnym językiem (np. gwara, narzeczeniami lokalnymi, slangami), sztuką, rzemiosłem itp., czego efektem jest powstawanie grup folklorystycznych, organizowanie kursów i sesji popularnonaukowych, wymiana doświadczeń z innymi wspólnotami, wywieranie nacisku na podmioty decydujące o lokalnej polityce oświatowej w celu wprowadzenia treści regionalnych do oświaty formalnej itp. Po drugie, zwłaszcza w środowiskach atrakcyjnych turystycznie, ze względu na czyste środowisko naturalne i dostępność bazy wypoczynkowej, popularność zaczynają zyskiwać ośrodki (np. gospodarstwa agroturystyczne) oferujące kuchnię regionalną, stylowy wystrój, możliwość zapoznania się z tradycjami i osobistych przeżyć w stylu danego środowiska. Zjawisko to sprzyja ugruntowaniu tożsamości oraz identyfikacji lokalnej i regionalnej, zapewnia dochód mieszkańcom, lecz przede wszystkim pozwala na odrodzenie wartości miejscowej kultury, stanowiąc jedną z form reakcji na globalizację.

Konflikty pograniczne – niekiedy między społecznościami o silnej tożsamości lokalnej (np. grupami etnicznymi zamieszkującymi dane dzielnice) występują antagonizmy. Pretekstem do nich jest m.in. postrzeganie i wyrażanie różnic rasowych, religijnych, światopoglądowych, politycznych, związanych ze statusem materialnym czy różnego rodzaju zaszczytów historycznych. Napięcia i konflikty ugruntowywane są przez negatywne stereotypy oraz wzajemną separację i marginalizację przedstawicieli skonfliktowanych stron. Polem do wyrażania niechęci czy agresji przez niektóre grupy stają się np. imprezy sportowe, manifestacje polityczne, uroczystości rocznicowe.

Wielokulturowość i międzykulturowość – występowanie stałych napięć i konfliktów może świadczyć o wielokulturowym charakterze danej społeczności. Im więcej funkcjonuje w niej zróżnicowanych

grup i podgrup etnicznych o tendencjach separacyjnych, tym mniejsza jest szansa na osiągnięcie preferowanego stanu międzykulturowości na danym terytorium. Często jednak stan taki lub stan do niego zbliżony charakteryzuje niewielkie wspólnoty lokalne, zintegrowane wewnątrznie dzięki wieloletnim kontaktom, więziom rodzinnym, stosunkom pracy itp. Ośrodkami życia międzykulturowych wspólnot lokalnych stają się mieszkania osób poważanych w środowisku, ośrodki kultury, kościoły czy szkoły.

Koncepcje edukacji na płaszczyźnie lokalno-regionalnej adresowane są zarówno do ogółu zamieszkujących dane środowisko, jak i do poszczególnych społeczności. Jeśli twórcami koncepcji są podmioty realizujące politykę centralizacji i regionalizacji, dominują w nich właściwe dla modelu wielokulturowości treści asymilacyjne, co ma na celu dostosowanie stosunków społecznych panujących na danym obszarze do ich centralnie zakładanego modelu. W takiej sytuacji często dochodzi do sprzeciwów społeczności lokalnych, świadomych zagrożenia ich tożsamości kulturowej. Prowadzi to do pogłębiania tendencji separacyjnych i segregacyjnych. W przypadku podejścia międzykulturowego celem koncepcji jest integracja społeczno-kulturowa danego obszaru, zarówno wewnętrzna, dotycząca zamieszkującej go wspólnoty mieszkańców, jak i zewnętrzna, ze wspólnotami pogranicznymi i społeczeństwem globalnym. W tym przypadku istotę oddziaływań edukacyjnych stanowi oparcie na wartościach kultury lokalnej i regionalnej, nadanie im znaczenia w kontekście kultury globalnej oraz ukazanie obiektywnej wartości dziedzictwa regionalnego. Tego rodzaju koncepcje pośrednio dotyczą też społeczeństwa globalnego danego kraju, które dowiaduje się o rozległych korzeniach swej cywilizacji, zyskując szacunek dla elementów wnoszonych przez mieszkańców peryferii.

Aktywność edukacyjna i kulturalna to w tej płaszczyźnie najskuteczniejsze środki reprodukcji etnicznej, ochrony przed powstawaniem stereotypów, nietolerancji i ksenofobii, praktykami dyskryminacyjnymi oraz środki wpływania na postawy społeczne. Podstawą uczenia się międzykulturowego jest sięganie do poczucia wspólnoty mieszkańców danego obszaru, uświadamianie zarówno im, jak i innym wagi odrębności lokalnych oraz regionalnych, a także inicjowanie i podtrzymywanie dialogu różnych grup przez ukazywanie im wspólnych interesów. W dialogu tym, toczącym się zarówno w sferze nieformalnej, jak i formalnej, uczestniczą

partnerzy społeczni (przedstawiciele władz, samorządów, instytucji i organizacji). W zależności od sytuacji okazują oni postawę roszczeniową (mającą na celu ochronę własnych interesów) lub skłonność do kompromisu, w który wpisana jest świadomość wspólnych perspektyw. Istotne staje się rozpoznawanie istnienia w środowisku poszczególnych społeczności i ich problemów, co pozwala unikać marginalizacji i wykluczania tych najmniej widocznych i niemających swoich przedstawicieli np. w samorządzie. Od stosunków między poszczególnymi środowiskami zależeć będzie ogólne nastawienie asymilacyjne lub integracyjne, a w związku z tym dążenie czy utrzymywanie się stanu wielokulturowości lub międzykulturowości.

Z perspektywy europejskiej praktyka edukacyjna na płaszczyźnie lokalno-regionalnej opiera się na założeniach edukacji regionalnej i obywatelskiej, wynikających z przekonania o znaczeniu małych ojczyzn dla rozwoju poszczególnych wspólnot i krajów. Dlatego też w działalności edukacyjnej w tym kontekście przeważa nastawienie na kulturę lokalną i regionalną, przejawiające się w ukazywaniu jej w trakcie imprez kulturalnych (np. przeglądy, festiwale), konkursów, działań z wykorzystaniem technik multimedialnych itp. Do ich realizacji dochodzi też w ramach współpracy międzyregionalnej, realizacji umów o partnerstwie w różnych dziedzinach życia i wspólnych przedsięwzięć pogranicznych, często stanowiących element większych projektów.

8.3. Koncepcje narodowo-państwowe

Płaszczyznę narodowo-państwową wyznacza środowisko danego narodu lub państwa wraz z pograniczami. W zależności od okoliczności żyje w nim społeczność homogeniczna o ukształtowanej historycznie tożsamości, charakterze narodowym, państwowości, statusie w kontekście międzynarodowym, a w związku z tym o odpowiednich dążeniach, celach i perspektywach; może to być także mniej lub bardziej zwarty zbiór społeczności narodowych i etnicznych, żyjących w ramach tego samego organizmu państwowego w rozmaitych stosunkach między sobą, co wynika przede wszystkim z występowania – lub nie – uregulowanych i zadowalających poszczególne strony porozumień większości z mniejszościami. W przypadku dominacji większości mamy do czynienia ze stosunkami

wielokulturowymi, którym mogą towarzyszyć formy instytucjonalnej dyskryminacji (odpowiednio: negatywnej lub pozytywnej), naznaczania, wykluczania, marginalizacji itp., zaś ich celem jest asymilacja mniejszości. W środowisku, którego charakter stopniowo ewoluuje ku międzykulturowości, stosunki między poszczególnymi społecznościami opierają się na partnerstwie i współdziałaniu na rzecz wspólnego dobra, choć w skali mikro niewątpliwie występują podziały etniczne oraz związane z nimi napięcia i konflikty. Ich rozwiązania poszukuje się jednak na drodze kompromisu osiąganego drogą negocjacji. W ramach prowadzonej przez centrum polityki różnicy, polegającej na uznawaniu także w sferze publicznej wielości tożsamości, członkom mniejszości narodowych i etnicznych prawnie gwarantowana jest wolność wyznania, światopoglądu, reprezentacji społecznej itp.

Problemy narodowe są najczęściej ujmowane i rozwiązywane w odniesieniu do racji stanu danego państwa. W krajach demokratycznych naród lub poszczególne jego grupy wypowiadają się na temat spraw społecznych za pośrednictwem wybranych przedstawicieli w instytucjach władzy ustawodawczej i wykonawczej. Skład tych instytucji odzwierciedla panujące w danym kraju stosunki etniczne. Dla zachowania społecznego spokoju rządzący – na mocy oficjalnych rozporządzeń lub nieoficjalnych porozumień z przedstawicielami najaktywniejszych mniejszości – stosują niekiedy politykę dyskryminacji pozytywnej mniejszości. Wskutek postępującej globalizacji większość społeczeństw europejskich różnicuje się wewnętrznie pod względem składu narodowościowego i etnicznego, co uzależnione jest m.in. od polityki imigracyjnej poszczególnych państw, uwarunkowań demograficznych, gospodarczych.

Najważniejsze treści leżące u podstaw koncepcji edukacji w płaszczyźnie narodo-państwowej są następujące.

Tożsamość i identyfikacja narodowa – w przypadku krajów zamieszkiwanych przez społeczeństwo homogeniczne, tożsamość i identyfikacja narodowa, jak również ich zewnętrzne wyrażanie nie stanowią większego problemu. Sytuacja jest zupełnie inna np. w społeczeństwach o tradycji imigracyjnej, gdy naród współtworzą uwikłane w styki większość – mniejszości różne grupy o odmiennych korzeniach narodowych, kulturowych, religijnych, co nie pozostaje bez wpływu na sposób

ich uczestnictwa w życiu społecznym. O przynależności narodowej czy cudzoziemskości poszczególnych kategorii mieszkańców takiego kraju decydują odpowiednie przepisy o obywatelstwie. Nie dotyczą one jednak sfery identyfikacji narodowej, która może być problematyczna, zwłaszcza dla grup imigrantów oraz ich dzieci.

Dziedzictwo narodowe – składają się nań nie tylko dobra materialne, ale również wzory kulturowe znajdujące wyraz w życiu codziennym. Stosunek do dziedzictwa narodowego stanowi wyraz tożsamości narodowej i wiąże się z uznaniem praw poszczególnych grup etnicznych zamieszkujących dane państwo do udziału we wspólnocie obywatelskiej. W warunkach wielokulturowości i wyraźnej dominacji jednej grupy częstą praktyką jest ukazywanie jako dziedzictwa narodowego wyłącznie jej dziedzictwa lub dziedzictwa narodowego jako jednorodnej całości, bez uwzględniania szczególnej roli w jego tworzeniu odrębnych grup mniejszościowych. W takiej sytuacji dziedzictwo narodowe stanowić może przedmiot sporów wiodących do napięć i konfliktów, powstałych wskutek oskarżeń o jego zawłaszczanie, dążenie do podziału czy chęć wynarodowienia lub zasymilowania tworzących je społeczności itp.

Nacjonalizmy i ideologie narodowe – zarówno homogeniczny naród, jak i mniejszości narodowe charakteryzuje mniej lub bardziej intensywny nacjonalizm oparty na ideologii narodowej, uwarunkowanej czynnikami historycznymi, społecznymi, dawną i obecną sytuacją polityczno-gospodarczą itp. W zależności od stosunków panujących w danym kraju nacjonalizmy i etnicyzmy mogą być mniej lub bardziej agresywne, wyrażać wywiedzione z regionalizmów dążenia separatystyczne, stanowić żądanie uznania praw poszczególnych mniejszości, prowadzić do konfliktów wiodących niekiedy do rozwiązań siłowych, słowem, wprowadzać czynniki zakłócające poczucie jedności narodowej i stanowiące potencjalne przyczyny niepokojów społecznych, zarówno w danym kraju, jak i w skali międzynarodowej.

Pedagogia narodowa i pedagogie mniejszości narodowych – wyrastająca z ideologii narodowej pedagogia narodowa stanowi wyraz podejścia twórców polityki oświatowej do problemów jedności narodu i jego wewnętrznego zróżnicowania. Może ją charakteryzować podejście wielokulturowe, zawierające idee asymilacjonizmu, regionaliza-

cji i nieuwzględniania tożsamości kulturowej poszczególnych mniejszości narodowych. W przypadku podejścia międzykulturowego można mówić o dążeniu do uwzględniania potrzeb edukacyjnych wszystkich środowisk, na zasadzie łączenia wątków narodowo-obywatelskiego oraz etnicznych i regionalnych. W podejściu tym łatwo jednak przekroczyć granicę między integracjonizmem narodowym a integryzmem. Przejawem uznawania praw przedstawicieli mniejszości do wpływu na politykę oświatową jest dopuszczanie ich do podejmowania decyzji – odpowiednio do okoliczności – na szczeblu centralnym lub terenowym.

W politykach oświatowych wielu krajów europejskich oraz w formach ich realizacji w poszczególnych placówkach dominuje nastawienie etnocentryczne i jednokulturowe, znajdujące oparcie w ideologiach nacjonalistycznych i etnicyzmach, jak również w wielokulturowej ideologii *melting pot* charakterystycznej dla Stanów Zjednoczonych, a modnej w Europie wskutek wpływów amerykańskich. Tendencja do realizacji modelu edukacji wielokulturowej występuje zwłaszcza w środowiskach, w których różnicowanie kulturowe jest zauważalnym problemem. Realizacja idei wielokulturowości stanowi tam środek do uspokojenia sytuacji, często mimo świadomości, że narusza to prawa człowieka. Nadrzędnym celem formalnej praktyki edukacyjnej realizowanej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo na płaszczyźnie narodowo-państwowej jest budzenie tożsamości narodowej i postaw obywatelskich na podstawie oficjalnej ideologii narodowej, racji stanu danego państwa i polityki wewnętrznej. W przypadku mniejszości narodowych mających poczucie zdominowania przez większość cele te odpowiadają nastrojom i oczekiwaniom danej społeczności, niekiedy pozostając w sprzeczności z ogólnonarodowymi, co znajduje wyraz w edukacji nieformalnej. Uczenie się międzykulturowe polega tu na uruchamianiu komunikacji i dialogu między różnymi społecznościami, kształtowaniu świadomości wspólnoty zróżnicowanego wewnętrznie dziedzictwa narodowego, celów, interesów i racji stanu ujmowanej ponad podziałami. Do preferowanych form praktyki edukacyjnej należą spotkania poświęcone wzajemnemu poznaniu oraz inne działania integrujące poszczególne środowiska.

8.4. Koncepcje ponadnarodowe

Płaszczyzna ponadnarodowa obejmuje zarówno regionalne środowiska międzypaństwowe, jak i globalną sferę stosunków międzyludzkich. Charakterystyczne są dla niej porozumienia międzynarodowe, tak dwustronne (np. w dziedzinie międzypaństwowej współpracy regionalnej), jak i wielostronne, leżące u podstaw funkcjonowania instytucji oraz organizacji międzynarodowych. Ich zadaniem jest współpraca krajów w wybranych dziedzinach, osiąganie wspólnych celów i działania na rzecz utrzymywania równowagi politycznej w świecie lub danym regionie, przez osłabianie napięć i konfliktów powstałych np. na podłożu etnicznym lub gospodarczym.

Przedstawiciele krajów w trakcie prac w gremiach międzynarodowych prezentują opinie i wymagania wynikające z przesłanek ogólnonarodowych i racji stanu państwa. Dochodzi wtedy do ścierania się opcji opartych na zakorzenionych w kulturze narodowej stereotypach, postawach wobec Innych/Obcych, a także dążeń wynikających z teraźniejszych problemów socjalnych, gospodarczych, demograficznych itp. Przyczyną konfliktów bywają nieporozumienia w sferze sojuszy gospodarczych i wojskowych, odmienne punkty widzenia globalnych problemów społecznych oraz w związku z tym prowadzenie polityk o sprzecznych celach. Działalności państw na płaszczyźnie globalnej, bez uwzględniania interesów społeczności najuboższych i nie mających formalnej reprezentacji, sprzeciwiają się ruchy antyglobalistyczne, które dają wyraz swym przekonaniom, organizując publiczne protesty i manifestacje oraz podejmując mniej lub bardziej legalne działania skierowane przeciwko rządóm i organizacjom międzynarodowym. Osiąganie międzypaństwowego porozumienia w różnych sprawach odbywa się drogą negocjacji i zawierania kompromisów. Przeważnie jednak – np. w sferze polityki oświatowej – ustalenia międzynarodowe pozostawiają państwóm możliwość stosowania własnych rozwiązań, odbiegających od ogólnych założeń np. makroorganizacji.

Koncepcje edukacji na płaszczyźnie ponadnarodowej dotyczą m.in. następujących treści:

Konflikt interesów narodowych i państwowych – dochodzi do niego w sytuacji, gdy w imię racji stanu danego kraju zawierane są umowy (zwłaszcza międzynarodowe), których skutki odczuwają

mieszkańcy. Dotyczy to umów w sprawach gospodarczych, militarnych, ruchu granicznego itp. Umowy te niekiedy mogą pozostawać w konflikcie z narodową tradycją, ideologią czy godzić w utrwalony nacjonalizm. Takiej działalności państwa mogą sprzeciwiać się poszczególne mniejszości narodowe, widząc w niej naruszenie własnych interesów, a niekiedy wręcz zdradę narodowych ideałów.

Wspólna historia – między poszczególnymi państwami występują różnice w postrzeganiu przeszłości, co znajduje wyraz zarówno w ideologii narodowej i retoryce politycznej (wewnątrzpaństwowej i międzypaństwowej), jak np. w sferze oświaty. Odmienne interpretacje faktów, podejście do spraw prześladowań, dyskryminacji, agresji, wojen oraz ich ofiar, reparacji itp. utrudniają dialog międzynarodowy, przyczyniając się do utrzymywania negatywnych stereotypów i traktowania Obcych przez pryzmat przeszłości. Niekiedy utrudnia to czy wręcz uniemożliwia wspólne inicjatywy. Celem zapobiegania tego rodzaju zjawiskom powoływane są mieszane komisje historyków, pedagogów itp. Ich zadaniem jest dostarczenie obiektywnej relacji na temat przeszłości i wypracowanie wspólnego stanowiska, które znajdzie wyraz np. w formalnej polityce oświatowej czy reformie treści podręczników szkolnych.

Wspólne dziedzictwo – funkcjonowanie poszczególnych państw w instytucjach i organizacjach międzynarodowych umożliwia ich przedstawicielom prowadzenie dyskusji m.in. na temat dziedzictwa kulturowego ludzkości. W jej trakcie poszukuje się wspólnych wątków w rozwoju cywilizacji europejskiej i światowej, a ich ukazanie pozwala na uwypuklenie wartości każdej kultury w budowie ponadnarodowej wspólnoty. Tego rodzaju podejście do spraw dziedzictwa światowego, poszczególnych kontynentów czy regionów przyczynia się do demistyfikacji wyrosłych z nacjonalizmów stereotypów i uprzedzeń oraz pozwala na opracowanie źródeł, na których może się oprzeć współczesna edukacja obywatelska w optyce ponadnarodowej, globalnej.

Integracja międzynarodowa – dyskusje na temat międzynarodowej integracji społeczno-kulturowej społeczeństw danego rejonu świata czy społeczności światowej wzbudzają wiele kontrowersji. U ich podstaw spoczywają, z jednej strony, ideologiczne spory i działania polityków, oparte na przesłankach wywiedzionych z uzasadnień sojuszy

gospodarczych i wojskowych. Z drugiej strony, towarzyszą im odczucia jednostek i społeczności (głównie ze środowisk uprzemysłowionych i charakteryzujących się wysokim w skali globalnej poziomem zamożności), które, doświadczając skutków globalizacji, korzystając ze środków masowego komunikowania, konsumując dobra kultury masowej i wykraczając tym samym poza granice własnych ojczyzn, mają wrażenie bliższego niż dotychczas kontaktu z Innymi/Obcymi, solidarności z ich problemami oraz wolę współuczestniczenia w ich rozwiązywaniu. Można więc mówić o istnieniu dwóch, niekiedy skrajnie przeciwstawnych nurtów integracji międzynarodowej: formalnym – opartym na umowach międzypaństwowych, oraz nieformalnym – trudnym do ogarnięcia, bo zawartym w sferze osobistych doświadczeń mieszkańców poszczególnych środowisk. Wyrazem dążeń integracyjnych w obu sferach staje się idea wspólnoty państw i obywateli, w każdej ze sfer oparta na odmiennych przesłankach i celach, realizowana w różnym zakresie i tempie, dotycząca rozmaitych obszarów rzeczywistości.

Współpraca regionalna – dochodzi do niej mimo mniejszego lub większego zaangażowania poszczególnych państw we współpracę o charakterze globalnym. Jej skutkiem poza realizacją w skali makroregionalnej zadań gospodarczych, ekologicznych, wojskowych itp. może być także zacieśnianie stosunków międzyludzkich, co umożliwia m.in. formalna wymiana kadr, wymiana kulturalna, stwarzanie ułatwień w ruchu granicznym i przepływie dóbr kultury. Tego rodzaju współpraca umożliwia także ponowną integrację wspólnot rozdzielonych w przeszłości na mocy układów międzynarodowych przez wyznaczenie granicy państwowej. W trakcie tego rodzaju współpracy u uczestniczących w niej członków poszczególnych społeczności pojawia się poczucie rzeczywistej integracji międzynarodowej.

Pokojowe współistnienie – wprawdzie pojęcie to stanowiło element ideologicznej retoryki (zwłaszcza w okresie zimnej wojny), jednak obecnie nabiera nowego znaczenia nie tylko wobec niesłabnącego zagrożenia konfliktami międzynarodowymi i wojną nuklearną, ale także międzynarodowym terroryzmem. Jako podstawę pokojowego współistnienia narodów postrzegają się dialog między nimi, w ramach którego dochodzi do wyjaśnienia różnic w podchodzeniu do problemów współczesnego świata

oraz usiłuje się poszukiwać sfer porozumienia. Dotyczy to zarówno dialogu między kulturami, religiami, środowiskami etnicznymi, jak również dialogu elit politycznych i finansowych całego świata.

Koncepcje edukacji tworzone dla potrzeb międzynarodowych instytucji i organizacji zawierają przede wszystkim modelowe propozycje rozwiązań, pozwalających uruchamiać spotkanie, komunikację międzykulturową, dialog środowisk o zróżnicowanych perspektywach i dążeniach. Dominuje w nich więc podejście międzykulturowe, oparte na skrajnym idealizmie. Ich ogólność sprawia jednak, że o rzeczywistej realizacji założeń można mówić dopiero poza płaszczyzną ponadnarodową, tj. w ramach polityk oświatowych poszczególnych krajów, aktywności społeczności i jednostek w sferach narodowej, regionalnej, lokalnej, rodzinnej i indywidualnej. Nowością w ponadnarodowym i globalistycznym podejściu do edukacji międzykulturowej jest od pewnego czasu czynienie jedną z jej treści problematyki ekologicznej oraz kształtowanie świadomości współzależności międzynarodowej w dziedzinie ochrony środowiska. Międzynarodowe instytucje i organizacje ułatwiają finansowanie poszczególnych projektów, pod warunkiem, że spełniają wyznaczone w ramach międzynarodowych porozumień wymogi.

9. Formy realizacji koncepcji edukacji europejskiej

9.1. Międzynarodowe programy instytucji i organizacji europejskich

Inicjatywy dotyczące oświaty i edukacji Wspólnota Europejska podjęła w latach 70., stopniowo przygotowując się do wdrażanych od początku lat 80. programów: Erasmus, Comett, Młodzież dla Europy, Lingua, Petra, Force i Eurotecnet. W 1995 roku doszło do restrukturyzacji programów oraz ich ograniczenia (przez połączenie starych programów i uzupełnienie ich o nowe funkcje, w tym oświatę dorosłych) na lata 1995-1999 do trzech: Socrates, Leonardo da Vinci oraz Młodzież dla Europy. Od 1989 do 1991 z samego tylko programu Młodzież dla Europy skorzystało ok. 80 tys. osób w wieku 15–25 lat. W lipcu 1991 roku na podstawie artykułu 149. Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską przyjęty został program Młodzież dla Europy II, zaś w marcu 1995 rozpoczęła się trzecia faza programu (zakończona w 1999). Komisja Europejska wyszła też poza wymiany młodzieżowe i zaproponowała wspólnotowy program działań dotyczący Wolontariatu Europejskiego dla młodzieży, który w 1998 roku stał się w pełni rozwiniętym wspólnotowym programem działań, umożliwiającym udział w pracach społecznych, kulturalnych i związanych z ochroną środowiska, przynoszących korzyści lokalnym społecznościom. Programy Młodzież dla Europy oraz Wolontariat Europejski przyczyniły się do rozwoju europejskich, narodowych i lokalnych projektów angażujących młodych ludzi, zwłaszcza borykających się ze szczególnymi trudnościami. W kwietniu 2000 roku Rada Ministrów i Parlament Europejski zatwierdziły do realizacji program Młodzież, planowany na lata 2000–2006. Sięga on dalej niż programy Młodzież dla Europy i Wolontariat Europejski, kładąc większy nacisk na zdobywanie wiedzy oraz współpracę między krajami członkowskimi Unii Europejskiej w dziedzinie polityki wobec młodzieży. W programie Młodzież ważniejszą rolę odgrywa eduka-

cja pozaszkolna, zwłaszcza nieformalna. Poszczególne projekty w ramach programu Młodzież muszą być powiązane z wymianami młodzieżowymi w ramach programu Młodzież dla Europy lub Wolontariat Europejski, z inicjatywami grupowymi oraz wspólnymi działaniami w ramach programów dotyczących edukacji (Socrates) i szkolenia zawodowego (Leonardo da Vinci). Uczestnictwo w programie umożliwiono też osobom z Norwegii, Islandii i Liechtensteinu, krajów w fazie przedakcesyjnej (Europa Środkowo-Wschodnia, Cypr, Malta, Turcja) oraz przy spełnieniu określonych warunków z krajów basenu Morza Śródziemnego, Europy Południowo-Wschodniej, Wspólnoty Niepodległych Państw i Ameryki Łacińskiej⁶⁷⁵.

„Cercle Europe” (Krań Europy) to projekt Komisji Europejskiej adresowany do szkół średnich, mający na celu realizację europejskiego wymiaru edukacji i umożliwienie jak największej liczbie uczniów uczestnictwa w integracji europejskiej. Zakłada się, że w szkole biorącej udział w projekcie powstanie centrum informacji i dokumentacji na bazie wydawnictw europejskich oraz miejsce refleksji i pracy nad problemami europejskimi i programami edukacyjnymi. Ma również dojść do spotkań i wymiany młodzieży z różnych krajów europejskich w celu poznania i zaprzyjaźnienia się. Podobną inicjatywą jest projekt „Mon Europe” (Moja Europa), w którym bierze udział ok. 2000 szkół europejskich, wykorzystujących Internet do nawiązywania różnego rodzaju współpracy, poszukiwania partnerów do realizacji przedsięwzięć edukacyjnych (np. wspólnego tworzenia gazetek internetowych) oraz wymiany uczniów i nauczycieli.

Zainicjowana we Francji, w ramach Europejskiej Kampanii na rzecz Młodzieży, międzynarodowa inicjatywa „Europa w szkole” pod patronatem Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Europejskiej Fundacji Kultury skupia obecnie partnerów z ponad 30 krajów europejskich. W jej ramach organizowane są międzynarodowe spotkania młodzieży (np. spotkania laureatów konkursów), seminaria dla nauczycieli, wychowawców i animatorów kultury. Najważniejszą część stanowią tu międzynarodowe konkursy: „Konkurs Europejski” (na pracę pisemną, plastyczną lub inną

⁶⁷⁵ Szerzej: Commission européenne: *L'évolution future des programmes d'éducation, de formation et de jeunesse de l'Union européenne après 2006. Document de consultation publique*, Bruxelles 2002, s. 8–9.

formę artystyczną o tematyce związanej z problemami społeczeństw europejskich) oraz konkurs informatyczny „Europe @t School” (na internetowy projekt edukacyjny). Konkursy adresowane są do uczniów i studentów w wieku do 21. roku życia, zamieszkujących kraje Unii Europejskiej i Rady Europy; zwykle bierze w nich udział ok. 500 tys. uczestników rocznie. Konkursy propagują integrację i obywatelskość europejską, edukację międzykulturową, wychowanie przez sztukę, kształcenie przez całe życie, edukację z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych, demokrację, europejską współpracę międzynarodową oraz poszanowanie różnicowania kulturowego w oświacie. Nadesłane prace prezentowane są nie tylko międzynarodowemu jury, lecz przede wszystkim trafiają do środowiska szkoły (rodziców, mieszkańców regionu i innych osób zaangażowanych na niektórych etapach konkursu), w czym pomaga działalność szkolnych Klubów Europejskich⁶⁷⁶. Kluby Europejskie są formą współpracy uczniów i nauczycieli w celu upowszechniania wiedzy o Europie. Powstają najczęściej na terenie szkoły, w jednej z sal lekcyjnych, w której młodzież (uczniowie starszych klas szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej) i nauczyciele spotykają się na zajęciach pozalekcyjnych. Klub pełni rolę koła zainteresowań, w którym organizuje się wystawy, przygotowuje występy artystyczne i prace konkursowe, szkolne festyny, gazetki i audycje radiowe, których celem jest poznanie Europy, jej kultury, historii, sztuki, literatury itd. Klub Europejski stanowi ośrodek uroczystości związanych z obchodami Dnia Szkoły, Dnia Europy, Dnia Unii Europejskiej czy innych imprez ciekawych dla miasta lub regionu⁶⁷⁷.

W Polsce działalność oświatową w ramach współpracy europejskiej prowadzi powołane w 1990 roku decyzją Senatu Uniwersytetu Warszawskiego Centrum Europejskie oraz funkcjonujący przy nim Ośrodek Informacji i Dokumentacji Wspólnot Europejskich, z oddziałami przy wyższych uczelniach w Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu. Centrum Europejskie m.in. opracowuje programy dla nauczycieli, promuje projekt rozszerzenia przedmiotu wiedza o społeczeństwie

⁶⁷⁶ Szerzej: Unité de Coordination de L'Europe à l'Ecole: *L'Europe à l'Ecole. Vers une éducation européenne à la citoyenneté*, Bonn 2003; www.europe-at-school.org (24.04.2004).

⁶⁷⁷ Patrz: M. Iwanowska: *Szkolne i międzyszkolne Kluby europejskie*, „Edukacja i Dialog”, nr 7/1996.

o zagadnienia europejskie, organizuje szkolenia i seminaria oraz prowadzi studia podyplomowe z zakresu prawa i ekonomii wspólnot europejskich⁶⁷⁸. Centrum Europejskie funkcjonuje także przy Uniwersytecie Gdańskim⁶⁷⁹. Podobne instytucje działają również w innych krajach Europy.

9.2. Wymiany międzynarodowe osób

W 1963 roku na mocy Traktatu Elizejskiego powstało Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży – pierwsze w Europie formalne stowarzyszenie międzynarodowe. Jego działalność polega na rozwijaniu ponadnarodowych kontaktów między dziećmi i młodzieżą (w tym wypadku z Francji i Niemiec) przez inspirowanie i subwencjonowanie spotkań oraz wymian, realizowanie różnego rodzaju zadań w ramach edukacji międzykulturowej, nauczanie języków francuskiego i niemieckiego oraz aktywność na rzecz integracji europejskiej w środowisku młodych. Dotychczas w projektach i programach realizowanych pod patronatem Biura (rocznie ok. 7 tys. programów i średnio 150 tys. uczestników) wzięło udział ponad 6 mln osób. Zwiększanie częstotliwości i czasu tego rodzaju spotkań ma zapobiegać problemom z porozumieniem międzykulturowym, wynikającym z warunkujących stosunki międzyludzkie odmienności w podejściu do historii, tradycji, wzorów kulturowych itp.⁶⁸⁰ Na początku lat 90. Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży oraz instytucje i organizacje współpracujące w ramach Centrów Wdrażania do Metod Aktywnej Edukacji zapoczątkowały wspólne projekty, mające na celu nawiązanie dialogu oraz zacieśnienie współpracy z partnerami z Europy Środkowej i Wschodniej. Formy współpracy są następujące:

- wizyty studyjne pedagogów i pracowników placówek wychowawczo-oświatowych, organizacji pozarządowych itp.;

⁶⁷⁸ Szerzej: M. Sielatycki: *Edukacja europejska w Polsce* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie...*, *op. cit.*, s. 149–161. Szerzej: www.ce.uw.edu.pl (24.04.2004).

⁶⁷⁹ Patrz: ekonom.ug.gda.pl/europa (24.04.2004).

⁶⁸⁰ Szerzej: L. Colin, B. Müller (red.): *La pédagogie...*, *op. cit.*; J. Demorgon: *Une Europe...*, *op. cit.*, s. 100–103; P. Dibie, C. Wulf (red.): *Ethnosociologie des échanges interculturelles*, Paris 1998.

- wspólne opracowywanie dokumentacji i materiałów dydaktycznych, zwłaszcza do edukacji międzykulturowej;
- wymiana wolontariuszy w już istniejących programach francusko-niemieckich oraz programach instytucji europejskich (np. program Młodzież);
- międzynarodowe spotkania młodzieży mające na celu pokojowe rozwiązywanie konfliktów (np. realizowany pod patronatem Europejskiego Centrum Młodzieży w Budapeszcie projekt „Życie wspólnie w Europie”, w którym od 2000 roku uczestniczą partnerzy z Chorwacji, Bośni, Jugosławii, Bułgarii, Rosji, Węgier, Włoch i Francji)⁶⁸¹;
- organizowanie kursów i opracowywanie międzynarodowych pomocy naukowych do nauki języków obcych (np. projekt „Gry językowe” mający na celu wspólną naukę języków obcych przez zabawę);
- zakładanie lokalnych komitetów współpracy i wymiany mających za zadanie nadzorowanie inicjatyw regionalnych i międzyregionalnych⁶⁸².

9.3. Współpraca przygraniczna i międzyregionalna

Działające od 1985 roku Zgromadzenie Regionów Europy skupia przedstawicieli regionów europejskich w celu reprezentowania ich interesów na forum międzynarodowym oraz rozszerzania współpracy międzyregionalnej w ramach integracji europejskiej. Do Zgromadzenia należy ok. 250 przedstawicieli regionów z 25 krajów europejskich oraz 12 przedstawicieli organizacji międzyregionalnych. Inicjatywą Zgromadzenia jest m.in. program Eurodissey, umożliwiający osobom w wieku 18–30 lat zdobywanie doświadczeń zawodowych i pogłębianie znajomości języka obcego podczas kilkumiesięcznego stażu na zasadach wymiany międzyregionalnej⁶⁸³.

W październiku 1989 roku w Londynie odbyło się międzyrządowe spotkanie przedstawicieli Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, poświęcone rozwojowi europejskiej współpracy międzyregionalnej w dziedzinie oświaty.

⁶⁸¹ Szerzej: www.eycb.coe.int (24.04.2004).

⁶⁸² Szerzej: www.cemea.asso.fr; www.ofaj.org (24.04.2004).

⁶⁸³ Szerzej o idei partenariatów i porozumień bliźniaczych w Europie: A. Bruggink: *Le jumelage: un concept simple mais efficace*, „Le Magazine de l'Éducation et de la Culture en Europe”, nr 20/2003, s. 4–13; www.are-regions-europe.org (24.04.2004).

Uzgodniono realizację trzyetapowego programu współpracy międzyregionalnej władz administracyjnych:

- I etap – realizowany od 1991, objął regiony: Avon – Kantabria, South Glamorgan – Saragossa, West Sussex – Cáceres;
- II etap – realizowany od 1993, objął regiony: Hertfordshire – Baleary, Mid-Glamorgan – Asturies;
- III etap – realizowany od 1994, objął regiony: Buckinghamshire – Madryt Wschód, Dyfed – Teruel, Gloucestershire – Wyspy Kanaryjskie.

Za podstawowy element współpracy uznano kursy językowe w ramach kontaktów międzyszkolnych oraz międzynarodowe wymiany uczniów i studentów (także specjalnej troski). Przewidziano też inne formy: staże, wizyty studyjne, wymiany materiałów dydaktycznych, kadr placówek wychowawczo-oświatowych oraz administracji oświatowej, wycieczki krajoznawcze i praktyki zawodowe. Wszystko to w celu realizacji idei europejskiego wymiaru edukacji, wzajemnego poznania i edukacji międzykulturowej, jak również kontynuowania współpracy nieoficjalnej poza programem⁶⁸⁴.

W ramach umów o partnerstwie europejskim na początku lat 90. realizowano trzyletni projekt „Columbus”, nawiązujący do 500. rocznicy odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba. Uczestniczyły w nim szkoły z Genui, Anvers, Lizbony, Barcelony i Palermo, których uczniowie podczas współpracy i wymiany międzynarodowej poznawali historię miast portowych Europy, historię i zasady rozwoju kontynentu dzięki komunikacji morskiej, problemy emigracji i imigracji oraz skutki przemysłowe i technologiczne kontaktów morskich⁶⁸⁵. Podobnym, choć o wiele szerszym przykładem europejskiej współpracy międzyregionalnej jest projekt „Quatre moteurs de l'Europe” (Cztery motory Europy), w którym uczestniczą: Badenia-Wirtembergia (Niemcy), Lombardia (Włochy), Katalonia (Hiszpania) oraz region Rodan-Alpy (Francja). Współpracę zainicjowano memorandumem podpisanym w 1988 roku, a jej celem jest zacieśnianie integracji europejskiej oraz realizacja idei Europy regionów. Projekt zakłada działalność mieszanych komisji określających na roczne lub dwuletnie etapy kierunki oraz formy współpracy w następujących obszarach

⁶⁸⁴ Szerzej: J. Ritchie, F. Jimeno Sanz: *La dimension européenne dans les échanges régionaux. L'expérience de l'Avon et de la région Cantabrique*, Strasbourg 1996.

⁶⁸⁵ Patrz: Commission des Communautés européennes: *Livre vert...*, *op. cit.*, s. 15.

problemowych: oświata, środowisko naturalne, kultura, ekonomia, sprawy socjalne, młodzież i sport, komunikacja i turystyka. W sferze edukacji międzykulturowej współpracą objęte są szkoły, których celem jest przekazywanie uczniom wiadomości oraz zdobywanie umiejętności pomocnych w uczestnictwie w europejskim społeczeństwie, przygotowanie ich do nauki w szkołach wyższego stopnia oraz do życia w społeczeństwie demokratycznym, wielojęzycznym i zróżnicowanym kulturowo, poznawanie wspólnej historii i dziedzictwa europejskiego oraz budzenie postawy współodpowiedzialności za nie⁶⁸⁶.

W okresie przedakcesyjnym istotnym elementem proeuropejskiej polityki oświatowej w Niemczech stała się międzyregionalna współpraca z osobami kształtującymi opinię publiczną w Europie Środkowo-Wschodniej. Jej celem była poprawa stosunków Niemców ze wschodnimi sąsiadami oraz wspieranie demokratycznych reform w Europie Środkowo-Wschodniej. Niemieckie fundacje polityczne otworzyły w Europie Środkowo-Wschodniej biura, zaś państwowe i pozapaństwowe instytucje oświatowe organizowały seminaria (finansowane często z budżetów krajów związkowych, federacji i Unii Europejskiej) dla słuchaczy z Europy Środkowo-Wschodniej. W ramach seminariów przekazywano wiedzę o Niemczech oraz o instytucjonalnych podstawach i formach zachodnich demokracji, zapoznając słuchaczy z warunkami politycznymi istniejącymi w demokratycznych społeczeństwach i zachęcając do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Uczestnikami zajęć byli parlamentarzyści, pracownicy administracji publicznej, dziennikarze, naukowcy, nauczyciele i studenci. Organizacja seminariów uwzględniała poziom wiedzy uczestników, łącząc elementy doskonalenia zawodowego i kształcenia politycznego. Tego rodzaju współpraca międzyregionalna umożliwiała Niemcom nawiązanie kontaktów z partnerami z Europy Środkowo-Wschodniej, a także pozwalała pogłębić własną wiedzę o warunkach życia u wschodnich sąsiadów⁶⁸⁷. Jednym z dobrych efektów przygranicznego partnerstwa między Niemca-

⁶⁸⁶ Szerzej: G. Vief-Schmidt *et al.*: *La dimension européenne par le partenariat interrégional. L'expérience du Bade-Wurtemberg*, Strasbourg 1997.

⁶⁸⁷ Patrz: W. Sroka: *Kształcenie polityczne w Niemczech po zakończeniu się konfliktu Wschód-Zachód* [w:] T. Lewowicki *et al.* (red.): *Szkoła i pedagogika w dobie przelomu*, Warszawa 1995, s. 90.

mi i Polską jest także Uniwersytet Europejski Viadrina – założona w 1991 roku uczelnia łącząca tradycję pierwszego brandenburskiego uniwersytetu krajowego (Alma Mater Viadrina, działająca w latach 1506–1811) z wyzwaniem jednoczącej się Europy. Viadrina jest pomostem łączącym Europę Wschodnią i Zachodnią. Ścisłe współpracuje z Collegium Polonicum w Słubicach i Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jedna trzecia miejsc została przyznana studentom z Polski, jednak na Uniwersytecie studiuje obywatele z 60 krajów. Większość z nich mieszka w akademikach po obu stronach Odry – we Frankfurcie nad Odrą i Słubicach. Władze uczelni zabiegają o przekształcenie jej w niemiecko-polsko-francuski uniwersytet fundacyjny⁶⁸⁸.

W roku szkolnym 2003/2004 Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży, Stowarzyszenie do spraw Realizacji Projektów Edukacyjnych Młodzieży, Fundacja Roberta Boscha oraz ministrowie spraw zagranicznych Francji i Niemiec rozpoczęli realizację projektu „Młodzi opisują Europę”. Uczestnikami projektu jest 30 klas licealnych (po 15 z każdego kraju), których uczniowie (w wieku 15–18 lat) opracowują artykuły na tematy integracji europejskiej oraz wypowiadają się o konstytucji europejskiej. Celem projektu jest udział młodzieży w refleksji nad kształtem przyszłej Europy, wdrożenie jej do pracy w sferze obywatelskiej w zróżnicowanym kulturowo środowisku europejskim, wzbudzenie zainteresowania nauką i wykorzystaniem języka sąsiadów oraz uświadomienie roli środków masowego komunikowania w życiu wspólnot regionalnych. Opracowane przez młodzież artykuły są publikowane w kilkunastu dziennikach i tygodnikach regionalnych. Do publikacji wybierane są artykuły zatwierdzone przez młodzieżową komisję wyłonioną spośród uczestników projektu podczas spotkań w ramach wymiany międzynarodowej uczniów⁶⁸⁹.

9.4. Języki obce i poszukiwanie języka międzynarodowego

W realizowany z inicjatywy Francusko-Niemieckiego Biura do spraw Młodzieży projekt „Tele Tandem” od roku szkolnego 2002/2003 są za-

⁶⁸⁸ Szerzej: www.euv-frankfurt-o.de (24.04.2004).

⁶⁸⁹ Szerzej: *Projet franco-allemand „Les jeunes écrivent l'Europe”*; www.ofaj.org (24.04.2004).

angażowane 24 szkoły z Francji i Niemiec. Projekt zakłada wykorzystanie nauki języka obcego partnera do zacieśnienia kontaktów w perspektywie wymiany międzynarodowej uczniów w najbliższej przyszłości. Wykorzystuje techniki nauczania na odległość oraz multimedialną komunikację uczniów i nauczycieli. Projekt ma na celu wspieranie zróżnicowania językowego w krajach Unii Europejskiej i przeciwdziałanie dyskryminacji języków uchodzących za mniejszościowe oraz kształtowanie u uczniów kompetencji międzykulturowej w ramach oglądu rzeczywistości szkolnej z perspektyw różnych kultur. Adresowany jest głównie do dzieci w wieku 8–10 lat. Zajęcia odbywają się w grupach dwunarodowych, wspomagających się wzajemnie w procesie nauczania – uczenia się. Ich metodyka została ukształtowana w realizowanych od kilkadziesiąt lat wspólnych przedsięwzięciach dydaktycznych Biura, z którymi współpracują pedagodzy oraz językoznawcy z Francji i Niemiec. Jak twierdzą autorzy projektu, pozwala on zorientować się, że do komunikacji międzykulturowej w Europie można wykorzystywać nie tylko naznaczony amerykańską kulturą masową język angielski, lecz także europejskie języki regionalne, co pozwala komunikującym się na zachowanie własnej tożsamości i ukazanie własnego świata przy pomocy własnego języka – bez zubożeń wynikających ze słabej znajomości angielskiego jako języka trzeciego w komunikacji podmiotów dwujęzycznych⁶⁹⁰.

Dużą aktywność w nauczaniu języków obcych i dzięki temu chronieniu kultur mniejszości w Europie przejawiają międzynarodowe instytucje i organizacje europejskie. Na przykład Unia Europejska wdraża eksperymenty pilotażowe w zakresie edukacji dwujęzycznej, obejmujące nauczanie języków mniej rozpowszechnionych w przedszkolach i szkołach podstawowych. Wspiera opracowanie metod nauczania i materiałów dydaktycznych, kształcenie wstępne i ustawiczne nauczycieli, współpracę w tej dziedzinie ze środkami masowego komunikowania oraz ułatwia wymianę informacji, poglądów i doświadczeń. Z unijnych środków finansowane są kolokwia i seminaria, wizyty studyjne osób odpowiedzialnych za upowszechnianie języków rzadziej używanych, a także prace sieci ośrodków informacji i dokumentacji na temat języków, szkolnictwa i kultur regionalnych krajów członkowskich Unii Europejskiej, pod nazwą Mer-

⁶⁹⁰ Szerzej: www.tele-tandem.org (24.04.2004).

cator⁶⁹¹. Korzystając ze środków unijnych, nauczyciele ze szkół włoskich i belgijskich opracowali program skierowany do uczniów obcego pochodzenia, którzy w czasie wakacji nie kontaktują się ze swymi rówieśnikami i nie mają okazji do praktycznego wykorzystywania dotychczas obcego, znanego im tylko ze szkoły języka. Aby ułatwić im asymilację w środowisku, podczas wakacji organizuje się dla nich zajęcia językowe, biblioteczne, kulturalne (mające na celu zapoznanie z dziedzictwem regionalnym), sportowe, a także spotkania z uczniami z innych krajów, których uczestnicy muszą się jednak porozumiewać wspólnym językiem obcym (w tym wypadku francuskim)⁶⁹².

13 czerwca 2003 roku Konwent Europejski przyjął projekt Konstytucji Europejskiej, z zapisem o prawie do inicjatywy obywatelskiej, głoszącym, że milion osób z krajów Unii ma prawo do złożenia projektu prawa w wybranej dziedzinie. Opierając się na tym zapisie, środowiska esperanckie w krajach europejskich zapoczątkowały kampanię na rzecz prawa wprowadzającego język esperanto jako język federalny dla instytucji europejskich oraz jego nauczanie w krajach unijnych jako języka dialogu międzykulturowego⁶⁹³. Przewodnicząca Parlamentu Europejskiego Nicole Fontaine stwierdziła na łamach Portalu Obywatelskiego, że Komisja Europejska już wcześniej zwróciła się do odpowiednich służb parlamentarnych z prośbą o rozpatrzenie możliwości wprowadzenia esperanto jako języka pomostowego w pracach Parlamentu⁶⁹⁴. W międzynarodowym środowisku oświatowym esperanto jest z powodzeniem wykorzystywane do współpracy między nauczycielami i klasami szkolnymi, przy opracowywaniu gazetek szkolnych, korespondencji między uczniami, w międzynarodowych spotkaniach oraz wymianach uczniów i studentów. W ostatnich latach coraz większą popularność zyskuje realizowany pod auspicjami Międzynarodowej Ligi Nauczycieli Esperanckich międzynarodowy projekt „Interkulturo”, w którym bierze udział kilkadziesiąt podmiotów, głównie z Europy⁶⁹⁵.

⁶⁹¹ Patrz: W. Rabczuk: *Mniejszości...*, *op. cit.*, s. 33–37; *idem*: *Polityka...*, *op. cit.*, s. 60–61.

⁶⁹² Szerzej: users.skynet.be/vervierslangues (24.04.2004).

⁶⁹³ Szerzej: www.internacilingvo.org (24.04.2004).

⁶⁹⁴ Szerzej: www.europarl.eu.int/opengov/default_fr.htm (24.04.2004).

⁶⁹⁵ Szerzej: ILEI – UEA: *Un projet d'éducation interculturelle (Projet Interkulturo)*, Roma 1999; www.interkulturo.net (24.04.2004). Linki do stron w języku esperanto zob.: www.grzybowski.ukw.edu.pl (24.04.2004).

9.5. Multimedialne środki komunikowania

Autorami jednych z najstarszych inicjatyw wykorzystujących środki masowego komunikowania o dużym zasięgu do propagowania idei międzykulturowości byli dziennikarze lokalnych rozgłośni we Francji: Radia Grenouille w Marsylii⁶⁹⁶ i Radia Pluriel w Saint Priest (przedmieścia Lyonu)⁶⁹⁷. Inicjatywy radiowców powstałe w latach 80. na fali eksplozji kulturowej mają na celu wyznaczenie czasu antenowego dla przedstawicieli mniejszości kulturowych i subkultur zamieszkujących przedmieścia wielkich miast oraz środowiska zróżnicowane kulturowo. W 1992 roku we Francji powstało ugrupowanie Wymiany i Produkcje Radiofoniczne w celu stworzenia sieci rozgłośni radiowych prezentujących problemy rasizmu, dyskryminacji, marginalizacji oraz wykluczania Innych/Obcych (zwłaszcza imigrantów). Do projektu finansowanego ze środków Funduszy Akcji Socjalnej, Międzynarodowego Radia Francja i Instytutu Świata Arabskiego przystąpiły nie tylko ośrodki francuskie, ale także z innych krajów imigranckich. Realizacja projektu polega na przygotowywaniu, wymianie i archiwizowaniu audycji radiowych (udostępnianych także na kasetach magnetofonowych) poświęconych problemom mniejszości kulturowych, rasizmu, dyskryminacji, integracji itp.⁶⁹⁸ Początkowo wyłącznie radiowa akcja rozrosła się i obecnie biorą w niej udział przedstawiciele innych środków masowego komunikowania, badacze, uczniowie, studenci, organizacje pozarządowe itp. Specjalny portal internetowy ugrupowania stanowi jedyne w swoim rodzaju forum wymiany projektów i materiałów audiowizualnych, publicystycznych itp. W pracach nad przygotowaniem artykułów do czasopism oraz audycji – emitowanych zarówno drogą radiową, jak i w Internecie – biorą udział nie tylko zawodowi dziennikarze oraz naukowcy, lecz również członkowie stowarzyszeń, społeczności mniejszościowych i środowisk defaworyzowanych ze względu na różnicę. Dzięki temu powstał portal ukazujący mniejszości kulturowe i ich problemy z różnych stron. Dokonuje się tu zwłaszcza porównań oglądów naukowych z potocznymi, prezentuje prawdziwy obraz i znaczenie integracji

⁶⁹⁶ Szerzej: www.lafriche.org/grenouille (24.04.2004).

⁶⁹⁷ Szerzej: www.plurielfm.org (24.04.2004).

⁶⁹⁸ Szerzej: www.frequenceslibr.clarinet.fr/pages/racism/pages/sommaire.html (24.04.2004).

społeczno-kulturowej zróżnicowanego społeczeństwa oraz różne punkty widzenia tych samych spraw, demitologizuje stereotypy dotyczące subkultur młodzieżowych itp.

21 marca to Międzynarodowy Dzień Eliminacji Dyskryminacji Rasowej ustanowiony przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Począwszy od 1998 roku, tegoż dnia europejskie przedstawicielstwo Światowego Stowarzyszenia Wspólnotowych Rozgłośni Radiowych oraz organizacja ZJEDNOCZENI do Działania Międzykulturowego organizują coroczną akcję „Radio voix sans frontieres” (VSF; Radiowy głos bez granic), w której bierze udział ok. 600 rozgłośni radiowych (lokalnych, prywatnych, wspólnotowych, internetowych). Polega ona na dwudziestoczterogodzinnej emisji w wielu językach audycji radiowej (złożonej zarówno z części emitowanej na żywo, jak i nagrywanych wcześniej), poświęconej problemom dyskryminacji rasowej w świecie. W audycji biorą udział przedstawiciele dyskryminowanych środowisk, działacze organizacji na rzecz przestrzegania praw człowieka, naukowcy zajmujący się problemem dyskryminacji, politycy itp. Prezentowane informacje mają uzmysłwić słuchaczom występowanie dyskryminacji rasowej w różnych okolicznościach⁶⁹⁹.

Spośród wielu produkcji telewizyjnych, posiadających mimo komercyjności wartość edukacyjną, na uwagę zasługuje francuska „Opération Télécité” (Operacja Télécité). Jest to program emitowany co tydzień na kanale France 3, pod patronatem francuskiego Ministerstwa Spraw Socjalnych, Pracy i Solidarności. Młodzieżowa grupa filmowców wyposażona w kamerę jest filmowana w trakcie pracy przez zespół zawodowych pracowników telewizji. Młodzież wywodzi się ze środowisk lokalnych (na co dzień działa w centrach socjalnych, stowarzyszeniach, instytucjach samorządowych młodzieży, organizacjach pozarządowych itp.) i ma za zadanie przedstawić swoje problemy za pomocą wywiadów oraz reportaży realizowanych we własnym środowisku. Zawodowcy ukazują telewizjom inny punkt widzenia oraz sytuacje towarzyszące powstawaniu materiału ekipy młodzieżowej, co pozwala poznać problem z różnych stron. Chodzi tu nie tylko o współpracę młodych z zawodowcami (młodzież ma później okazję do dyskusji nad przygotowanym materiałem i wzięcia udziału w za-

⁶⁹⁹ Szerzej: vsf.amarc.org (24.04.2004).

jęciach warsztatowych), lecz o ukazanie rzeczywistego obrazu problemów współczesnej młodzieży związanych z nauką, życiem rodzinnym, aktywnością społeczną w jej środowiskach itp. Ma to pomóc społeczeństwu w zrozumieniu problemów młodych, zwłaszcza wywodzących z podkultur stereotypowo postrzeganych jako złe⁷⁰⁰.

W Telewizji Polskiej emitowane są programy mające na celu przybliżenie widzom społeczeństw europejskich w ich życiu codziennym. „Europub” to program dla młodzieży umożliwiający spotkania, wymianę doświadczeń, poglądów i dyskusję młodych ludzi z różnych krajów Europy. W studiu spotykają się gimnazjaliści, licealiści oraz przedstawiciele starszego pokolenia, by porozmawiać o sprawach najważniejszych dla nastolatków oraz porównać opinie rówieśników wyrosłych w różnych tradycjach, kulturach i zakątkach starego kontynentu. Tematem jednej z edycji „Europubu” był Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych, ogłoszony w 2003 przez Radę Unii Europejskiej. Młodzież w międzynarodowym gronie dyskutowała z udziałem niepełnosprawnych o problemach osób niemogących poruszać się o własnych siłach i z tego powodu zależnych od innych. W dyskusji podejmowano problemy traktowania niepełnosprawnych, ich współuczestnictwa w życiu społecznym oraz perspektyw młodych niepełnosprawnych dotyczących rozwoju intelektualnego i zdobycia pracy w poszczególnych krajach Europy. Nieco inny charakter (o wiele bardziej rozrywkowy) ma również cykliczny program „Europa da się lubić”, w którym biorą udział dorośli goście z różnych krajów europejskich. Jego ideą jest przybliżenie tradycji, zwyczajów, kultury i dnia codziennego mieszkańców Europy oraz budzenie zainteresowania i upowszechnianie wiedzy o tej części świata. Do studia zapraszani są zwykle przedstawiciele 5 krajów członkowskich Unii Europejskiej – cudzoziemcy mieszkający w Polsce i mówiący po polsku, oraz gwiazda – Polak mający opinię obywatela świata.

European Schoolnet (EUN, Europejska Sieć Szkół) to oparte na technikach multimedialnych przedsięwzięcie 20 ministerstw edukacji z Unii Europejskiej, Europejskiej Strefy Wolnego Handlu oraz państw Środkowej i Wschodniej Europy, korzystających z finansowej oraz politycznej

⁷⁰⁰ Szerzej: anny.benoit.free.fr/sitewebtelecite (24.04.2004).

pomocy Komisji Europejskiej. Jego zadaniem jest współtworzenie europejskiego, wirtualnego, wielojęzycznego obszaru poświęconego nauce i współpracy, w postaci narodowych i regionalnych internetowych portali szkolnych oraz wortalu materiałów edukacyjnych. Obszar ma służyć głównie wdrażaniu innowacji oświatowych, wymianie informacji o technologiach informacyjnych oraz komunikacyjnych w edukacji. Opierając się na idei europejskiego wymiaru edukacji, ma ułatwiać współpracę między nauczycielami i uczniami w Europie oraz zachęcać do stosowania przez szkoły europejskie nowoczesnych technik przekazywania informacji. W obszarze wyznaczono następujące główne strefy:

- Collaboration Area (strefa współpracy) – zaprojektowana jako miejsce spotkań nauczycieli, którzy chcą współpracować przy realizacji europejskich projektów;
- Resources Area (strefa źródeł) – internetowa biblioteka, a także wirtualna szkoła tworzona przez i dla nauczycieli, aby zapewnić im dostęp do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych i zbudować wirtualne miejsce nauki; współtworzy ją również multimedialna wirtualna biblioteka oferująca szkołom możliwość prezentacji własnych materiałów, aby mogły z nich korzystać inne placówki;
- Innovation Area (strefa innowacji) – funkcjonuje na zasadach dynamicznego centrum informacyjnego, pomagającego nauczycielom na bieżąco zapoznawać się z postępem w oświacie i innowacyjnymi rozwiązaniami w szkolnictwie;
- Teacher Training Area (strefa kształcenia nauczycieli) – to otwarte studium służące rozwojowi zawodowemu nauczycieli, oferujące kursy doskonalące, konferencje i forum dyskusyjne.

Europejska Sieć Szkół oprócz stref utworzyła zbiór wielojęzycznych kanałów informacyjnych dostarczających nauczycielom i szkołom informacje o działaniach szkół, sieciach krajowych i innych europejskich projektach. Należą do nich internetowe strony zawierające wiadomości Sieci, biuletyn informacyjny Sieci oraz „Teacher’s Guide” (Przewodnik Nauczycielski), rozprowadzany co dwa tygodnie w dwunastu językach wśród nauczycieli europejskich. Szkoły przodujące w wykorzystywaniu nowych technologii nauczania wybierane są przez krajowe ministerstwa edukacji według ściśle określonych kryteriów i włączane do działającej równolegle w projekcie Europejskiej Sieci Szkół Innowacyjnych. Tu najważniejszym

zadaniem jest ułatwienie współpracy, wymiany i komunikacji między szkołami ze Środkowej i Wschodniej Europy a szkołami z państw członkowskich Unii Europejskiej. Autorzy projektu zakładają, że Europa jest mozaiką kultur, tradycji i języków, a jej bogactwo wynika z różnorodności; od niej też zależy przyszłość. Komunikowanie przez Internet oznacza zaś wzajemne uczenie się o sobie, odkrywanie podobieństw i uświadamianie sobie wartości własnej kultury regionalnej. W ten sposób idea europejskiego wymiaru edukacji łączy się z treściami edukacji regionalnej⁷⁰¹.

Internet jest wykorzystywany również w ramach projektu „*Revues plurielles*” (Przeglądy wielokrotne), działającego od września 2001 roku. Inicjatywa skupia 15 czasopism zajmujących się problemami międzykulturowości, integracji i dialogu – także w optyce europejskiej. Jej celem jest nie tylko wymiana informacji, ale stworzenie opiniotwórczego forum zajmującego się problemami zróżnicowania kulturowego oraz integracji⁷⁰².

W marcu 2003 roku francuski oddział Europejskiego Stowarzyszenia Nauczycieli zainicjował program „*Cité interculturelle*” (Miasto międzykulturowe), realizowany pod hasłem „Cudzoziemcze, opowiedz mi o swym mieście, a ja opowiem ci o Europie”. Program adresowany jest do uczniów i nauczycieli szkół średnich Francji, Grecji, Niemiec i Węgier. Jego celem jest wspólne poznawanie Europy traktowanej symbolicznie jako wielkie miasto (z różnymi regionami – dzielnicami, mieszkańcami zróżnicowanymi kulturowo, dynamiką międzykulturową i wynikającymi z niej problemami itp.). Ma to prowadzić do symbolicznego zbudowania wspólnego miasta, wolnego od podziałów między kulturami i religiami, którego mieszkańcy będą się rozumieć, prowadzić dialog i współpracować w realizacji rozmaitych przedsięwzięć na rzecz wspólnego dobra. Realizacja projektu polega m.in. na pracy z wirtualną, internetową mapą Europy, na zasadzie poszukiwania w sieci informacji oraz bezpośredniego udzielania odpowiedzi na pytania zadawane przez uczniów (np. Jak mówicie „dzień dobry”? Co wiesz o moim kraju? Jaki jesteś?). Uczniowie wspólnie ustalają zasady życia w międzykulturowym, wirtualnym mieście, uwzględniając uwagi przekazywane przez partnerów. Komunikacja między nimi odbywa się w różnych językach, przy pomocy znających je uczniów i nauczycieli.

⁷⁰¹ Szerzej: myeurope.eun.org/eun.org2/eun/fr/index_myeurope.cfm (24.04.2004).

⁷⁰² Szerzej: www.revues-plurielles.org (24.04.2004).

Uczniowie przygotowują w grupach propozycje pytań, projekty dzielnic miasta i problemy do dyskusji, uwzględniając np. sprawy niepełnosprawnych, wyborów do Parlamentu Europejskiego, aktywności międzykulturowej i międzyreligijnej, współpracy międzypokoleniowej mieszkańców. Ich celem jest osiągnięcie obywatelskiego kompromisu⁷⁰³.

9.6. Integracja z Innymi i Obcymi

W latach 1981–1986 Rada Współpracy Kulturalnej Rady Europy realizowała projekt „Oświata i rozwój kulturalny migrantów”, mający na celu zapobieganie ich wykluczeniu i segregacji, ułatwianie znalezienia zajęcia zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn, zbieranie informacji o środowiskach migrantów w Europie, aby lepiej rozwiązywać już dostrzeżone problemy i wychwycić nowe (zwłaszcza w sferze socjalnej). Jednak jednym z najbardziej rozbudowanych projektów edukacyjnych Rady Europy dotyczących integracji społeczno-kulturowej była „Europejska kampania młodzieży przeciwko rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi i nietolerancji”. Zapoczątkowana została w 1994 roku i trwała oficjalnie przez dwa lata, lecz nieoficjalnie – dzięki rozpowszechnionym w wielu językach materiałom dydaktycznym – była kontynuowana przez liczne organizacje i grupy nieformalne. Kampania przebiegała pod hasłem „Każdy inny – wszyscy równi” i miała na celu realizację podstawowych zadań edukacji międzykulturowej w kontekście europejskiego wymiaru edukacji, w różnego rodzaju środowiskach, głównie przez podmioty edukacji nieformalnej. Oficjalnie do kampanii przyłączyło się 19 państw europejskich, których rządy w ramach narodowej polityki oświatowej umożliwiły realizację wspólnych przedsięwzięć (pociągi przyjaźni, wymiany międzynarodowe, festiwale, festyny, koncerty itp.)⁷⁰⁴. Na potrzeby kampanii Rada Europy otworzyła w Internecie stronę poświęconą walce z rasizmem i nietolerancją. Zawarte na niej materiały opisują historię związków Rady z ideą międzykulturowości. Można z niej ściągnąć pomoce dydaktyczne i mate-

⁷⁰³ Szerzej: www.aede-france.org (24.04.2004).

⁷⁰⁴ Szerzej: P. Brander *et al.*: *Kit...*, *op. cit.*; M. Gorman (red.): *Tous différents – tous égaux. Une somme d'expériences*, Strasbourg 1997.

riały propagandowe opracowane we współpracy z Europejskim Centrum Młodzieży w Budapeszcie, do wykorzystania w trakcie zajęć z dziećmi i młodzieżą poświęconych problemom kontaktów międzyludzkich na styku większości – mniejszości, stereotypów i uprzedzeń, tolerancji itp. Wśród nich są konspekty zajęć wychowawczych i gier dydaktycznych, komiksy, poradniki metodyczne, podręczniki, filmy wideo i wiele innych rozwiązań opracowanych przy współpracy renomowanych organizacji społecznych (np. Fundacji Danielle Mitterrand „Francja Wolność”)⁷⁰⁵.

Przykładem promującej międzykulturowość w kontekście europejskim działalności oświatowej (adresowanej do nauczycieli, animatorów kultury, kierowników placówek wychowawczo-oświatowych, pracowników nauki i administracji, pracowników instytucji i członków stowarzyszeń zajmujących się problematyką zróżnicowania kulturowego oraz innych zainteresowanych) są seminaria Europejskiego Instytutu do spraw Promocji Innowacji i Kultury w Edukacji. Jedno z nich, pod hasłem „Międzykulturowość na terenie i między szkołami w Europie”, zostało organizowane przy współpracy partnerów z Bułgarii, Francji, Szwajcarii, Rady Europy oraz UNESCO. W ramach zajęć (prowadzonych w językach francuskim, angielskim i rosyjskim) odbyły się odczyty, analizy przypadków, wizyty w placówkach itp., lecz przede wszystkim warsztaty, w trakcie których trenowano rozwiązywanie problemów (wynikających ze zróżnicowania kulturowego) w pracy z grupami w konkretnych sytuacjach (np. podczas wymian międzynarodowych, w szkołach stowarzyszonych z UNESCO, szkolnych klubach międzynarodowych, jak Kluby UNESCO, Kluby Europejskie). Warsztaty umożliwiały też poznanie technik komunikacji i gier międzykulturowych mających na celu przełamywanie oporu w kontaktach z Innymi/Obcymi oraz nawiązywanie współpracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo⁷⁰⁶.

Projekt „Szkoła bez rasizmu” zapoczątkowano w 1988 roku w Antwerpii, a dziś bierze w nim udział ok. 300 szkół z wielu państw europejskich. W prace angażują się w poszczególnych placówkach uczniowie, kadra, rodzice i inne osoby ze środowiska szkoły, uczestnicząc w różnego rodzaju zajęciach międzykulturowych oraz opracowując materiały oświa-

⁷⁰⁵ Szerzej: www.ecri.coe.fr (24.04.2004).

⁷⁰⁶ Szerzej: www.institut-epice.org (24.04.2004).

towe, które mają 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 w środowiskach uczniów i nauczycieli. Jeśli w referendum co najmniej 80% uczniów stwierdzi, że ich szkoła jest wolna od praktyk rasistowskich, oznaczana jest prestiżowym szyldem „Szkoła bez rasizmu”⁷⁰⁷.

Pod patronatem Stowarzyszenia do spraw Odnowy Instytucji Szkolnych 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. przez wspólne dla uczniów i ich rodziców przedsięwzięcia edukacyjne.

Od lipca 1996 roku w Walonii na mocy dekretu rządu walońskiego podejmowane są formalne działania mające na celu ułatwienie asymilacji cudzoziemców. Jednym z efektów tej polityki jest zainicjowany w październiku 2002 projekt „Carrefour interculturel wallon” (Walońskie skrzyżowanie międzykulturowe), w którym biorą udział regionalne ośrodki rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Projekt adresowany jest np. do instytucji administracyjnych, placówek wychowawczo-oświatowych, stowarzyszeń, kół biznesu, związków zawodowych, ośrodków naukowych, organizacji pozarządowych, sfer prywatnych, zarówno belgijskich, jak i cudzoziemskich. Zakłada się bowiem, że Belgia jako kraj będący siedzibą przedstawicielstw wielu organizacji europejskich częściej niż inne styka się z przybyszami spoza granic. Dialog ze środowiskami pracującymi na rzecz Obcych ma umożliwić systematyczną aktualizację polityki kulturowej rządu Walonii dzięki nieustannemu przepływowi informacji i podnoszeniu kompetencji kadr stykających się z problemami, 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 działalności w ra-

⁷⁰⁷ Szerzej: www.schoolwithoutracism-europe.org (24.04.2004).

mach projektu są kursy alfabetyzacyjne dla dzieci i dorosłych (obejmujące dziś ok. 70% cudzoziemców), przedsięwzięcia oświatowe umożliwiające naukę oraz rozwój kultury własnego języka i własnej kultury, odbywające się w różnych miejscach i formach dostosowanych do potrzeb migrantów kursy języka francuskiego, zajęcia dokształcające dla uczniów mających problemy w szkole, wynikające z trudności w komunikowaniu się, przygotowanie nauczycieli prowadzących te zajęcia (metodyka międzykulturowa skoncentrowana na specyfice uczniów), przygotowanie międzykulturowe pracowników socjalnych, urzędników i personelu medycznego mających styczność z cudzoziemcami w trakcie wykonywania obowiązków⁷⁰⁸.

Pod koniec lat 90. w ramach europejskiego programu (realizowanego m.in. z inicjatywy Instytutu Rozwoju Socjalnego Górnej Normandii) wdrożono projekt „Migracje transnarodowe”, adresowany do państw mających problemy z imigrantami oraz środowisk samych imigrantów. Ma on na celu m.in.: wykształcenie pracowników socjalnych zdolnych do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, opracowywanie metod interwencji w środowiskach imigranckich, tworzenie bazy danych o integracji imigrantów, tworzenie płaszczyzny porozumienia krajów borykających się z podobnymi problemami⁷⁰⁹. Rada Europy natomiast realizuje przewidziany na lata 2001–2006 program „Action communautaire de lutte contre discrimination directe et indirecte” (Wspólnotowa akcja zwalczania dyskryminacji bezpośredniej i pośredniej). Opiera się on na założeniach wspólnej polityki integracji mniejszości oraz działaniach mających na celu ochronę kultury i języków mniejszości w Europie. Na płaszczyźnie europejskiej działania edukacyjne pod tym względem prowadzą m.in.:

- instytucje i organizacje międzynarodowe: Amnestia Międzynarodowa, Europejska Rada do spraw Uchodźców i Wygnańców, Europejskie Lobby Kobiet, Liga Praw Człowieka, Wysoki Komisariat Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców;
- instytucje i organizacje regionalne: Już Dość! Inicjatywa Obywatelska, Kolektyw Przeciwko Wysiedleniom, Komisja do spraw

⁷⁰⁸ Patrz: gov.wallonie.be/code/fr/hp.asp (24.04.2004).

⁷⁰⁹ Szerzej: T. Abye: *La Formation des travailleurs sociaux et la problématique des migrants et réfugiés* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité...*, op. cit., s. 67–80.

Równości Rasowej, Młodzież Przeciwko Nietolerancji, Nielegalność to Bajka, SOS – Rasizm⁷¹⁰.

9.7. Przeciwdziałanie wykluczaniu, marginalizacji oraz agresji wobec Innych i Obcych

Europejska Federacja Narodowych Organizacji Pracujących z Bezdomnymi to istniejąca od 1989 roku organizacja pozarządowa, z siedzibą w Brukseli, zrzeszająca ponad 70 instytucji i organizacji z 20 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 szczebli itp. Jedną z inicjatyw edukacyjnych Federacji stanowi cykliczna akcja „Noc bezdomnych” organizowana zwykle w listopadzie, w wielu państwach europejskich przez zrzeszone organizacje lokalne. Biorą w niej udział m.in. pracownicy socjalni poszukujący na ulicach bezdomnych i zapraszający ich do skorzystania z pomocy zimowej. Do ośrodków dla bezdomnych zaprasza się 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 zależności od kraju w akcję w różnym stopniu zaangażowane są środki masowego komunikowania, udostępniając czas antenowy i łamy na materiały o bezdomnych i ich środowisku. Akcja ma na celu nie tylko pracę z bezdomnymi, ale również

⁷¹⁰ Szerzej: C. Barella: *Les collectifs de lutte contre le racisme, la xénophobie et les expulsions. Les a priori ne conduisent qu'à l'injustice et à l'exclusion* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers...*, *op. cit.*, s. 105–114; J. Crisp (red.): *Uchodźcy...*, *op. cit.*, s. 114–118; J. Crowley: *Le rôle de la Commission for Racial Equality dans la représentation politique des minorités ethniques britanniques* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence...*, *op. cit.*, s. 187–195; J. de Groote: *Le lobby européen des femmes dans le dialogue civil* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers...*, *op. cit.*, s. 115–127; B. Purkiss: *From...*, *op. cit.*, s. 433–440.

ich integrację ze społeczeństwem, zapobieganie nietolerancji, dyskryminacji, marginalizacji i wykluczaniu. Osobom, które bezdomność znają tylko z opowiadań, ma umożliwić spotkanie bezdomnych i poznanie ich w dyskusji⁷¹¹. Przykładem narodowej działalności w tym zakresie jest węgierska akcja trwająca od 1997 roku „Saját szemmel/Inside Out”. W ramach jej części kulturalno-oświatowej bezdomni otrzymują aparaty fotograficzne oraz kamery cyfrowe, zaś ich zadaniem jest zebranie materiałów na temat swego życia na ulicy, w parkach, pod mostami itp. Materiały te są następnie prezentowane na wystawach, w specjalnych rubrykach gazet, w audycjach radiowych i programach telewizyjnych, dyskutowane podczas sesji naukowych, w których biorą udział zarówno autorzy prac i ich bohaterowie, jak osoby zainteresowane poznaniem problemów środowiska bezdomnych⁷¹².

Już w grudniu 2001 roku Unia Europejska ogłosiła rok 2003 Europejskim Rokiem Osób Niepełnosprawnych. Celem inicjatywy było podniesienie świadomości o prawie niepełnosprawnych do ochrony przed dyskryminacją oraz do pełnego i równego korzystania ze swoich praw, zachęcenie do refleksji nad rozwiązaniami niezbędnymi do propagowania równych szans niepełnosprawnych w Europie, promowanie dobrych rozwiązań na szczeblu lokalnym, krajowym i europejskim, zachęcenie do współpracy różnych partnerów społecznych, poprawa wzajemnej komunikacji osób sprawnych i niepełnosprawnych oraz kształtowanie pozytywnego wizerunku niepełnosprawnych. W trakcie Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych wydano deklarację wzywającą do doprowadzenia do sytuacji, w której niepełnosprawni nie będą przedmiotem akcji charytatywnych, lecz staną się pełnoprawnymi obywatelami, w pełni zintegrowanymi ze społecznością. Jednorazową akcją integracyjną skierowaną do osób sprawnych i niepełnosprawnych był „Dzień Integracji w Programie Młodzież” – 6 marca 2003 roku. Zorganizowano wtedy m.in. imprezy plenerowe, sesje naukowe, spotkania, konferencje, warsztaty, szkolenia i pokazy filmów dokumentalnych⁷¹³.

We współpracy Europejskiego Żydowskiego Centrum Informacji, Fundacji Levi Straussa, Ligi Przeciwko Zniesławieniu, Instytutu „Świat

⁷¹¹ Szerzej: www.feantsa.org/news/flash (24.04.2004).

⁷¹² Szerzej: www.c3.hu/collection/homeless/store/bge.html (24.04.2004).

⁷¹³ Szerzej: *Dzień Integracji – Tacy Sami. Program Młodzież*, Warszawa 2003.

Różnicy”, Unii Europejskiej oraz innych instytucji i organizacji 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 wychowawczo-oświatowych i zakładów pracy. W ramach programów opracowywane są materiały dydaktyczne, organizowane międzynarodowe szkolenia kadr (nauczycieli, pracowników administracji oświatowej, kierowników placówek wychowawczo-oświatowych i zakładów przemysłowych itp.), treningi interpersonalne oraz inne formy pracy z jednostkami i grupami funkcjonującymi w środowiskach zagrożonych patologiami wynikającymi z różnicy. Szerszemu gronu zainteresowanych dostępne są także sesje naukowe i odczyty. Podejmowana problematyka dotyczy nie tylko mniejszości narodowych, lecz także homoseksualistów, ubogich, niepełnosprawnych, narkomanów, alkoholików – osób stereotypowo uważanych za niebezpieczne dla społeczeństwa, a w związku z tym wykluczanych i dyskryminowanych. Celem projektów jest również stworzenie europejskiej platformy współpracy instytucji i organizacji zajmujących się podobną działalnością⁷¹⁴.

Międzynarodowe Stowarzyszenie Gejów i Lesbijek – Europa, z siedzibą w Brukseli, od 1980 roku reprezentuje europejskie środowiska gejów, lesbijek, biseksualistów i transseksualistów, walcząc o równość praw, występując przeciwko dyskryminacji oraz łamaniu praw człowieka ze względu na orientację seksualną. Organizacja ta lobbuje 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, narkomanów, chorych na AIDS. W pracach stowarzyszenia, jak i orga-

⁷¹⁴ Szerzej: M. L. Belaza: *La discrimination à l'encontre des femmes handicapées*, Strasbourg 2003; www.ceji.org; www.adl.org (24.04.2004).

nizowanych przez nie imprezach biorą udział nie tylko przedstawiciele wymienionych grup, ale również ich rodziny, przyjaciele i wszyscy zainteresowani rozwiązywaniem problemów dyskryminacji, wykluczania i marginalizacji w europejskich społeczeństwach. Ze Stowarzyszeniem ściśle współpracują: Europejskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Europejskie Centrum Internetowe przeciwko Rasizmowi oraz międzynarodowe zrzeszenie ZJEDNOCZENI do Działania Międzykulturowego, skupiające 550 organizacji z 49 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 Finlandii w 2001 roku, obecnie międzynarodowy projekt „Sieć inicjatyw edukacyjnych do walki z homofobią i heteroseksizmem” 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 i studentów, jak i kadry. Podstawowym zadaniem projektu jest budowanie porozumienia międzykulturowego środowisk o odmiennej seksualności, walka z negatywnymi postawami i stereotypami itp. W ramach podprojektów prowadzi się badania środowiskowe w szkołach mające pomóc ustalić skalę problemu. Organizuje się też sesje popularnonaukowe, grupy wsparcia, spotkania dla 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, celem ujmowania problematyki różnych orientacji seksualnych w treściach wychowania i kształcenia⁷¹⁵.

W reakcji na atak terrorystyczny na Stany Zjednoczone z 11 września 2001 roku⁷¹⁶ Rada Europy w latach 2002–2004 prowadziła program

⁷¹⁵ Szerzej: glee.oulu.fi/syy.oulu.fi/~tkuusiva/newlook/project.html (24.04.2004).

⁷¹⁶ Szerzej: C. Allen, J. S. Nielsen: *Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001*, Vienna 2002; A. Diamantopoulou (red.): *The Fight Against Anti-Semitism and Islamophobia. Bringing Communities Together*, Brussels – Vienna 2003.

„Odpowiedzi na codzienną przemoc w społeczeństwie demokratycznym”. Jego celem było zapobieganie nasilaniu się różnych form przemocy (w tym przemocy jako środka dyskryminacji Innych i Obcych) oraz propagowanie praw człowieka w społeczeństwach europejskich⁷¹⁷. Wcześniejsze, podobne inicjatywy dotyczyły przemocy wobec kobiet, osób starszych i dzieci oraz przemocy w środkach masowego komunikowania. Akcje edukacyjne organizowane w ramach poszczególnych inicjatyw mają na celu nie tylko informowanie o fakcie występowania przemocy, lecz przede wszystkim tłumaczyć jej podstawy i prowadzić do inicjatyw umożliwiających rozwiązywanie problemów w danym środowisku. Przykładem lokalnych działań pod tym względem jest projekt Europejskiego Stowarzyszenia Pedagogicznych Badań i Wymiany, współrealizowany przez partnerów z Belgii, Francji i Hiszpanii. Adresowany jest do środowisk szkolnych, w których z różnych powodów występuje problem agresji i przemocy. W projekcie biorą udział przede wszystkim katolickie placówki wychowawczo-oświatowe⁷¹⁸.

9.8. Kultura, sztuka i wspólne dziedzictwo cywilizacyjne

W 1992 roku jednym z priorytetów działalności Europejskiej Fundacji na rzecz Kultury uczyniono dialog śródziemnomorski. Jej działacze postanowili wspierać prace tzw. przekazywaczy idei, pracujących w ramach projektu „Mémoires de la Méditerranée” (Pamięć Śródziemnomorza). Chodziło tu o młodych tłumaczy europejskich posługujących się językiem arabskim, którzy mogliby pracować w sieci, tłumacząc autobiograficzne materiały współczesnych pisarzy arabskich i przekazywać czytelnikom europejskim wizję świata zrodzoną na południowych wybrzeżach Morza Śródziemnego. Uzyskane tą drogą materiały posłużyły do organizacji cyklu seminariów naukowych pod hasłem „Dia-gnosis”, w których wzięli udział intelektualiści europejscy i arabscy, wymieniając opinie i otwierając

⁷¹⁷ Patrz: J.-M. Leclercq: *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg 2002, s. 3.

⁷¹⁸ Patrz: Y. Beernaert *et al.*: *Un enseignement plus interculturel pour lutter contre la violence (EPICLAV). Un projet Comenius 3.1-71632*, Toulouse 1999. Szerzej: www.aserep.com (24.04.2004).

perspektywy ujmowania współczesnych problemów społecznych z różnych punktów widzenia. Kontynuacją tej inicjatywy jest projekt „Mediterranean Meeting Points” (Śródziemnomorskie miejsca spotkań), w ramach którego dochodzi do wymiany młodych pracowników środków masowego komunikowania. Osoby te dzięki osobistym doświadczeniom w obcym środowisku przekazują odbiorcom w środowiskach europejskich wiedzę, lokalne punkty widzenia na różne sprawy oraz elementy kultury Innych/Obcych ze świata arabskiego. Programy te mają kształtować dialog międzykulturowy i przyczyniać się do budowania otwartej Europy⁷¹⁹.

W 2000 roku Unia Europejska zaczęła wdrażać czteroletni program „Kultura 2000”, którego celem jest zachowanie dziedzictwa kulturowego, wzajemne poznawanie dorobku, wspieranie regionalnej działalności kulturalnej prowadzącej do rozwoju społecznego i pokoju między narodami zarówno w Europie, jak i w szerszej perspektywie. W ramach programu realizowane są przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe, a także dotyczące kształcenia zawodowego, badań naukowych, wspierania języków regionalnych itp. Podobne założenia ma projekt Europejskie Miasta Kultury, w ramach którego co roku jedno z miast (dotychczas m.in. Ateny, Awinion, Berlin, Helsinki, Kraków) nominowane jest właśnie jako Europejskie Miasto Kultury – i to w nim organizowane są wystawy, festiwale, przeglądy teatralne, sesje popularnonaukowe i konferencje naukowe celem przybliżenia dziedzictwa, a także współczesnego dorobku kulturalnego kraju gospodarzy oraz innych krajów europejskich. W imprezach biorą udział nie tylko mieszkańcy wybranych miast, lecz również goście z zagranicy sprowadzeni w ramach europejskiej wymiany międzynarodowej. Unijną inicjatywą są także projekty zachęcania nauczycieli i uczniów do korzystania z Internetu i multimediiów „Netd@ys” w celu poznawania dorobku kulturalnego innych krajów, a także internetowe prezentacje dziedzictwa kulturowego zgromadzonego w największych muzeach (Galeria Uffizi we Florencji, Galeria Narodowa oraz Muzeum Wiktorii i Alberta w Londynie, Muzeum Luwru w Paryżu). Unia Europejska wspiera również inicjatywy lokalne (np. projekty stowarzyszeń euroregionalnych z Belgii, Francji, Grecji i Włoch), działające na rzecz zachowania, skatolo-

⁷¹⁹ Szerzej: www.eurocult.org (24.04.2004).

gowania, przedstawienia (np. w postaci filmów, przezroczy, płyt kompaktowych) zabytków archeologicznych, dzieł tradycyjnej, regionalnej kultury ludowej w celu udostępnienia ich ośrodkom radiowo-telewizyjnym, placówkom wychowawczo-oświatowym, instytucjom i organizacjom kulturalnym itp.⁷²⁰

W grudniu 2002 roku podczas Festival Cinéma Méditerranéen à Bruxelles (Festiwal Kina Śródziemnomorskiego w Brukseli) zorganizowano sympozjum Cinéma Méditerranéen et Dialogue Interculturel (Kino śródziemnomorskie i dialog międzykulturowy), w trakcie którego wysunięto inicjatywę większego zaangażowania festiwalu w sferę edukacji międzykulturowej. Wychodząc z założenia, że kino jako popularny – zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży – środek przekazu kultury może przyczynić się do rozwoju dialogu międzykulturowego, postanowiono powiązać festiwal z działalnością oświatową mającą na celu demistyfikowanie i przełamywanie stereotypów, budzenie tolerancji oraz przedstawianie z różnych stron problemów społeczności śródziemnomorskiej (w tym imigrantów trafiających do Europy Zachodniej i Północnej z ubogich krajów basenu Morza Śródziemnego). W prace nad projektem zaangażowano 180 komitetów organizacyjnych festiwali filmowych w krajach Unii Europejskiej. Proponowane formy pracy z młodzieżą zarówno w trakcie festiwalu, jak i całego roku szkolnego to: projekcje filmowe połączone z debatami na temat prezentowanych problemów, utworzenie jury młodzieżowego, prace zespołowe nad przygotowaniem filmów krótkometrażowych o problematyce międzykulturowej. Kolejny element projektu to kształcenie nauczycieli do pracy w ramach wymienionych form oraz przygotowanie materiałów kina śródziemnomorskiego do wykorzystywania w szkołach na zajęciach poświęconych problemom imigracji, stosunków międzykulturowych itp.⁷²¹

Zwłaszcza w środowiskach frankofońskich coraz popularniejsze stają się inicjatywy mające na celu integrację narodów europejskich ze społecznościami imigrantów, osiadłymi w Europie zarówno w czasach kolonialnych, jak i później. W 1997 roku w Muzeum Delfinackim w Grenoble

⁷²⁰ Szerzej: Komisja Europejska: *Wspólnota kultur*, Warszawa 2001; europa.eu.int/comm/culture (24.04.2004); CDCC: *Les enjeux culturels pour les régions d'Europe. Culture et régions – Projet n° 10*, Strasbourg 1993.

⁷²¹ Szerzej: Festival Cinéma Méditerranéen à Bruxelles; www.cinemamed.org (24. 04.2004).

(instytucja ściśle współpracująca ze środowiskami kulturowymi, zawodowymi i etnicznymi regionu) zorganizowano wystawę *France d'Isère et d'Algier* (Francja Izery i Algieru) poświęconą imigrantom z krajów Maghrebu, która ukazała ich przynależność do obu kultur, obecność w kraju przyjmującym i problemy z integracją. Zarówno tej, jak i wielu podobnym wystawom (organizowanym także dziś w całej Francji) towarzyszą sesje naukowe, lekcje muzealne, spotkania międzyśrodowiskowe dawnych i obecnych imigrantów z rdzennymi mieszkańcami regionu. Działania te mają na celu wzajemne poznanie i zorientowanie się w historii imigracji francuskiej oraz integrację społeczną opartą na wspólnym dziedzictwie kulturowym z czasów kolonialnych (Ateliers de l'intégration locale)⁷²². Kontaktów Europejczyków ze środowiskami południowych wybrzeży basenu Morza Śródziemnego dotyczyło również wystawiane w południowej Francji przedstawienie teatralne *Histoire de soldats* (Historia żołnierzy), połączone z ekspozycją poświęconą żołnierzom armii kolonialnej, którzy przybyli do Bordeaux, aby upomnieć się o emerytury. Akcja została zorganizowana przez działające od 1989 roku stowarzyszenie kulturalne Migracje Kulturowe Akwitania Afryka, promujące integrację społeczności akwitańskiej i afrykańskiej przez wspólne działania artystyczne (przedstawienia, happeningi, wystawy, spotkania). Celem stowarzyszenia jest obalenie wzajemnych stereotypów wyrosłych z przeszłości kolonialnej oraz integracja artystów wokół idei budowania wspólnej przyszłości bez podziałów.

Od 1996 roku Section Enseignement Libre (Sekcja Wolnego Nauczania) Europejskiego Stowarzyszenia Nauczycieli organizuje cykliczne spotkania nauczycieli europejskich (głównie francuskich, niemieckich i polskich) poświęcone drażliwym sprawom związanym z nauczaniem historii II wojny światowej, problemom nacjonalizmu i nie odkrytych kart przeszłości. Podobne spotkania organizowano również dla nauczycieli belgijskich wywodzących się z trzech niegdyś zantagonizowanych środowisk o silnych nacjonalizmach. Poświęcone były nie tylko wymianie doświadczeń w realizacji treści kształcenia, ale również wypracowywaniu wspólnych rozwiązań metodycznych dotyczących wymienionych problemów. Podobną inicjatywą jest realizowany w roku szkolnym 2004/2005,

⁷²² Szerzej: www.adri.fr (24.04.2004).

w ramach unijnego programu Comenius 2.1, projekt adresowany do nauczycieli historii (oraz do wszystkich zainteresowanych) i dotyczący sposobu nauczania historii I wojny światowej. Cele tego i podobnych projektów to: mediacja w środowiskach europejskich nauczycieli i uczniów na rzecz unikania nieporozumień oraz konfliktów wynikających z odmiennego podejścia do historii, różnych oczekiwań, stereotypowych ujęć itp., zrozumienie zaszłości, pretensji i uczynienie ich przedmiotem refleksji na zajęciach poświęconych Obcym.

Przykładem realizacji powyższych idei w działaniu jest Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu⁷²³, założony w 1986 roku jako placówka edukacyjna i kulturalna wspomagająca polsko-niemieckie pojednanie oraz dialog chrześcijańsko-żydowski (realizację przedsięwzięcia ukończono w październiku 1998 roku). Dom ma umożliwiać spotkania młodzieży i dorosłych z różnych krajów (w szczególności młodzieży polskiej i niemieckiej) oraz ułatwiać refleksję nad przeszłością oraz problemami pojednania narodów dzięki refleksji nad historią obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau. Nadrzędnym celem jest osiągnięcie porozumienia zarówno między jednostkami, jak i społecznościami. Działalność kulturalno-oświatowa Domu opiera się na następujących założeniach: Auschwitz był zbyt bolesną lekcją dla człowieka i ludzkości, by można ją zapomnieć, z historii można się uczyć i wyciągać wnioski na przyszłość, zaś niewiedza i nieznanostwo siebie nawzajem są podstawą lęków, uprzedzeń i wrogości między ludźmi. Dom ma być miejscem przełamywania barier i wzajemnych uprzedzeń, ośrodkiem refleksji i dialogu, ale także zabawy i odpoczynku, m.in. w ramach międzynarodowych spotkań i wymiany, seminariów, warsztatów, wolontariatu (młodzieży, nauczycieli, działaczy kulturalno-oświatowych). W pracach biorą udział głównie uczestnicy z Austrii, Niemiec i Polski. Jednym z przedsięwzięć edukacyjnych realizowanych przez Dom była akcja „Wspólna Europa – różne pamięci”, dla uczestników z Litwy, Niemiec i Polski. Jej celem było wzajemne poznanie uczestników, przełamywanie stereotypów, nauka komunikacji i współpracy międzykulturowej; wspólna refleksja nad różnymi podejściami do przeszłości⁷²⁴.

⁷²³ Szerzej: www.mdsm.pl (24.04.2004).

⁷²⁴ Szerzej: www.mdsm.pl/mdsmnew/inne/pol-lit-niem-2003/Intro.htm (24.04.2004).

9.9. Inicjatywy sportowe

Idea paraolimpiad (czyli zawodów atletycznych dla osób niepełnosprawnych fizycznie i/lub umysłowo) zrodziła się w 1948 roku w szpitalu Stoke Mandeville d'Aylesbury w Buckinghamshire (Wielka Brytania)⁷²⁵. W czerwcu 2003 roku w Dublinie odbyły się XI Światowe Igrzyska Olimpiad Specjalnych, w których wzięło udział ok. 7000 niepełnosprawnych sportowców z całego świata. Jedną z inicjatyw towarzyszących była europejska akcja „Święty ogień nadziei”, której podstawowy element stanowiły wspólne biegi sztafet sportowców niepełnosprawnych i sprawnych. Z Aten przeniesiono ogień olimpijski na Gibraltar, do Helsinek i Istanbuhu, a z miejscowości tych wyruszyły trzy sztafety zmierzające przez inne miasta europejskie do Dublina. Ich wizycie towarzyszyły imprezy, sesje naukowe, różnego rodzaju spotkania mające na celu prezentację problemów osób niepełnosprawnych i integrację ze sprawnymi w różnego rodzaju przedsięwzięciach. Podobne cele towarzyszą imprezom organizowanym przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Gejów i Lesbijek – Europa pod hasłem „Gay Games”. W zajęciach sportowych uczestniczą geje i lesbijki oraz sportowcy o klasycznej orientacji seksualnej, a także ich rodziny i przyjaciele. Wspólnej zabawie towarzyszą dyskusje oraz zajęcia integracyjne⁷²⁶.

„Open Fun Football Schools” (Letnie Szkoły Piłki Nożnej) to projekt powstały z inicjatywy duńskiej organizacji Stowarzyszenie „Projekt Międzykulturowy” oraz Europejskiej Rady do spraw Uchodźców i Wygnańców. Jego celem jest integracja różnych środowisk (dzieci, rodziców, działaczy lokalnych i regionalnych, władz samorządowych i innych podmiotów) wokół idei „sport dla wszystkich”. Ma umożliwiać spotkanie środowisk skonfliktowanych lub dręczonych problemami różnic społecznych (narodowościowych, statusowych, płciowych, materialnych itp.) oraz przyczyniać się do nawiązania współpracy i wzajemnego poznania we wspólnym działaniu. Projekt „Letnie Szkoły Piłki Nożnej” został za-

⁷²⁵ Patrz: P. Brander *et al.* (red.): *Repères...*, *op. cit.*, s. 412.

⁷²⁶ *Stepping Stones and Roadblocks / Obstacles et passerelles / Sprungbretter und Hürden. Partnership Project of United for Intercultural Action, ILGA-Europe and Mobility International*, Amsterdam b.r., s. 48.

początkowany w 1998 roku podczas wojny na Bałkanach, mając na celu organizację wspólnych przedsięwzięć sportowych, głównie współzawodnictwo spontanicznie tworzonych lokalnych drużyn piłkarskich. W ramach otwartych spotkań na ulicy angażuje się do współpracy np. dzieci ze środowisk defaworyzowanych i liderów dzieci ulicy. Do 2003 roku w projekcie uczestniczyło ponad 6000 dzieci i młodzieży, m.in. z Danii, krajów bałkańskich (Bośnia-Hercegowina, Chorwacja, Czarnogóra, Macedonia, Serbia) oraz pozaeuropejskich (Armenia, Azerbejdżan, Gruzja). Tylko w 2003 roku w projekcie brało udział ponad 170 miast bliźniaczych oraz 260 klubów sportowych, 1400 trenerów i innych wolontariuszy. Wsparcia finansowego przedsięwzięciu udziela m.in. Europejski Związek Stowarzyszeń Piłkarskich⁷²⁷.

Do propagowania idei międzykulturowości oraz znaczenia zróżnicowania kulturowego we współczesnym społeczeństwie wykorzystuje się również sukcesy wieloetnicznych drużyn sportowych. Gdy w 1998 roku drużyna Francji wygrała mistrzostwa świata w piłce nożnej, w komentarzach prasowych nad Sekwaną, a także w innych krajach europejskich, podkreślano, że na ten sukces zapracowała grupa ludzi złożona nie tylko z rdzennych Francuzów⁷²⁸. Zróżnicowanie etniczne drużyn sportowych stanowi ważny element projektów edukacyjnych: francuskiego „Eurofoot 2000” oraz niemieckiego „FanProjekte”, realizowanych w ramach międzynarodowych spotkań młodzieży z okazji mistrzostw świata, zorganizowanych przez Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży⁷²⁹.

W lutym 1999 roku z inicjatywy kibiców została powołana sieć Piłka Nożna Przeciwko Rasizmowi w Europie, skupiająca dziś ponad 40 organizacji z 15 krajów Europy⁷³⁰. Jej celem jest zwalczanie rasizmu, ksenofobii, homofobii oraz narastania wynikającej z tych zjawisk przemocy w trakcie imprez sportowych i poza nimi, tj. na boiskach, w szatniach,

⁷²⁷ Szerzej: www.ccpa.dk (24.04.2004).

⁷²⁸ Patrz np.: M. H. Abdallah: „L'effèt Zidane”, *ou le rêve éveillé de l'intégration par le sport*, „Hommes et Migrations”, nr 1226/2000, s. 5–14.

⁷²⁹ Szerzej: R. Dittmar: *Sport et prévention dans le contexte européen*, „Texte de travail de l'OFAJ”, 2001; www.ofaj.org (24.04.2004); J. Symonides: *Sport in the Service of Human Rights (Le sport au service des droits de l'homme). Conférence mondiale sur l'Education et le Sport pour une culture de la paix*, Paris 1999.

⁷³⁰ Szerzej: www.farenet.org (24.04.2004).

salach wykładowych, klasach szkolnych, w środowiskach graczy, trenerów, kibiców, administratorów, wychowawców, działaczy itp. Działalność sieci przyczynia się do zmniejszania się liczby rasistowskich incydentów na stadionach oraz do upowszechniania postawy tolerancji wśród kibiców. Sieć współpracuje m.in. z Komisją Europejską, Radą Europy, Europejskim Związkiem Stowarzyszeń Piłkarskich, Europejską Federacją Sportową Gejów i Lesbijek. Poszczególne organizacje wchodzące w skład sieci realizują projekty edukacyjne we współpracy z klubami sportowymi, sportowcami, środkami masowego komunikowania. W Polsce Stowarzyszenie „NIGDY WIĘCEJ” (będące jednym z członków założycieli sieci) prowadzi pod hasłem „Wykopmy rasizm ze stadionów” kampanię, której celem jest oczyszczenie piłkarskich stadionów z faszystowskiej symboliki, wyeliminowanie rasistowskich okrzyków i haseł, stworzenie sieci antyrasistowskich klubów kibica oraz upowszechnianie wśród kibiców nieszwiniastycznych postaw, uodpornianie ich na nienawistne ideologie oraz werbunkową działalność prowadzoną w tym środowisku przez grupy neofaszystowskie. Stowarzyszenie wydaje antyrasistowski magazyn dla kibiców „Stadion”; prowadzi regularny monitoring zajęć na tle rasistowskim na stadionach; współpracuje w przygotowaniu programów telewizyjnych, audycji radiowych i artykułów prasowych; organizuje antyrasistowskie warsztaty spotkania i wykłady upowszechniające pozytywne wzorce kulturalnego kibicowania⁷³¹.

Rok 2004 został przez Radę Unii Europejskiej i Parlament Europejski ogłoszony Europejskim Rokiem Edukacji przez Sport. Inicjatywa obejmuje 28 państw europejskich (członków Unii, państwa kandydujące oraz Norwegię, Islandię i Liechtenstein) i ma na celu propagowanie społecznych, kulturalnych, a przede wszystkim edukacyjnych wartości sportu. Jej autorzy zakładają, że uprawianie sportu wpływa nie tylko na sferę fizyczną życia, lecz również prowadzi do nawiązywania i zacieśniania kontaktów międzyludzkich, uczy współpracy i współzawodnictwa w grupie, tolerancji, szacunku wobec przeciwników – pomaga więc kształtować pozytywne postawy, zwłaszcza w warunkach zróżnicowania kulturowego. Podmioty biorące udział w Europejskim Roku Edukacji przez Sport realizują jego

⁷³¹ Szerzej: www.nigdywiecej1.px.pl (24.04.2004).

zadania przez organizację imprez masowych (głównie w środowiskach placówek wychowawczo-oświatowych), międzynarodowych spotkań i wymian uczniów, akcji adresowanych do środowisk defaworyzowanych oraz różnego rodzaju działalność o charakterze integrującym⁷³².

⁷³² Szerzej: www.eyes-2004.info (24.04.2004).

10. Problemy i perspektywy realizacji koncepcji edukacji europejskiej

10.1. Niejasność idei europejskiego wymiaru edukacji

Podczas zorganizowanej w 1989 roku w Palermo konferencji, poświęconej europejskiemu wymiarowi edukacji, poddano analizie dokumenty wyrażające oficjalne stanowiska przedstawicieli państw członkowskich Wspólnoty Europejskiej oraz indywidualne opinie ekspertów. Przedstawione głosy dotyczyły stopnia uwzględniania europejskiego wymiaru edukacji w programach szkolnych i kształceniu nauczycieli, np. w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych. Analiza dokumentów wykazała duże rozbieżności w formach, treściach i zakresie realizacji założeń wspólnotowego modelu w poszczególnych krajach. Eksperti zwrócili uwagę za zakorzenioną wśród nauczycieli niechęć do wszelkich zmian i nowatorstwa oraz etnocentryczne tradycje. Wypowiadając się na temat wprowadzania europejskiego wymiaru edukacji, badani nauczyciele operowali kategoriami „my” i „oni”, przy czym ich samym trudno było zachęcić do zmiany postawy oraz całościowego myślenia o Europie w kategoriach „my”. Nie pozwalało to przewidywać powodzenia ich wysiłków edukacyjnych w kontekście europejskim. Odnosząc się do perspektyw realizacji europejskiego wymiaru edukacji, ci sami eksperci stwierdzili, że potrzebne są długofalowe strategie w polityce oświatowej oraz rzeczywiste zaangażowanie i uczestnictwo zarówno nauczycieli, jak i ich podopiecznych. Podejmowane dotychczas próby uznano za powierzchowne i ograniczające się do informowania. Przedstawione wyniki analiz dowiodły, że na ogół dominuje tendencja do uczenia o Europie zamiast kształcenia tak, by ludzie mogli stawać się Europejczykami. Z przedstawionych dokumentów wynikała dowolność w pojmowaniu europejskiego wymiaru edukacji, wielorakość interpretacji oraz zarówno programowej, jak i prak-

tycznej konkretyzacji ogólnie akceptowanej tezy o potrzebie edukacji dla zintegrowanej Europy⁷³³.

Problem z realizacją europejskiego wymiaru edukacji wiąże się z faktem, że w większości europejskich systemów oświaty przez lata domino wało nastawienie na jednokulturowość lub tendencja do kształtowania polityki oświatowej na podstawie ideologii wielokulturowości, tj. z wyraźną dominacją większości. Współcześnie, o ile nawet w elitach polityków i pedagogów przeważa (przynajmniej w deklaracjach) nastawienie międzykulturowe, to osłabia je opór środowisk, którym z trudnością przychodzi zmiana stereotypowego ujmowania rzeczywistości, zwłaszcza w edukacji⁷³⁴. Irena Wojnar, odnosząc się do publikacji współczesnych teoretyków europejskiego wymiaru edukacji (takich jak Aldo Visalberghi czy Lamberto Borghi), twierdzi ponadto, że

Nie tylko wciąż zbyt mało konkretna wydaje się sama idea „Europy”, szczególnie Europy zintegrowanej, lecz także intencje nowej koniecznej edukacji wymagałyby bardziej precyzyjnego określenia. Wyraźna wydaje się potrzeba pogłębienia wiedzy o Europie i jej tradycji, wiedzy zintegrowanej, zorientowanej na kumulujące się wartości, przejawy wspólnoty i współdziałania, w przeciwieństwie do wciąż obowiązującej wiedzy zdeintegrowanej, skoncentrowanej na faktach i konfliktach. Niemniej wyraźna wydaje się potrzeba reorientacji preferowanych postaw i wyrabiania takiego szacunku dla wolności i autonomii, grup i jednostek, która nie naruszałaby praw innego człowieka i innych ludzi⁷³⁵.

Z ustaleń analityków wynika bowiem, że realizacja europejskiego wymiaru edukacji nie przyczyniła się lub przyczyniła tylko w niewielkim stopniu do kształtowania się tożsamości europejskiej w znaczeniu nadawanej tej kategorii przez euroideologów⁷³⁶. Fakt ten nie dziwi, bowiem choćby w sferze formalnej dominują rozwiązania ideologiczne, propagandowe. Na przykład w okresie przedakcesyjnym w krajach kandydujących do Unii Europejskiej częstą praktyką było organizowanie konkursów (czy

⁷³³ Patrz: I. Wojnar: *Treści...*, *op. cit.*, s. 39–41. Szerzej: R. Ryba: *Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice*, „Comparative Education Review”, nr 36/1992, s. 10–24.

⁷³⁴ Patrz: S. R. Stoer, L. Cortesão: *Multiculturalisme...*, *op. cit.*, s. 453.

⁷³⁵ I. Wojnar: *Treści...*, *op. cit.*, s. 44.

⁷³⁶ Szerzej: M.-T. Albert: *La dimension européenne dans l'éducation et la construction d'une identité européenne. Une critique*, „A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe. Texte de travail de l'OFAJ”, nr 19; www.ofaj.org (24.04.2004).

olimpiad) wiedzy o Unii zamiast poprzedzonych odpowiednimi zajęciami konkursów wiedzy o społeczeństwach europejskich i ich problemach (np. fobiach, uprzedzeniach, stereotypach). Rodzi to pytanie o sens przekazywania dzieciom i młodzieży encyklopedycznej wiedzy o instytucji (którą można zdobyć choćby ze stron internetowych), jeśli wciąż nie wiedzą nic lub wiedzą mało o ludziach, którzy zamieszkują krajach członkowskie Unii i niedługo staną ich sąsiadami. W jaki sposób ma się kształtować ich tożsamość, jeśli nie poznają lub poznają w niewielkim stopniu przesłanki świadczące o wspólnocie tradycji, wartości, celów, dążeń, ponadregionalnej racji stanu itp.? Czy będą w stanie zrozumieć, o co chodzi ideologom propagującym ideę europejskiej jedności w różnorodności, jeśli różnorodność postrzegają tylko przez pryzmat sielankowego obrazu krajów członkowskich, w którym nie ma miejsca na wewnętrzne problemy?

Przyczyn takiego stanu rzeczy analitycy dopatrują się m.in. w postawach pracowników placówek wychowawczo-oświatowych (zarówno dyrekcji, jak i poszczególnych nauczycieli), odpowiedzialnych za realizację zadań edukacyjnych w ramach tzw. edukacji europejskiej. Oto niektóre z dostrzeżonych tego rodzaju problemów.

- Nierównomierne zainteresowanie europejskim wymiarem edukacji: w krajach członkowskich Rady Europy i Unii Europejskiej występują obszary o różnym natężeniu realizacji europejskiego wymiaru edukacji. Istnieją regiony, w których notuje się wiele projektów edukacyjnych oraz inicjatyw współpracy międzyregionalnej i międzynarodowej. Są jednak i takie, w których praktyki te są rzadkością, mimo że dzięki wsparciu europejskich organizacji międzynarodowych mogłyby podnieść jakość kształcenia i przede wszystkim umożliwić spotkania Europejczyków z różnych stron.
- Braki w dokształcaniu kadr pod kątem europejskiego wymiaru edukacji: istnieją środowiska, w których nauczyciele lub urzędnicy stykają się z ideą europejskiego wymiaru edukacji wyłącznie w czasie studiów. Po podjęciu pracy ewentualne dokształcanie pod tym względem jest nadobowiązkowe, więc wielu z nich nie jest zainteresowanych poszerzaniem wiedzy i śledzeniem nowinek np. na stronach internetowych instytucji europejskich. Często europejski wymiar edukacji służy wyłącznie jako podstawa ideologiczna jednorazowych, okazjonalnych przedsięwzięć oświatowych (głównie propagandowych i realizowanych

w ramach odgórnie narzuconych lub poprawnych politycznie przedsięwzięć), a nie towarzyszy nauczycielom w codziennej aktywności zawodowej.

- **Konieczność kształcenia pierwotnego** pod kątem europejskiego wymiaru edukacji: w ramach kształcenia kadr dla oświaty i administracji powinno istnieć specjalistyczne kształcenie w zakresie europejskiego wymiaru edukacji, przygotowujące do pracy w jego ramach w przyszłości, tzn. kształcące odpowiednie postawy, nawyki i umiejętności międzykulturowego podejścia do edukacji, umiejętność aktualizowania wiedzy, uzupełniania warsztatu o najnowocześniejsze materiały dydaktyczne, korzystania z możliwości stwarzanych np. przez międzynarodowe programy instytucji i organizacji europejskich. Niezwykle ważną umiejętnością, lecz niejednokrotnie zaniedbywaną zarówno w czasie studiów, jak i po podjęciu pracy zawodowej, jest praktyczna znajomość języków obcych. Lekceważenie jej sprawia, że pracownicy placówek wychowawczo-oświatowych boją się podejmować współpracę międzynarodową, by nie skompromitować się przed uczniami nieznaną znajomością języka obcego. Prowadzi to do ograniczeń form edukacyjnych i pozbawia uczniów możliwości korzystania z programów dostępnych ich kolegom znajdującym się pod opieką lepiej wykształconych specjalistów. Podobne obawy kadr wiążą się z wykorzystywaniem nowoczesnych technik przekazu informacji, zwłaszcza obsługi komputerów i korzystania z Internetu, co prowadzi do ograniczania się do przestarzałych technik pracy i odcina od źródeł informacji.
- **Konieczność przekazywania wiedzy o innych systemach oświaty**: nieznaną znajomość rozwiązań w obcych systemach oświaty (chodzi tu głównie o kraje europejskie) wpływa negatywnie na poszukiwanie i wyłanianie partnerów do współpracy międzyregionalnej i międzynarodowej. Istnieją możliwości prawne zawierania umów o współpracy równorzędnych partnerów z różnych środowisk, jeśli jednak kadry nie posiadają o nich wiedzy, to ich działania ograniczają się wyłącznie do sfery lokalnej, przez co podejmowana aktywność jest uboższa i bardziej narażona na wpływ nacjonalizmów i etnicyzmów.
- **Konieczność europeizacji systemów kształcenia kadr oświatowych**: należy ujednoczyć pod kątem europejskiego wymiaru edukacji programy studiów przygotowujących kadry do pracy w oświa-

cie i administracji, tzn. we wszystkich krajach europejskich wprowadzić przedmiot, który informowałby o możliwościach, oczekiwaniach, trudnościach i źródłach uzyskiwania pomocy w pracy edukacyjnej w kontekście europejskiego wymiaru edukacji. Układ treści tego przedmiotu powinien być rezultatem namysłu międzynarodowego grona specjalistów (pedagogów, socjologów, futurologów itp.), nie zaś wyłącznie ideologów i polityków⁷³⁷.

10.2. Banalizacja i folkloryzacja zróżnicowania kulturowego

Zajęcia poświęcone zróżnicowaniu kulturowemu, prawom człowieka, dyskryminacji, tolerancji itp. bywają prowadzone bardzo ogólnie i abstrakcyjnie. Przedstawiane treści są wręcz banalizowane i w związku z tym postrzegane przez uczniów jako mało istotne, nudne, nieaktualne i niedotyczące ich środowiska. Rozpatrywanie tych problemów wyłącznie przez pryzmat imigrantów lub cudzoziemców, w środowiskach, które mają z nimi do czynienia niewiele lub wcale, w oczach ucznia czyni z problematyki międzykulturowej obszar odległy lub mało poważny. Wyłącza się bowiem z zajęć treści dotyczące problemów lokalnych, zastępując je treściami łatwymi w odbiorze, lecz mało ważnymi wychowawczo w danym środowisku. Tymczasem Inni/Obcy to wszak także niepełnosprawni, innowiercy, osoby o odmiennych statusach społecznych, orientacjach seksualnych, światopoglądzie itp., a każdy z nich ma swój świat i prawo do jego zachowania – co powinno stanowić istotę tego rodzaju zajęć. Problemy międzykulturowości widziane są przez uczniów i studentów tylko w perspektywie międzynarodowej, co uniemożliwia im stosowanie podejścia międzykulturowego w terażniejszej lub przyszłej refleksji o własnym społeczeństwie, zarówno w odniesieniu do ojczyzny ideologicznej, jak i prywatnej.

Fasadowe i naiwne podejście do zróżnicowania kulturowego jest określane w środowiskach frankofońskich mianem pedagogiki kuskus. Wykorzystanie w tej kategorii nazwy popularnej arabskiej potrawy ironicznie nawiązuje do faktu, że podczas tego rodzaju zajęć wybiórczo prezentuje się

⁷³⁷ Patrz: D. Barthélemy *et al.*: *La dimension...*, *op. cit.*, s. 85–105.

np. zlepek muzyki, mody, kuchni, atrakcyjne dzieła kultury materialnej, filmy i legendy danego narodu czy grupy etnicznej, jednocześnie ignorując lub celowo ukrywając sprawy trudne (postawy, stereotypy, uprzedzenia, wewnętrzne i zewnętrzne konflikty, skomplikowane zaszłości historyczne i ich współczesne skutki itp.). Na tej zasadzie często pracują np. źle prowadzone szkolne Kluby Europejskie czy Kluby UNESCO, których uczestnicy wchodzą w kontakt głównie z folklorem i kulturą masową, a pozbawia się ich wiedzy i doświadczeń związanych z codziennymi problemami, przekonaniami oraz uniwersum kulturowym Innych/Obcych zamieszkujących omawiane środowiska.

Specjaliści Rady Europy w celu uniknięcia zbyt uogólnień i banalizacji zajęć opartych na modelu edukacji międzykulturowej zalecają wykorzystywanie następujących form pracy:

- studium przypadku – analiza historii życia (całościowo lub w fragmentach) Innych/Obcych; ukazanie kontekstów społecznych, w których funkcjonowali kiedyś i funkcjonują obecnie; ukazanie problemów wynikających z ich odmienności na tle historii grup o podobnych problemach, a także w odniesieniu do najbliższego środowiska ucznia i studenta;
- studium dyskursu – analiza wypowiedzi Innych/Obcych (publicystyki, pamiętników, dzieł literackich, dokumentów szkolnych lub administracyjnych, np. raportów z przesłuchań imigrantów czy uczestników zajęć na tle etnicznym); ukazanie subiektywności ocen o Innych/Obcych i ich zachowań pojawiających się w środkach masowego komunikowania, funkcjonujących stereotypów; ukazywanie problemów z drugiej strony, zwłaszcza w odniesieniu do osobistych doświadczeń uczniów i studentów oraz osób z ich środowiska⁷³⁸.

10.3. Nieuwzględnianie efektu pogranicza

Polityka oświatowa – planowana zarówno przez międzynarodowe instytucje i organizacje europejskie, jak i właściwe krajowe ministerstwa – rzad-

⁷³⁸ Szerzej: F. Audigier, G. Lagelée: *Les droits de l'homme. Dossier réalisé dans le cadre du projet „Un enseignement secondaire pour l'Europe” (1991–1996)*, Strasbourg 2000, s. 56–61.

ko lub wcale nie uwzględnia możliwości występowania efektu pogranicza w określonych środowiskach edukacyjnych.

Na pograniczach terytorialnych może dojść do zachwiania tożsamości przedmiotów edukacji. Na przykład w ubogich regionach dzieci mogą dążyć do przejmowania wzorców od bogatych sąsiadów, faworyzując obce, a odrzucając własne, co może się wiązać z występowaniem ksenofilii i egzotyzy, wzmacnianych m.in. przez nieumiejętne podejście podmiotów edukacji do realizacji europejskiego wymiaru edukacji. Przejmowanie to może zachodzić zarówno pod wpływem międzynarodowych spotkań w czasie wymiany uczniów i kadr, jak również np. dzięki uzyskaniu dostępu do Internetu i wymiany różnego rodzaju materiałów z partnerami ze środowisk lepiej sytuowanych bez należytej opieki wychowawczej ze strony rodziców i specjalistów. Zjawisko to może prowadzić do tłumienia przywiązania do tradycji lokalnej oraz dziedzictwa kulturowego i tak już zagrożonych efektami globalizacji, na co czułe są szczególnie dzieci i młodzież niepotrafiące unikać pułapek komercjalizacji.

W niektórych społecznościach spotkanie z Innymi i Obcymi może wywoływać większe emocje i bardziej skomplikowane następstwa, niż zakładają twórcy koncepcji edukacji wywodzący się z ośrodków odległych fizycznie i kulturowo. Może do tego dojść, gdy bezkrytycznie skopiuje się koncepcje powstałe w krajach o odmiennych problemach społecznych i tradycjach. Na przykład Polacy nauczyli się żyć osobno za kordonami zaborców, zaś polskie regionalizmy budziły świadomość i pozwalały zachować tożsamość narodową. W środowiskach słabiej zglobalizowanych (np. w ubogich wsiach popegeerowskich czy osadach oddalonych od większych ośrodków) i w związku z tym mocniej zakorzenionych w tradycji oraz częściej odwołujących się do przeszłości, zetknięcie się z ideologią spotkań, dialogu oraz współpracy z Innymi/Obcymi może prowadzić do wzrostu konfliktów pokoleń i dysonansów poznawczych warunkowanych odmiennością przekonań. W ośrodkach wielkomiejskich natomiast może występować problem przeciwny: w jaki sposób zainteresować treściami edukacji regionalnej oraz obywatelskiej dzieci i młodzież wychowane na globalnej kulturze masowej? Z uwagi na wielość (nadmiar) punktów odniesienia wynikający z warunków metropolii, u tego rodzaju przedmiotów

edukacji mogą występować trudności ze znalezieniem oraz identyfikacją własnego miejsca, charakteryzującego się wartościami małej ojczyzny. Ta dryfująca tożsamość (być może, ewoluująca w kierunku tożsamości międzykulturowej) nie jest wartością cenną dla dialogu międzykulturowego, lecz problemem wpływającym na trwałość postaw, przywiązania do ludzi i miejsc, identyfikacji etnicznej, narodowej itp.

W powyższym kontekście pojawia się problem znalezienia miejsca w europejskim modelu edukacji międzykulturowej dla rodziny i najbliższej wspólnoty przedmiotów edukacji. Chodzi tu nie tylko o odwoływanie się do niej w koncepcjach edukacji jako do źródła wartości, identyfikacji, wzorów zachowań itp. Istotne jest również wprowadzenie do praktyki edukacyjnej stałego wspierania procesów zachodzących w sferze wzajemnych oddziaływań rodziny (najbliższego środowiska) przedmiotu edukacji i zróżnicowanych podmiotów edukacji (szkoły jako instytucji, poszczególnych nauczycieli, lokalnych liderów, instytucji, organizacji, dominujących grup kulturowych itp.). Wsparcie to polegałoby na badaniu, z czym uczestnicy edukacji sobie radzą, a co im się nie udaje; jakie patologie zaczynają występować oraz czy i jak można im przeciwdziałać; jaki charakter i skutki mają napięcia między sferą lokalną (czy regionalną) a narodową, państwową i ponadnarodową itp. W przypadku stwierdzenia trudności i patologii zadaniem podmiotów edukacji byłoby podejmowanie kroków w celu osłabiania napięć i konfliktów przez współpracę edukacyjną z ich uczestnikami.

10.4. Napięcia w sferze religijnej i światopoglądowej

Koncepcje edukacji (tworzone na podbudowie europejskiego wymiaru edukacji) oraz większość koncepcji autorskich edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w sferze oświaty formalnej opiera się o zasadę świeckości lub przynajmniej tolerancji religijnej, polegającej na równym wartościowaniu wszystkich religii. Prowadzi to do wyraźnych otwarcie (np. przez rodziców uczniów lub stowarzyszenia walczące o zachowanie tożsamości religijnej określonych grup) lub skrywanych, lecz zauważalnych (m.in. przez pedagogów) napięć oraz konfliktów ideologicznych. W zależności od historii i charakteru danego środowiska mogą się w nich

ścierać identyfikujący się z instytucjami europejskimi obrońcy uniwersalnej zasady świeckości i tolerancji ze zwolennikami tradycyjnego wychowania w wartościach wybranej religii, uważanej w środowisku placówki wychowawczo-oświatowej (przynajmniej przez dominującą większość) za jedyną słuszną i prawdziwą podstawę światopoglądu. Przykładem napięć powstałych na tym tle są obawy polskich środowisk katolickich o utratę tożsamości religijnej w związku z integracją Polski ze strukturami Unii Europejskiej i w związku z tym przekonanie, że należy bronić szkoły z lekcjami religii o charakterze nie religioznawczym (prezentującymi różne religie), lecz konfesyjnym (opartymi na dogmatach i formach kultu religii dominującej).

Innego rodzaju problemy występują we Francji, gdzie system oświaty jest z założenia świecki, a w niektórych środowiskach (zwłaszcza muzułmańskich) występuje religijny fundamentalizm. Dochodzi wtedy np. do wspomnianych sporów o noszenie takich czy innych nakryć głowy wymaganych przez rodziców, a zakazywanych w szkole. Problemy dotyczą też zwalniania uczniów oraz pracowników placówek wychowawczo-oświatowych z zajęć w dni, w które przypada święto religijne ważne dla ich społeczności, nieuznawane jednak w systemie oświaty za wolne od pracy. Radykalne środowiska religijne, w których dominują mężczyźni, nie zgadzają się również z występującą w koncepcjach edukacji europejskiej ideą równości i równouprawnienia płci⁷³⁹.

W środowiskach dręczonych napięciami i konfliktami na tle religijnym mamy do czynienia ze skutkami europejskiej przeszłości kolonialnej. Na przykład dialog między religiami Zachodu i Wschodu (zwłaszcza między chrześcijaństwem i islamem) jest utrudniony, gdyż islamskie kraje basenu Morza Śródziemnego, z których wywodzi się wielu imigrantów, były kiedyś koloniami państw europejskich, co skutkowało wzajemną dyskryminacją, separatyzmami i wykluczeniem. Religie stanowiły w tych środowiskach środek narzucania dominacji (trwająca od czasu wypraw krzyżowych działalność chrześcijan i akty przemocy dokonywane na innowiercach „w imię Boże”) lub środek umożliwiający zachowanie własnej tożsamości kulturowej (islam u narodów podbitych). Współczesny dialog utrudnia też fakt, że zupełnie inaczej podchodzą do niego elity (zarówno

⁷³⁹ Szerzej: P. Brander *et al.* (red.): *Repères...*, *op. cit.*, s. 355–358.

chrześcijańskie, jak i muzułmańskie) będące zwolennikami podejścia ekumenicznego, a inaczej prości wyznawcy, zwłaszcza radykalni, dla których idea porozumienia, dialogu czy ekumenizmu nie ma znaczenia, zaś wszelkie dyskusje o istocie i sensie dogmatów uchodzą za grzech. Charakterystyczna jest także dominacja paradygmatu katolickiego i niezrozumienie (wiodące często do dyskryminacji i naznaczania wiernych) dla rdzennie europejskiej kultury prawosławnej⁷⁴⁰.

Jest to tym bardziej niepokojące, że wskutek ruchów migracyjnych nastąpiło przeniesienie ośrodków religijnych do Europy lub wzmocnienie ośrodków religii dotąd lekceważonych ze względu na niewielką liczbę wyznawców. Towarzyszące integracji europejskiej propagowanie idei tolerancji religijnej i świeckości (rozumianej jako aideologiczność) zarówno poszczególnych państw, jak i ich organizacji, w wielu środowiskach traktowane jest jako zamach na religię, co wywołuje wzrost fundamentalizmu i radykalizmu jako rodzaj reakcji obronnej na rzekomy atak na sferę *sacrum*⁷⁴¹. Odbywające się zjazdy i spotkania ekumeniczne (zwłaszcza młodzieżowe), niestety, w wielu przypadkach ograniczają się wyłącznie do wspólnej modlitwy lub zabawy. Nie dochodzi w ich trakcie do wymiany poglądów mającej na celu uzasadnienie odmiennych wzorów kulturowych przez wiernych spotykających się stron, ich różnic w podejściu do prawa, statusu człowieka w świecie (np. statusu różnych płci) itp. Sytuację tę wywołuje obawa duchownych o przeciągnięcie młodych na stronę innej religii. Wciąż niezaspokojoną potrzebą wielu szkół europejskich jest więc prowadzenie zajęć z religii (religioznawstwa) w formie porównawczej, by podwyższać poziom wykształcenia ogólnego uczniów. Formy konfesyjne tego rodzaju zajęć niepotrzebnie zaogniają nastroje zantagonizowanych grup etnicznych i wybiórczo zubażają wiedzę uczniów.

⁷⁴⁰ Szerzej: E. Czykwin: *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000.

⁷⁴¹ Patrz: D. El Yazami: *Nouvelles religions d'Europe et laïcités* [w:] S. Nick (red.): *Dialogue interculturel. Fondement du partenariat euroméditerranéen*, Lisboa 1999, s. 49–56; M. Saghir Janjar: *Dialogue interreligieux et éthique de la tolérance* [w:] *ibidem*, s. 43–47. Por.: J. Andrieu: *L'espace...*, *op. cit.*, s. 85–87; Commission européenne: *Intercultural Dialogue – Dialogue interculturel. Bruxelles 20 et 21 mars 2002*, Luxembourg 2002, s. 89–129.

10.5. Stereotypowe treści materiałów dydaktycznych

Zasygnalizowane powyżej problemy natury religijnej nasila także fakt, że w wielu krajach Europy w popularnych podręcznikach do historii⁷⁴² przedstawia się zupełnie zdeformowany obraz świata islamskiego, ukazywany przez pryzmat stereotypów narosłych w czasach wypraw krzyżowych i kolonizacji. Cywilizacja arabsko-muzułmańska jest w nich zredukowana wyłącznie do problemów poligamii, rządów w kalifacie, Czarnego Kamienia w świątyni Kaaba w Mekce, prawa szariatu oraz dżihadu uosabiającego wyłącznie odwet i przemoc. Typową praktyką jest przedstawianie mułmańskich mitów jako fragmentów świętych ksiąg, a tekstów ideologicznych i politycznych jako religijne itp. Rzadkością jest ukazywanie związków islamu z kulturą chrześcijańską oraz jego wpływu na rozwój cywilizacji europejskiej⁷⁴³. Podobnie jest z religiami blisko- i dalekowschodnimi, które ujmuje się zwykle z perspektywy przeszłości, nie ukazując (celowo lub wskutek niewiedzy) współczesnej roli ich wyznawców w Europie i na świecie⁷⁴⁴. Z większości materiałów dydaktycznych najmłodszy podopieczni europejskich placówek wychowawczo-oświatowych dowiadują się, że „wszystkie rodziny na całym świecie” obchodzą święta Bożego Narodzenia i Wielkanoc, czekają na świętego Mikołaja, a nawet – w przypadku bezkrytycznego kopiowania podręczników amerykańskich – spotykają się w Dniu Dziękczynienia i rozdają dzieciom słodycze w Halloween. Na tej zasadzie dokonuje się globalizacja wybranych (często sztucznych) treści kultury euro-amerykańskiej przy dyskryminacji innych kultur i ich twórców.

Nie są to jedyne stereotypowe ujęcia problemów różnicowania kulturowego w podręcznikach szkolnych, negatywnie wpływające na kształtowanie się opinii, zwłaszcza u młodszych uczniów, którzy w przyszłości,

⁷⁴² Na przykład we Francji, w podręcznikach wydawnictw takich jak: Magnard, Belin, Hatier, Hachette, Nathan, Bordas.

⁷⁴³ Patrz: M. Al-Halougi: *Quel islam apprend-on à nos enfants?*, „Courrier International”, nr 568/2001; www.courrierinternational.com (24.04.2004).

⁷⁴⁴ Współczesne zainteresowanie problematyką islamską (i dzięki temu możliwość dyskusji nad prezentacją kultury mułmańskiej) wynika głównie z jej stałej obecności w środkach masowego komunikowania w związku z „wojną z terroryzmem”. Europejskim uczniom i Europejczykom w ogóle stale jednak brakuje pozastereotypowych, rzetelnych informacji na temat kultur i problemów mieszkańców krajów afrykańskich, azjatyckich czy obu Ameryk.

stykając się z rzeczywistością, doznają rozczarowań. Stereotypowo przedstawiane są także mniejszości uchodzące za egzotyczne, takie jak Eskimosi, Indianie, mieszkańcy krajów Czarnej Afryki. Zwłaszcza w materiałach dydaktycznych dla przedszkoli i najmłodszych klas szkoły podstawowej ukazuje się ich sielankowy i jednocześnie prymitywny obraz oparty na podróźniczych opowieściach z czasów wypraw geograficznych i podbojów kolonialnych (Murzyni w spódniczkach z trawy, Eskimosi w igloo, Indianie w tipi i w pióropuszkach itp.) – obraz odbiegający od współczesnych realiów związanych z rozwojem cywilizacyjnym. Podobnie ukazuje się też stereotypowy obraz płci i zajęć im właściwych, np. kobieta zajmująca się domem (gotuje, pierze, sprząta, opiekuje się dziećmi), mężczyzna pracujący w fabryce lub wykonujący inne „męskie” czynności (prowadzenie samochodu, łowienie ryb, udział w konfliktach zbrojnych). Ujęcia te wobec postępującego równouprawnienia płci są już nie tylko anachroniczne, lecz również wypaczają obraz życia mniejszości: osób żyjących w związkach nieformalnych lub samotnie, wychowujących dzieci bez udziału drugiego rodzica, par bezdzietnych, par dzielących się domowymi obowiązkami, par o odmiennej orientacji seksualnej, rodzin osób niepełnosprawnych itp. Tego rodzaju podejście jest nie tylko naiwnym usiłowaniem wprowadzenia dzieci do pozytywnego świata wspomnień autorów podręczników (często pozytywnie wartościowanego z przyczyn ideologicznych, co znajduje wyraz w polityce oświatowej i np. recenzjach podręczników), ale także – być może mimowolnym – odwracaniem uwagi młodego pokolenia od rzeczywistych problemów osób przebywających w ich środowisku.

10.6. Sprzeczności między założeniami a realizacją koncepcji edukacji

Projekty oświatowe oparte na założeniach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej charakteryzują niekiedy wewnętrzne sprzeczności, co uwidacznia się przede wszystkim w sferze formalnej. Przyczyny takiego stanu rzeczy bywają złożone:

- nie zauważa się, że zróżnicowanie kulturowe dotyczy również społeczeństw monokulturowych, w nich zaś klas szkolnych, grup studentów i pracowników;

- do problematyki edukacji wielokulturowej/międzykulturowej podchodzi się głównie w kontekście imigrantów, co prowadzi do segregacji i przeciwstawienia rdzennej większości Obcym, wywodzącym się ze starych mniejszości (imigrantów i ich rodzin); rzadko lub w niedostatecznym stopniu uwzględnia się natomiast występowanie i problemy mniejszości nowych (etnicznych);
- systemowe rozwiązania w ramach edukacji wielokulturowej/międzykulturowej mimo odpowiednich założeń odnoszą się głównie do dzieci i młodzieży; problemy dorosłych i ich środowisk o ile nie są lekceważone, to często ujmowane są w sposób fałszywy, stereotypowy lub mało racjonalny;
- w rzekomo integrujących środowisko programach edukacyjnych tak naprawdę podchodzi się do problemów różnych grup etnicznych wybiórczo i jednokulturowo: brakuje w nich międzydyscyplinarności i międzykulturowości (np. dotyczą tylko imigrantów albo tylko niepełnosprawnych, albo też tylko mniejszości religijnych); równie rzadkie są systemowe rozwiązania dotyczące ogółu społeczności⁷⁴⁵;
- mimo wynikających z poprawności politycznej deklaracji niekiedy obserwuje się brak równości szans edukacyjnych oraz słabą pozycję mniejszości narodowych w systemach oświaty.

W niektórych środowiskach przeważa ideologia europeizmu, w sferze oświaty wyrażana kategoriami europejskiego wymiaru edukacji. Mimo że odwołuje się do tożsamości etnicznej i regionalnej grup i jednostek, przy zwróceniu uwagi na zróżnicowanie kulturowe poszczególnych środowisk, w wielu koncepcjach zauważa się przesadny, naiwny optymizm dotyczący integracji europejskiej (Unia Europejska, Rada Europy), jak i całego świata (UNESCO). Zawęża się też problematykę integracyjną i edukacyjną wyłącznie do spraw wspólnego dziedzictwa cywilizacyjnego, kultury materialnej i duchowej, przy niedostatecznym uwzględnianiu podziałów społecznych w skali mikro, wynikających ze statusu materialnego, braku wykształcenia, nierównych możliwości, czynników religijnych, światopoglądowych itp. Zwraca się więc większą uwagę na mało istotne podobieństwa między społecznościami europejskimi (ukazywane w ramach

⁷⁴⁵ Patrz: C. Allemann-Ghionda: *Comparaison...*, *op. cit.*, s. 372–373.

poprawności politycznej, niekiedy nawet wbrew woli mniejszości) niż na istniejące różnice. Jeśli już mówi się o tych ostatnich, to zwykle dotyczy to „małych różnic”, czyli przeważa np. przedstawianie folkloru innych krajów (kultur) nad szukaniem podstaw dialogu międzykulturowego. Poszukiwanie i analizowanie różnic stanowi więc raczej domenę ekspertów, a w praktyce edukacyjnej upowszechnia się powoli. Zaciemnia to obraz statusów poszczególnych grup społecznych (zwłaszcza mniejszości etnicznych), stwarzając fałszywy, sielankowy obraz egalitarnego społeczeństwa europejskiego. Koncentrowanie się głównie na problematyce europejskiej (europejska tożsamość, europejska kultura, europejskie wartości itp.) wywołuje też wrażenie oderwania edukacji od problemów lokalnych. Tego rodzaju uporczywe poszukiwanie elementów wspólnotowości europejskiej, zamiast wspomagać zakładaną w koncepcjach integrację, w rzeczywistości podsyca etnicyzmy i nacjonalizmy. Co więcej, wiedzie do wzmacniania europejskiej ideologii integrystycznej i paneuropejskiego nacjonalizmu, a także przeciwstawiania tego, co europejskie, temu, co europejskie nie jest (a więc np. amerykańskie, azjatyckie) – i w rezultacie do wprowadzania sztucznego podziału na bliskie społeczności europejskie i dalekie pozaeuropejskie. Ukazywanie i podkreślanie rangi wartości europejskich jako uniwersalnych w rzeczywistości wywyższa je ponad wartości cywilizacji innych rejonów świata, co również może prowadzić do wzrostu niechęci wobec przedstawicieli „gorszych” kultur.

Wiele projektów edukacyjnych powstających w sferze nieformalnej, mimo odwoływania się do modelu edukacji międzykulturowej, europejskiego wymiaru edukacji itp., w rzeczywistości nie zawiera treści europejskich, lecz służy osiągnięciu partykularnych celów danych środowisk. Umieszczenie treści europejskich w założeniach koncepcji niekiedy stanowi tylko pretekst do ubiegania się o dofinansowanie z budżetów instytucji i organizacji europejskich. Sytuacja ta może z jednej strony świadczyć o przedkładaniu problemów socjalnych i społecznych poszczególnych środowisk etnicznych nad uważane za nazbyt odległe sprawy europejskie, a z drugiej nawet o nikłym zainteresowaniu budowaniem wspólnoty europejskiej propagowanej przez elity. Rozbieżności w założeniach i realizacji licznych koncepcji edukacji wielokulturowej i międzykulturowej ujawniają napięcie czy wręcz konflikt między sferą obywatelską i prywatną. Wy-

nika to z rozbieżności celów wyznaczanych społeczeństwom przez elity polityczne, intelektualne, religijne itp. a tych stanowiących realną podstawę planów życiowych poszczególnych grup i jednostek. Współpraca między partnerami z różnych krajów europejskich nie ma wtedy na celu kształtowania wspólnej tożsamości czy dbałości o europejskie dziedzictwo kulturowe, lecz tylko realizację celów wyznaczonych odgórnie (w ramach polityki oświatowej) w programach szkolnych czy zawartych w statutach (np. organizacji etnicznych o konkretnych zainteresowaniach).

Stanowiąca podstawę większości koncepcji edukacji międzykulturowej ideologia praw człowieka najczęściej zawężana jest tylko do problemów walki z rasizmem, antysemityzmem i nacjonalizmami. Rzadko pojawiają się w tym kontekście sprawy np. osób starszych, niepełnosprawnych umysłowo, o odmiennej płci i różnych preferencjach seksualnych czy światopoglądowych, samotnych matek, analfabetów, bezdomnych, nie wspominając już o ukazywaniu tego rodzaju problematyki w kontekście europejskim. Zwłaszcza w sferze oświaty formalnej unika się tematów niewygodnych i dwuznacznych moralnie, mimo że pojawiają się często, choćby tylko w środkach masowego komunikowania i niewątpliwie wymagają poruszenia na zajęciach w szkole jako drażliwe sprawy współczesnych społeczeństw. Rzadko porusza się problem uczestnictwa samych nauczycieli, uczniów i studentów w grupach mniejszości etnicznych określanych potocznie jako „niebezpieczne” (np. grupy religijne postrzegane jako sekty, odmienne orientacje seksualne, chorzy na AIDS, alkoholicy, narkomani). Podobnie zaniechanym lub zaniedbanym – mimo ideologicznych deklaracji – wątkiem w edukacji międzykulturowej jest obecność w środowisku uczniów specjalnych (dzieci nielegalnych imigrantów, azylantów i osób uchylających się od obowiązku szkolnego), których problemy pozostawia się rozwiązaniom systemowym. Okazuje się więc, że problemy Innych/Obcych wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych stanowią wdzięczny temat badań, lecz najczęściej interesują tylko badaczy, zaś rezultaty ich refleksji nie znajdują odzwierciedlenia w treściach zajęć szkolnych. Podmioty edukacji (zwłaszcza nauczyciele) najwyraźniej nie znają tych problemów, nie rozumieją ich lub z różnych powodów nie chcą podejmować.

10.7. Ukryty program polityki oświatowej

Idea edukacji wielokulturowej/międzykulturowej (w tym wypadku nazwa nie ma większego znaczenia) bywa wykorzystywana instrumentalnie do realizacji na zasadach ukrytego programu interesów nie tyle jej twórców czy świadomych wartości zwolenników, co hołdujących (świadomie lub nie) ideologii wielokulturowej środowisk nacjonalistycznych, etnicznych, politycznych i lobby gospodarczych. Jedną z praktyk uzasadnianych wymogami stosowania w edukacji podejścia międzykulturowego lub uwzględniania praw człowieka jest nieuczenie imigrantów języka kraju przyjmującego. Oficjalnie jako przyczyny braku odpowiednich lekcji w szkołach czy kursów językowych (także wyrównawczych) w ramach zajęć pozalekcyjnych wymienia się małe zainteresowanie (co wiąże się z niemożnością tworzenia rozwiązań systemowych), brak wykwalifikowanej kadry stosującej metody bezpośrednio, brak podręczników napisanych w językach mniejszości, środków finansowych itp. W rzeczywistości jednak działania utrudniające mniejszościom dobre opanowanie języka kraju przyjmującego są celowe, by zapewnić dopływ na rynek pracy taniej siły roboczej – taniej ze względu na trudności z porozumiewaniem się i często wynikający z tego brak kwalifikacji zawodowych czy kompetencji w walce o prawa pracownicze. Osoby takie są więc zatrudniane na gorszych warunkach lub wykonują czynności niecieszące się popularnością wśród przedstawicieli dominującej większości. Jednocześnie w ramach „humanitarnej” polityki oświatowej, pod pretekstem dbania o tożsamość językową i kulturową mniejszości, zezwala się na nauczanie w ich językach narodowych, wspierając ich kursy finansowo, co przy odpowiedniej propagandzie jest w stanie zadowolić wymagania opinii publicznej, nieświadomej rzeczywistych przesłanek myślenia i działania elit, które walczą o prawa mniejszości⁷⁴⁶.

Przykładem innego rodzaju ukrytego programu w propagowaniu edukacji międzykulturowej jako elementu polityki wewnętrznej kraju są dążenia władz francuskich, mające na celu osiągnięcie społecznego spokoju na

⁷⁴⁶ Szerzej: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson: *Educational Strategies in Multilingual Contexts*, Roskilde 1985; T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.): *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon 1988.

zasadzie oferowania przedstawicielom mniejszości etnicznych m.in. usług oświatowych. Od 1974 roku można mówić o polityce swoistego upowszechniania islamu francuskiego, której skutkiem jest zauważalny rozkwit ruchów islamskich. Jej przejawem było uruchomienie kursów języka arabskiego, pojawienie się w radiu i telewizji audycji oraz programów pozwalających wyrażać imigrantom swoją tożsamość kulturową (np. program „Mosaique” na kanale France 3), częściowe lub całkowite finansowanie przez rząd działalności meczetów i cmentarzy muzułmańskich, darowizny literatury religijnej, wypłacanie pensji imamom z kasy państwowej, wskutek czego politykę tę postrzegano nawet jako sprzeczną z obowiązującą we Francji konstytucyjną zasadą rozdziału Kościoła od państwa⁷⁴⁷. Miała ona jednak na celu swoistą wewnętrzną kolonizację środowisk mniejszości muzułmańskich przez nawiązanie dobrych stosunków z ich liderami, aby dzięki temu utrzymać spokój w fabrykach, a w dalszej perspektywie także na ulicach. Tak jak w latach 20. XX wieku w przypadku Polaków, tak po półwieczu we Francji elity zmierzały do zrównoważenia zgubnych wpływów związków zawodowych i osiągnięcia spokoju społecznego dzięki ochronie religii i kultury mniejszości oraz przez wspieranie działań edukacyjnych⁷⁴⁸.

Charakterystyczny ukryty program realizują niekiedy formalne lub nieformalne grupy etniczne przez reprezentujące ich interesy instytucje i organizacje. Dostarczają władzom odpowiedzialnym za politykę wewnętrzną i oświatową danego kraju fałszywych lub wyolbrzymionych informacji o występowaniu w danym środowisku problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Działanie to ma na celu wywołanie u rządzących wrażenia, że istnienie danej instytucji czy organizacji jest niezbędne dla zachowania spokoju, co wiąże się z przeznaczaniem na jej działalność środków finansowych z budżetu centralnego lub lokalnego. Zapobieganie takim praktykom jest niezwykle trudne, gdyż w przypadku stwierdzenia zagrożenia swych interesów przedstawiciele tego rodzaju instytucji i organizacji angażują środki masowego komunikowania do przekazania opinii publicznej informacji o łamaniu przez władze zasady poprawności politycz-

⁷⁴⁷ Szerzej: H. Tincq: *Séminaire pour imams*, „Le Monde”, 3–4.10.1993; *idem*: *L’islam de France sur la voie de l’émancipation*, „Le Monde”, 13–14.02.1994.

⁷⁴⁸ Patrz: J.-L. Amselle: *Vers...*, *op. cit.*, s. 164.

nej, dyskryminacji mniejszości, rasizmie itp. Uwikłani politycznie przedstawiciele władz mimo świadomości mechanizmu korupcyjnego obawiają się jego ujawnienia, by nie stracić poparcia politycznego środowiska.

10.8. Wielość paradygmatów refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej

Zarówno badania naukowe międzykulturowości, jak i tworzenie koncepcji edukacji odbywa się najczęściej w ośrodkach działających w wąskim środowisku. Ujawniają się wówczas preferencje dotyczące kategorii pojęciowych, podejść teoretycznych, metodologicznych, interpretacyjnych, metodycznych oraz sposobów i zakresu ich wykorzystywania⁷⁴⁹. Przykładem uwikłania refleksji w preferencje terminologiczne jest wspomniane już zamieszanie związane z kategoriami dookreślającymi zróżnicowanie kulturowe, napięcia między środowiskami frankofońskim i anglojęzycznym, dyskusje na temat znaczenia kategorii „pedagogika” czy nieobecność (lub obecność śladowa) w zachodnioeuropejskim kręgu refleksji tak popularnej choćby w Polsce kategorii „pogranicze”, co utrudnia międzynarodowy dyskurs. Tę niepokojącą sytuację oficjalnie stwierdzono już w 1989 roku w czasie obrad specjalistów do spraw oświaty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Stwierdzili oni, że w związku z tym większość koncepcji i programów edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo nie opiera się na jasnych i solidnych podstawach teoretycznych⁷⁵⁰. Zauważalny jest nawet rozdzźwięk między rozważaniami naukowymi i rezultatami badań empirycznych a praktyką oświatową, co wręcz pozwala uznać niektóre elementy polityk oświatowych oraz tworzonych na ich podstawie koncepcji edukacji za ateoretyczne i wyłącznie ideologiczne.

Przyczyną takiego stanu jest wielość paradygmatów, których podstawę stanowią uwarunkowania historyczne, polityczne i ideologiczne, zasób doświadczeń, obaw oraz oczekiwań względem przyszłości itp., charakteryzujące poszczególne, osadzone w określonym uniwersum społeczności

⁷⁴⁹ Szerzej: B. Śliwerski: *Istota i przedmiot badań teorii wychowania* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika...*, *op. cit.*, t. 2, s. 22–27.

⁷⁵⁰ Patrz: OCDE – CERI: *One School, Many Cultures*, Paris 1989, s. 71.

– i w związku z tym także samych badaczy oraz podmioty edukacji. Skutkiem tego są odmienne podejścia do rzeczywistości mimo zakładanej oraz deklarowanej a ideologiczności i obiektywności postępowania. Nie jest bowiem łatwe przełamywanie historycznych zaszczości i bezstronne podchodzenie do kogoś, kogo jeszcze jakiś czas temu uważało się za wroga i kto jeszcze dzisiaj niejednokrotnie jest postrzegany jako wróg, choćby przez starszych członków społeczeństwa, jak ma to miejsce np. na pograniczach terytorialnych, na których żywa jest pamięć niedawnych konfliktów i wojen. Z drugiej strony, w trakcie pracy z Innymi/Obcymi można ulec fascynacji ich kulturą czy wręcz ksenofilii i egzotyzmowi, a wskutek tego utracić zdolność obiektywnego osądu, zaś określając kryteria swojskości i obcości, wykroczyć poza ramy przyjmowane we własnej społeczności, bo pewne wzory kulturowe uległy pozornej lub rzeczywistej dewaluacji⁷⁵¹. Niemalą rolę odgrywają okoliczności polityczne i światopoglądowe, nawet w środowiskach względnie homogenicznych kulturowo uznawane za potencjalnie drażliwe, problematyczne i konfliktogenne. Odwoływanie się w badaniach i praktyce edukacyjnej do tego rodzaju przesłanek, a zwłaszcza niezauważone wykorzystanie ich dla tworzenia często ideologicznych artefaktów, może zostać uznane za odejście od zasady obiektywności, brak rzetelności, nieetyczność czy – w najlepszym wypadku – przejaw braku doświadczenia. Niekiedy już nawet fakt poruszenia pewnych problemów może wywołać reakcje ze strony potencjalnych adwersarzy, wywodzących się ze środowisk zainteresowanych zatajeniem lub wyciszeniem jakichś faktów (np. ukrytego programu, praktyk dyskryminacyjnych wobec przedstawicieli mniejszości, notowanych mimo przeczących im oficjalnej polityki władz, ograniczeń w nauczaniu religii mniejszościowych mimo oficjalnie deklarowanej świeckości i demokratyczności państwa). W takiej sytuacji łatwo można zamierzenie lub nie stać się narzędziem gry między większością a mniejszościami kulturowymi. Uznanie za przedstawiciela jednej ze stron (niekiedy czynią to obie jednocześnie) może stanowić pretekst do ograniczenia wolności badań naukowych lub działalności edukacyjnej; może też być powodem swoistej samocenzury itp. Istotny jest także fakt odczuwanego przez badanych lub przedmioty edukacji upolitycznienia

⁷⁵¹ Patrz: L. Marmoz: *La recherche interculturelle: exploitation, pédagogie ou co-opération?* [w:] *idem*, M. Derrij (red.): *L'interculturel...*, *op. cit.*, s. 43.

i koniunkturalizmu życia społecznego. Chcąc zachować wierność poprawności politycznej i w ten sposób np. ochronić lub podwyższyć swój status społeczny, mogą deklarować coś, co w danych okolicznościach wypada im mówić z uwagi na poprawność polityczną, zagrożenie prześladowaniami lub akurat panującą powszechnie modę. Deklarują więc np. otwarcie na ideę integracji europejskiej, tolerancję dla odmienności kulturowej i światopoglądowej, a tymczasem wewnątrz nadal są ksenofobami, antysemitami oraz funkcjonują w ramach uprzedzeń i stereotypów, o których wiedzą, że odbiera się je publicznie (zwłaszcza wśród elit) jako naganne⁷⁵². Poza tym, jak pisze Lewowicki:

Koncentracja badaczy na wybranej – często własnej – grupie prowadzić może (i prowadzi) do szczególnego eksponowania wybranych osiągnięć tej grupy, sprzyja jednak zatraceniu obiektywizmu, deformuje opis rzeczywistości. Bywa, że jest to element świadomych zabiegów o podniesienie prestiżu danej społeczności, wzmocnienie zmagania o jej status i trwanie. To zrozumiałe starania o kreowanie korzystnego wizerunku i warunków funkcjonowania „swoich”. Zarazem jednak są to intencje budzące pewnego rodzaju rezerwę u niezaangażowanych odbiorców tak nakreślonych obrazów. Wszystko to utrudnia uchwycenie ogólniejszych prawdowości, odniesień do innych grup. Przeszkadza w zrozumieniu zachowań charakterystycznych w określonych warunkach⁷⁵³.

Przykładem trudności wynikających z zetknięcia się odmiennych paradygmatów są te napotymane przez partnerów z Polski i Europy Zachodniej. Oprócz wysuwającego się na pierwszy plan problemu przełamania stereotypu Polaka jako Europejczyka z „gorszego miejsca”⁷⁵⁴ oraz będącego wynikiem globalnych problemów politycznych ostatnich lat podziału na Starą Europę i Nową Europę, można dostrzec i inne zjawiska mające względny wpływ na charakterystyczne odpowiednio dla środowisk Polski i Europy Zachodniej podejścia do rzeczywistości:

– Polska:

- a) niewielkie doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym na wielką skalę (m.in. wskutek niesprowadzenia cudzoziemskich robotników ze środowisk skrajnie odmiennych kulturowo);

⁷⁵² Szerzej: J.-M. Van der Maren: *Méthodes de recherche...*, *op. cit.*, s. 63–65.

⁷⁵³ T. Lewowicki: *Problemy...*, *op. cit.*, s. 53.

⁷⁵⁴ Szerzej: I. Sagan: *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej* [w:] T. Szkudlarek (red.): *Różnica...*, *op. cit.*, s. 149–153.

- b) występowanie (także w oświacie) skutków oddziaływań państwa w ramach regionalizacji, mających na celu ograniczanie praw mniejszości do wyrażania swej tożsamości kulturowej;
- c) istnienie środowisk, grup społecznych itp. o silnie zakorzenionych negatywnych stereotypach Innych/Obcych, zwłaszcza sąsiadów (np. Litwinów, Niemców, Rosjan, Ukraińców);
- d) gwałtowne reakcje na odmienność, związane z homogenicznością kulturową społeczeństwa oraz brakiem doświadczeń w kontaktach z Innymi/Obcymi wskutek trwającego dziesięciolecia zamknięcia granic;
- e) nietolerancja religijna związana z zaściankową odmianą religijności i nieznajomością innych religii;
- f) ograniczone i stosunkowo późne otwarcie się na wpływ kultury masy (skutek cenzury, braku technicznych środków przekazu itp.);
- g) pozytywny stosunek do administracji amerykańskiej i niska świadomość wspólnoty interesów państw europejskich (przejawiające się choćby tylko w niewielkim oporze społecznym wobec uczestnictwa w agresji Stanów Zjednoczonych na Irak);
- h) preferowanie w komunikacji międzynarodowej języka angielskiego przy nikłym korzystaniu z np. języków: niemieckiego, francuskiego czy hiszpańskiego (również jako języków wykorzystywanych w nauce);
- i) w niektórych (zwłaszcza ubogich i słabo wykształconych) środowiskach wysoki poziom egzotyzmu i ksenofilii;
- j) niewielu badaczy, nauczycieli i animatorów kultury korzysta w swych pracach z Internetu; zasoby internetowe licznych instytucji (zwłaszcza portale rządowe) są bardzo ubogie w treści i prezentują niski poziom techniczny (wskutek czego korzystanie z nich jest utrudnione, np. ze względu na długi czas otwierania stron, skomplikowaną strukturę); pracownicy instytucji i organizacji nie mają zwyczaju i wprawy w udzielaniu informacji drogą internetową; często ignorują zapytania, nie potwierdzają ich otrzymania, nie określają terminów ewentualnej odpowiedzi⁷⁵⁵;

⁷⁵⁵ W trakcie zbierania materiałów do niniejszego opracowania wysłałem kilkadziesiąt listów elektronicznych do różnych instytucji, organizacji europejskich oraz urzędów w poszczególnych krajach Europy. W większości przypadków udzielono mi pomocy lub wyczer-

- Europa Zachodnia:
 - a) duże doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym;
 - b) występowanie skutków oddziaływań państwa wiodących do nasilenia się zjawiska zróżnicowania kulturowego (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 społeczeństw oraz licznymi doświadczeniami w kontaktach z Innymi/Obcymi, wskutek niekiedy szerokiego otwarcia granic;
 - e) daleko posunięta ateizacja życia; nieznanosc podstaw teologicznych i aksjologicznych poszczególnych religii, wiążąca się z obojętnością na problemy ich wyznawców;
 - f) bogate doświadczenia z szerokim dostępem do kultury masowej (dostęp do licznych źródeł informacji od wielu lat, dzięki wyższemu standardowi życia powszechniejszy dostęp do technicznych środków przekazu itp.);
 - g) negatywny stosunek do administracji amerykańskiej i duże zaangażowanie społeczne w sprawy polityki międzynarodowej przy uwzględnianiu europejskiej racji stanu (przejawiające się np. w spontanicznych manifestacjach, akcjach poparcia czy protestu wobec agresji Stanów Zjednoczonych na Irak);
 - h) preferowanie w komunikacji międzynarodowej języków narodowych (niemieckiego, francuskiego czy hiszpańskiego) przy jednoczesnej niechęci wobec języka angielskiego i jego odmian;
 - i) ogólnie niski poziom egzotyzmu i ksenofilii wskutek oswojenia z Innymi/Obcymi;
 - j) wielu badaczy, nauczycieli i animatorów kultury korzysta w swych pracach z Internetu; zasoby internetowe licznych instytucji (zwłasz-

pującej odpowiedzi. Jedyni adresaci listów, którzy zwykle nawet nie potwierdzili ich otrzymania, a tym bardziej nie starali się udzielić odpowiedzi, to urzędy polskiej administracji (np. Pełnomocnik do spraw Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn).

cza portale rządowe) są bogate w treści i prezentują wysoki poziom technologiczny; pracownicy instytucji i organizacji są dobrze przygotowani i wprawieni w udzielaniu informacji drogą internetową – rzadkością są przypadki długiego czekania na odpowiedź lub ignorowania zapytania.

Jeśli chodzi o badania naukowe zróżnicowania kulturowego, Lewowicki, analizując kilka lat temu te przeprowadzane w Polsce, zwrócił uwagę na związane z nimi następujące kłopoty interpretacyjne (niewątpliwie występujące także w innych krajach):

- wybiórcze podchodzenie do tematów (opisywanie wybranych – głównie własnych – środowisk i problemów, brak opracowań ogólnych, międzydyscyplinarnych);
- tendencyjność, brak niezależności, osadzenie w stereotypach (badacz jest członkiem grupy uwikłanej w problemy środowiska zróżnicowanego kulturowo; ma trudność w zachowaniu obiektywizmu z uwagi na swe pochodzenie i umocowanie kulturowe, ideologiczne, polityczne itp.);
- przeplatanie się powinności badacza z postawami patriotyzmu, walki o poprawę kondycji danej społeczności, starań o stworzenie perspektyw rozwoju itp.;
- koncentrowanie się na danej społeczności i jej problemach, przez co ulega wypaczeniu ogólny obraz rzeczywistości (pomija się inne społeczności, inne problemy)⁷⁵⁶.

Na uwagę zasługuje również, że w naukowych środowiskach zachodnioeuropejskich często zamiennie stosowane są kategorie „pedagogika” i „edukacja” (czy „wychowanie”), zwykle niedookreślane przez autorów, bo uważane za powszechnie zrozumiałe. W zachodniej nauce nie występuje też kategoria „pedagogia”, trwale zakorzeniona w polskiej myśli humanistycznej. Utrudnia to niekiedy międzynarodowy dyskurs, prowadząc do rozbieżności już na poziomie ustalania znaczeń wykorzystywanych pojęć.

⁷⁵⁶ Patrz: T. Lewowicki: *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu...*, *op. cit.*, s. 18–22.

10.9. Poszukiwanie wartości uniwersalnych

Wychowanie w duchu wartości europejskich, stanowiące podstawę europejskiego wymiaru edukacji oraz szczegółowych koncepcji edukacji w sytuacji wielokulturowości i międzykulturowości, nastrocza liczne problemy. Są wśród nich m.in.:

- ludzie wyznają te same wartości, lecz inaczej je rozumieją czy hierarchizują odpowiednio do sytuacji;
- różnice w uznawanym kanonie wartości występują głównie w różnych pokoleniach, co wiąże się z odmiennym pojmowaniem praw i obowiązków społecznych oraz budzi konflikty, zwłaszcza w płaszczyznach rodzinnej, narodowej i ponadnarodowej;
- uczniom i studentom prezentuje się wartości, których nie znają, nie rozumieją lub nie podzielają – i w związku z tym zwykle nie szanują;
- jako godne uznania prezentuje się wartości w istocie przeciwstawne, np.: demokracja a skuteczność, tolerancja wobec sąsiada a bezpieczeństwo, bezpieczeństwo socjalne a wzrost ekonomiczny, ochrona środowiska naturalnego a produktywność, co prowadzi do dysonansów poznawczych i w rezultacie do ich bagatelizowania;
- większość uczniów i studentów deklaruje, że popiera podstawowe wartości ludzkie, w rzeczywistości nie wiedząc, jakim wartościom hołduje na co dzień itp.⁷⁵⁷

W tej sytuacji kłopotliwe jest poszukiwanie wartości uniwersalnych, które mogłyby stanowić podstawę koncepcji edukacji. Można by tak określić wartości nieurazające kogokolwiek, niegodzące w jego etniczną tożsamość, możliwe do przyjęcia przez przedstawicieli różnych, niekiedy wręcz zantagonizowanych środowisk. Nieuwzględnianie konfliktogennej natury różnicy – także w sferze wartości – nieuchronnie wiedzie do edukacyjnego impasu. Staje się tak tym bardziej w miarę postępu integracji europejskiej oraz nasilania się migracji. Wiodą one bowiem do zwielokrotnienia kontaktów i grup przynależności, rekompozycji społeczeństw, zmiany tematów dyskursu społecznego, a w związku z tym do redefinicji

⁷⁵⁷ Patrz: Nikitorowicz: *Dziedzictwo...*, op. cit., s. 22; T. Olgers: *Refermer la boîte de Pandore* [w:] K. O'Shea: *Education à la citoyenneté démocratique: les politiques et les instruments législatifs*, Strasbourg 2002, s. 58.

wartości, co jest odczuwalne zwłaszcza w szkole⁷⁵⁸. Szkoła od lat nie jest neutralna wobec wartości, systematycznie ugruntowując te dominujące w środowiskach narodowych czy etnicznych, a często przestarzałe, choć fakt ten niekiedy się przemilcza⁷⁵⁹.

Lewowicki na liście wartości uznawanych współcześnie za uniwersalne umieszcza m.in.: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożenia wojną, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzinę, pracę, edukację, zdrowie i jego ochronę oraz efektywność gospodarczą i ekonomiczną. Dwie ostatnie z wymienionych wartości autor sytuuje w społeczeństwach demokracji parlamentarnej, podkreślając, że w niektórych społeczeństwach pozaeuropejskich ich uniwersalny charakter może być podważany lub negowany⁷⁶⁰, co jest nie bez znaczenia w sytuacji przebywania w Europie imigrantów z tych właśnie społeczeństw.

Zaczyna przeważać opinia, że przede wszystkim należy uczyć uczniów i studentów rozpoznawania systemów wartości najważniejszych aktorów społecznych czy politycznych i porównywać je z własnymi systemami. W ten sposób mieliby nauczyć się zdawać sobie sprawę z wartości spoczywających u podstaw ich działań w określonych sytuacjach. W przeciwnym wypadku nie kształtowaliby ani nie poznawali nowych wartości, lecz tylko rozbudowywali własne. Chodzi więc nie tyle o przekazywanie wartości, co ich wyjaśnianie. Demorgon proponuje, by szukając sfer europejskich kontaktów międzykulturowych, oprzeć się na wartościach historycznie wspólnych poszczególnym narodom, np. Francuzi i Polacy na tradycyjnym katolicyzmie, Anglicy i Niemcy na korzeniach anglosaskich, Francuzi i Włosi na korzeniach łacińskich. W ten sposób dwustronne kontakty przedstawicieli dwóch kultur wzbogacą się o elementy trzeciej kultury, wprawdzie odległej czasowo, ale bliskiej każdej ze stron⁷⁶¹.

⁷⁵⁸ Szerzej: M. Abdallah-Preteille: *Quelle école...* *op. cit.*, s. 58–60; *idem*: *Quelles valeurs dans une société plurielle?*, „Les Amis de Sèvres: École et Valeurs”, nr 4/1988, s. 73–80.

⁷⁵⁹ Patrz: J. W. Botkin *et al.*: *Uczyć...*, *op. cit.*, s. 141.

⁷⁶⁰ Patrz: T. Lewowicki: *Aksjologia i cele edukacji*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4/1993, s. 47.

⁷⁶¹ Patrz: J. Demorgon: *Une Europe...*, *op. cit.*, s. 98–100.

10.10. Różnice w pojmowaniu obywatelskości i edukacji obywatelskiej

Idea demokratycznej obywatelskości, podobnie jak czerpiąca z niej kategoria europejskiego wymiaru edukacji, jest mglista i mimo że przewija się w wielu dokumentach międzynarodowych oraz narodowych, wciąż wymaga jasnego dookreślenia, co podkreślają choćby tylko uczestnicy konferencji Rady Europy⁷⁶². Demokratyczna obywatelskość nie budzi większych kontrowersji tylko w bezpiecznym, bo odległym wymiarze ponadnarodowym. Problemy z jej realizacją i miejscem w systemach oświaty poszczególnych krajów biorą się z lokalnych różnic w rozumieniu obywatelskości. Różnice dotyczą zarówno zakresu tego pojęcia (w jednych krajach obywatelskość wiąże się wyłącznie z jurydyfikacją, w innych dotyczy wszelkich elementów rzeczywistości społecznej), jak i świadomości elit politycznych oraz podmiotów i przedmiotów edukacji dotyczącej wagi problemu, co znajduje wyraz w wielości rozwiązań edukacyjnych. W poszczególnych krajach występują odmienne tradycje ustrojowe, przekładające się na formy i zakres dialogu społecznego. Na przykład w krajach byłego obozu socjalistycznego niejednokrotnie nadal dominuje tendencja do preferowania modelu centralistycznego, w którym niższe środowiska pełnią funkcję służebną wobec kojarzonych do niedawna z centrum elit, potocznie określanych jako „oni”. W zależności od postępu samorządności i wspólnotowości poszczególnych środowisk formy działalności placówek wychowawczo-oświatowych różnią się, niekiedy znacznie, co utrudnia dialog międzynarodowy w tej dziedzinie, bowiem niektóre treści okazują się niezrozumiałe dla poszczególnych stron. Wywołuje to napięcia, np. w trakcie wymiany międzynarodowej uczniów, studentów i pracowników placówek wychowawczo-oświatowych⁷⁶³. Ogólne problemy współczesnego wychowania do obywatelskości, bez względu na środowiska, w których występują, są następujące:

- określenie granic i związków między sferami prywatną i publiczną
 - znalezienie złotego środka dla edukacji rodzinnej, państwowej i na-

⁷⁶² Patrz: K. O'Shea: *Education...*, *op. cit.*, s. 12

⁷⁶³ Szerzej: *ibidem*, s. 29–34.

- rodowej (wpływ poszczególnych grup i jednostek, ich status społeczny i możliwości);
- określenie granic i związków między wychowaniem obywatelskim ujmowanym potocznie (w ramach wynikającego ze stereotypów poczucia niemożności rozwiązania określonych problemów z uwagi na korupcję, nieudolność elit, negatywne doświadczenia czy nieumiejętność radzenia sobie z wyzwaniem demokracji itp.) a ideologią przejawiającą się w wypowiedziach przedstawicieli różnych sfer (partii politycznych, organizacji religijnych, instytucji międzynarodowych itp.);
 - konieczność ochrony problematyki edukacji obywatelskiej przed redukowaniem jej wyłącznie do sfery prawnej⁷⁶⁴.

Problematyczne jest zawieszenie modelu szkoły oraz edukacji między modelem preferowanym w państwowej, narodowej i/lub ponadnarodowej polityce oświatowej a modelem odpowiadającym społecznościom etnicznym, wspólnotom lokalnym. Te ostatnie bowiem z różnych powodów mogą sprzeciwiać się odgórnym uregulowaniom w zakresie treści programowych, form pracy, stopnia zaangażowania (ingerencji) szkoły w środowisku⁷⁶⁵.

10.11. Problemy w nauczaniu języków obcych

Od początku lat 80. XX wieku Unia Europejska wykazuje rosnące zainteresowanie sytuacją mniejszości narodowych w państwach członkowskich, co przejawia się np. w coraz obfitszym dotowaniu różnorodnych form wspierania języków, szkolnictwa i kultur mniejszości⁷⁶⁶. Z inicjatywy Komisji Europejskiej powstało szereg raportów na temat mniejszości, zaś w 1981 roku Parlament Europejski uchwalił rezolucję w sprawie „Karty języków i kultur regionalnych” oraz „Karty praw mniejszości etnicznych”. Pierwszy z tych dokumentów zachęcał państwa członkowskie do wspierania języków regionalnych w szkolnictwie, mediach, administracji

⁷⁶⁴ Szerzej: F. Audigier: *Enseigner la société, transmettre des valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*, Strasbourg 1996.

⁷⁶⁵ Patrz np.: N. Truong *et al.*: *L'école à l'épreuve des communautés (dossier)*, „Le Monde de l'Éducation”, nr 314/2003, s. 20–34.

⁷⁶⁶ Patrz: W. Rabczuk: *Polityka..., op. cit.*, s. 60–61.

oraz zawierał apel o przygotowanie stosownego dokumentu międzynarodowego. Jednak nie wszystkie państwa członkowskie Unii zamierzały przyłączyć się do polityki zaproponowanej w rezolucji. W związku z tym jej opracowanie i uchwalenie przeniesiono na forum Rady Europy, gdzie przyjęto ją dopiero w 1992 roku. Karta określa miejsce języków regionalnych i mniejszościowych w szkolnictwie, urzędach, mediach, instytucjach kulturalnych itd., formułując możliwości uwzględniania języków mniejszościowych lub regionalnych oraz pozostawiając każdemu państwu swobodę wyboru stopnia zaangażowania stosownie do jego realiów. Mimo nienarzucania przez Kartę jakiegokolwiek scenariusza czy rozwiązania niektóre kraje (np. Francja) nie są skłonne jej akceptować i realizować, inne zaś (np. Hiszpania) wyprzedzają te inicjatywy. Aktywność poszczególnych państw oraz instytucji i organizacji europejskich na rzecz ochrony języków oraz kultur mniejszości, z jednej strony, można traktować jako reakcję na zagrożenie kulturą globalną i podnoszonymi do rangi uniwersalnej kulturowych standardów amerykańskich. Socjalizacja i edukacja w duchu poszanowania mniejszości i ich kultury miałyby być czynnikiem generującym różnorodność właściwą grupom mniejszościowym. Z drugiej jednak strony chodzi głównie o włączenie tych grup do procesu ekonomicznego i realizacji zadań w tej dziedzinie. Unia poszukuje więc sposobów podtrzymania aktualnego zróżnicowania językowego i kulturowego, zakładając, że jednolity rynek przyczyni się do umocnienia wiodącej roli już ukształtowanych centrów gospodarczych nowej Europy. Uruchamia programy restrukturyzacji gospodarczej i procedury fiskalne mające na celu powiązanie z jednolitym rynkiem. Kultury i języki mniejszości, nie-raz przygraniczne lub co najmniej pokrewne językom państw sąsiedzkich, mają w coraz większym stopniu tworzyć więzi pomiędzy krajami, stając się czynnikami integracji Europy i euroregionów. Oficjalne deklaracje poszczególnych państw na forum międzynarodowym nie zawsze wiążą się z realizowaniem przyjętych ustaleń, bowiem polityka Unii w zakresie upowszechniania języków, szkolnictwa i kultur mniejszości (ze względu na jej nieobowiązkowy charakter dla państw członkowskich) nie jest w stanie przełamać stereotypów ani znacząco oddziaływać na narodowe strategie rozwiązywania problemów językowych i szkolnictwa mniejszości. Przykładem tego jest fakt, że mimo iż w oficjalnych dokumentach większość

krajów europejskich deklaruje wolę zachowania wielojęzyczności Europy, to w ich szkołach podstawowych i ogólnokształcących najczęściej osób uczy się języka angielskiego. Wynika to m.in. z faktu, że wprowadza się go jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów⁷⁶⁷.

Dokonując analiz realizacji unijnej polityki językowej w systemach oświaty poszczególnych krajów członkowskich (zwłaszcza pod kątem napięć wynikających z obecności w systemie uczniów i studentów mówiących w obcym języku ojczystym), specjaliści zwracają uwagę na następujące obszary problemowe:

- miejsce języków obcych jako przedmiotu w programach szkolnych: w poszczególnych krajach członkowskich mimo zaleceń unijnych i pozytywnych deklaracji właściwych ministrów trwają spory o status i ilość zajęć językowych (obowiązkowe czy nadobowiązkowe, więcej godzin niż język ojczysty czy mniej, proporcje między językiem ojczystym imigrantów i językiem kraju przyjmującego itp.); spory wiążą się z występowaniem autonomii narodowych systemów oświaty oraz autonomii szkół w systemach szkolnych, co wiąże się z niemożnością odgórnych uregulowań;
- brak oferty kursów ojczystego języka dla uczniów imigranckich: abstrahując od założeń ukrytego programu, kursów tych brakuje np. z powodu braku kadr czy nieodpowiedniego rozkładu zajęć (pokrywanie się lekcji, zróżnicowanie poziomów zaawansowania uczniów itp.); problemy próbuje się rozwiązywać przez grupowanie uczniów z różnych szkół, a nawet miejscowości; mimo wszystko zaleca się jednak nieorganizowanie tego rodzaju kursów poza szkołą, co pociąga za sobą problemy z przewozem uczniów, odbywaniem zajęć w późnych godzinach, a w rezultacie pozbawianiem dzieci i młodzieży czasu wolnego na odpoczynek i zabawę;
- nakładanie się działalności oświatowej i politycznej: niektóre organizacje imigranckie (np. wyznawców islamu) nie życzą sobie, aby państwo ingerowało w kształcenie dzieci ich społeczności, uważając to za polityczną ingerencję w sferę tożsamości językowej i kulturowej; odmawiają więc współpracy z nauczycielami wyznaczany-

⁷⁶⁷ Patrz: Komisja Europejska: *Kluczowe dane o edukacji w Europie*, Warszawa 2001, s. XXII; W. Rabczuk: *Polityka...*, *op. cit.*, s. 61–63.

- mi przez państwo, a domagają się finansowania wyłącznie swoich nauczycieli; problem w tym, że ogromna większość owych nauczycieli nie ma odpowiedniego wykształcenia, wskutek czego ideologiczna edukacja w ich wykonaniu często wzmacnia stereotypy, nie przyczyniając się do rozwiązywania problemów i osłabiania napięć między imigrantami a społeczeństwem przyjmującym;
- oświata dzieci imigrantów musi stanowić przedmiot ustaleń między zarządzającym systemem szkolnym i poszczególnymi placówkami a przedstawicielami lokalnych środowisk mniejszości: przestrzeganie zasad demokracji i obywatelskości pod tym względem wymaga nieustannego kształcenia kadr, zwłaszcza wobec przemian w składzie fal imigracji oraz ewentualnych uzgodnień międzynarodowych z krajami, z których wywodzą się imigranci; systemy oświaty są pod tym względem nieelastyczne i mało wydolne;
 - współpraca z rodzicami: kadry systemu szkolnego oraz innych instytucji mających do czynienia z imigrantami powinny informować rodziców uczniów o możliwościach i problemach oraz ułatwiać im współpracę z placówkami wychowawczo-oświatowymi; wymaga to odpowiedniego (tj. merytorycznego i językowego) przygotowania, mediacji i zaangażowania w środowisku, jak również świadomości, że rodziny mogą sądzić, iż stara się je pozbawić tożsamości kulturowej⁷⁶⁸.

10.12. Dominacja języka angielskiego w polityce oświatowej i programach szkolnych

W wielu krajach problematykę edukacji międzykulturowej w polityce oświatowej zawęża się wyłącznie do kwestii dwu- lub wielojęzyczności uczniów. Zakłada się przy tym, że nauczanie języka rozwiązuje wszystkie problemy. Najczęściej jednak uczy się języka oficjalnego i angielskiego, dyskryminując języki mniejszości przy założeniu, że ich nauczanie leży w zainteresowaniu rodzin i/lub instytucji prywatnych, co zwłaszcza w ubogich środowiskach imigranckich jest mało realne.

⁷⁶⁸ Patrz: L. Bekemans, Y. Ortiz de Urbina: *Étude...*, *op. cit.*, s. 37–42.

Jak zauważa Claude Hagege, współczesne pokolenie dwudziestoletnich Europejczyków jest stracone dla realizacji zawartej w europejskim wymiarze edukacji idei wielojęzyczności, bowiem urodziło się w warunkach wszechobecności języka angielskiego. Proponuje on paneuropejskie, wielojęzyczne kształcenie nowego pokolenia Europejczyków, co osłabi dominację języka angielskiego i nada nauczaniu języków rzeczywistą funkcjonalność. Według autora tylko rozwój wielojęzyczności w Europie może stanowić przeciwwagę dla światowej dominacji języka angielskiego⁷⁶⁹ – dominacji, jak się niekiedy okazuje, pozornej. Faworyzowanie nauczania języka angielskiego przy jednoczesnym ignorowaniu (z przyczyn ideologicznych lub gospodarczych) innych języków – zwłaszcza języków sąsiadów i mniejszości – prowadzi do powstawania swoistej subkultury anglojęzycznej, której poziom językowy jest na ogół niski. Z badań przeprowadzonych przez spółkę Michael Page International, specjalizującą się w poszukiwaniu i organizacji naboru wykwalifikowanych kadr dla przemysłu w Europie, wynika bowiem, że spośród 40 tys. kandydatów tylko 4% było w stanie posługiwać się językiem angielskim w stopniu zadowalającym, tj. umożliwiającym swobodną komunikację na tematy wykraczające poza treści podręczników szkolnych do nauki tego języka⁷⁷⁰. W większości przypadków treści te, z jednej strony, dotyczą spraw banalnych i nauczane w związku z nimi słownictwo umożliwia komunikację na bardzo niskim, podstawowym poziomie. Z drugiej strony, ukazywane są na przykładach zaczerpniętych z klasycznych dzieł literatury, co wiedzie do nauczania języka literackiego, odbiegającego od potocznego.

Instytucje i organizacje europejskie odnoszące się do problemu nauczania języków obcych stają przed alternatywą: językowa demokracja (rozumiana jako równy dostęp do kształcenia i wykorzystywania w kontaktach międzynarodowych wszystkich języków europejskich) czy ekonomiczny i polityczny oportunizm (przejawiający się w ograniczeniu się wyłącznie do języka angielskiego), za którym opowiadają się wąskie elity. Niestety, dominacja drugiej opcji prowadzi niejednokrotnie do naruszania praw obywatelskich osób nieposługujących się językiem angielskim, do czego

⁷⁶⁹ Szerzej: C. Hagege: *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlars d'Europe*, Paris 1992.

⁷⁷⁰ Patrz: www.michaelpage.fr/index.html (24.04.2004). Szerzej: A. Szostkiewicz: *Nowa staromowa. McEnglish, język globalnej wioski*, „Polityka”, nr 30/2002, s. 3–9.

dochodzi np. przy załatwianiu spraw w przedstawicielstwach międzynarodowych przedsiębiorstw czy organizacji. Nieznającym języka angielskiego często nie dostarcza się alternatywnych możliwości porozumiewania się, stosując zasadę „mów po angielsku albo gin”. Stosowanie języka angielskiego jako jedyne w dokumentach przedstawianych np. uchodźcom, wymaganie jego biegłej znajomości do uczestnictwa w wymianach międzynarodowych (np. w ramach unijnych programów Młodzież i Socrates-Erasmus) czy od kandydatów na międzynarodowe studia w wielu uczelniach europejskich nie tylko ogranicza rzekomo dostępne wszystkim możliwości, ale również wywołuje poczucie winy: „nie mówisz po angielsku – jesteś więc zerem i nie masz szans na zrobienie kariery”. Ograniczenie dostępu do wysokich stanowisk osobom nieposługującym się językiem angielskim w wielu przypadkach nosi znamiona ukrytego programu⁷⁷¹.

Osoby rdzennie anglojęzyczne nie chcą uczyć się innych języków, co pozbawia ich bogatszych kontaktów z przedstawicielami innych kultur i/lub skazuje na filtrowane informacje. Dominacja języka angielskiego (np. na studiach dziennikarskich) ogranicza możliwość rzetelnego informowania. W konsekwencji bowiem wydawcy dzienników na ogół ograniczają się do korzystania z największych agencji informacyjnych (np. BBC, Fox czy CNN), czego skutkiem jest nie tylko prezentacja faktów z wybranych środowisk, ale także opatrywanie ich ideologicznym komentarzem, uwzględniającym interesy polityki amerykańskiej i brytyjskiej. Choćby pobieżna analiza dzienników europejskich (zarówno radiowo-telewizyjnych, jak i prasowych) pozwala zauważyć konkurowanie często przeciwstawnych nurtów informacyjnych, kształtowanych w środowiskach anglojęzycznych i innych. Nie pozostaje to bez wpływu na przekazywanie nieobiektywnego obrazu życia, zwłaszcza w sytuacjach międzynarodowych napięć czy konfliktów (np. wojen w Zatoce Perskiej). Niedostateczna znajomość języków innych niż angielski prowadzi do kaleczenia obcych nazwisk, nazw

⁷⁷¹ Szerzej: R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas: *Englishization as One Dimension of Globalisation* [w:] G. Mazzaferro (red.): *The English Language and Power*, Torino 2002, s. 149–168; T. Skutnabb-Kangas: *Linguistic and Biological Diversity, the „Free Market” of the Planet. Do Linguistic Human Rights in Education Have any Power?*, „Annales – Annals from Istran and Mediterranean Studies”, nr 19/1999, s. 75–88; *idem*: *The Globalisation of (Educational) Language Rights*, „International Review of Education”, nr 47/2001, s. 201–219.

i innych wyrażań, co jest szczególnie zauważalne w środkach masowego komunikowania.

10.13. Poszukiwanie wspólnego języka

Wobec powyższego, jednym z kluczowych problemów edukacji międzykulturowej w Europie jest poszukiwanie wspólnego języka, możliwego do wykorzystania zwłaszcza w sferze międzynarodowych kontaktów i wymian kadr, uczniów czy studentów. W tej dziedzinie najczęściej dochodzi do odwoływania się do języków sztucznych lub naturalnych jako pomostowych. Rzadziej wykorzystuje się zastępcze systemy komunikacji, zwłaszcza niewerbalnej, np. muzykę, plastykę czy środki multimedialne. Są one obdarzone niemałym ładunkiem uniwersalności, więc emocjonalna komunikacja przy ich pomocy nie odstręcza od jej stosowania, co zdarza się w przypadku traktowanych ideologicznie języków klasycznych. Z powodzeniem wykorzystuje się więc nowoczesne technologie przekazywania dźwięku i obrazu⁷⁷², a w nurt oddziaływań edukacyjnych tego rodzaju wpisują się też choćby tylko wciąż popularne metody dydaktyczne Celestyna Freineta i wymiana prac plastycznych między klasami szkolnymi z różnych krajów. Niewątpliwie, w ten sposób nie da się przekazywać złożonych treści. Symboliczne komunikowanie przy pomocy obrazu, dźwięku czy ruchu nie budzi większych kontrowersji. Stanowi jednak tylko pierwszy krok do nawiązania rzeczywistego dialogu i osiągnięcia porozumienia, którego czynnikiem mógłby stać się dopiero klasyczny wspólny język, umożliwiający komunikację w pełnym wymiarze.

⁷⁷² Szerzej: J. Delors: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 37–38; A. Eriksen Terzian: *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris 1998; L. Porcher, M. Abdallah-Preteuille: *Éthique...*, *op. cit.*, s. 146–155.

11. Konkluzje i wnioski

- 1) Współczesne zróżnicowanie kulturowe społeczeństw Europy jest wynikiem wielowiekowych migracji, wzajemnych kontaktów i wymiany wzorów kulturowych rozmaitych środowisk. Ustalenie jednego źródła (ośrodka) kultury europejskiej i w związku z tym poszukiwanie jednorodnych (nawet w przybliżeniu) podstaw tożsamości europejskiej nie jest możliwe. Nadal bowiem trwają migracje, a w związku z globalizacją, internacjonalizacją i rozwojem technologii komunikowania dostęp do coraz nowszych wzorów kulturowych będzie łatwiejszy, a ich wzajemne przejmowanie szybsze. Europejczycy więc, bez względu na przynależność państwową czy etniczną, będą rozpatrywać siebie i innych w kategoriach odmienności. W zależności od ich podejścia do problemu może to stanowić przyczynę niepokoju i konfliktów lub też zaciekawienia i motywacji do odkrywania Innych/Obcych (również w samych sobie).

Doświadczenia niektórych społeczeństw europejskich w ostatnich dziesięcioleciach związane z powstaniem międzynarodowych instytucji i organizacji pozwalają zauważyć, że społeczno-kulturowa integracja kontynentu nie jest już tylko marzeniem elit. Dokonuje się we współpracy polityczno-gospodarczej, ale przede wszystkim na kulturowych pograniczach, w regionach i międzynarodowym, międzyetnicznym dialogu grup i jednostek. Niejednokrotnie uczestnicy dialogu nie uświadamiają sobie tego, bo kontakty z Innymi/Obcymi są naturalnym elementem ich codzienności. Dzięki uwzględnianiu w ideologii makrospołecznych instytucji i organizacji, nieuchronnych spotkań różnych kultur oraz zaangażowaniu środków finansowych i organizacyjnym wspieraniu aktywności lokalnej, w społeczno-kulturowej integracji europejskiej uczestniczy coraz więcej osób.

Pogłębiające się wewnętrzne zróżnicowanie kulturowe europejskich społeczeństw nie pozostaje bez wpływu na przemiany w placówkach wychowawczo-oświatowych. Można przypuszczać, że wskutek

migracji i internacjonalizacji stosunków społecznych w Europie szkoły (zwłaszcza w wielkich miastach) będą coraz częściej stykać się z napięciami i konfliktami w sferze etnicznej i kulturowej. Potencjalny problem mogą też stanowić regionalizmy. M.in. dzięki działaniom oświatowym oraz pomocy instytucji i organizacji europejskich (np. w postaci wymiany informacji oraz współpracy ekspertów odpowiadających za kształt systemów oświaty) w szkołach zachodzą zmiany w podejściu do uczniów ze środowisk mniejszości, nauczaniu języków obcych, współpracy ze środowiskiem, wymiany kadr i doświadczeń itp., także w kontekście europejskim. Zauważalne jest stopniowe przechodzenie od modelu edukacji wielokulturowej do modelu edukacji międzykulturowej, co wiąże się z rozpowszechnianiem się podejścia międzykulturowego w praktyce społecznej.

- 2) W europejskim obszarze kultury francuskiej, wskutek długotrwałych migracji, przesuwania granic i zaangażowania takich krajów jak Francja czy Belgia na arenie międzynarodowej, występuje jedno z największych w Europie pogranicze kulturowe. Doświadczenia poszczególnych krajów ze zróżnicowaniem kulturowym owocują licznymi inicjatywami społeczno-politycznymi i edukacyjnymi, mającymi na celu wspomaganie grup oraz jednostek w kontaktach międzykulturowych i radzenie sobie z problemami tożsamościowymi. Zwłaszcza w społeczeństwie francuskim, z uwagi na występowanie znaczącej populacji imigrantów muzułmańskich i ich potomków, problemy stykania się odmiennych stylów życia i podejść do rzeczywistości są dobrze widoczne. Realizowane tam koncepcje edukacji wydają się więc szczególnie interesujące i wartościowe, bowiem ich twórcy stawiają czoło masowym problemom, które w innych środowiskach nie występują w aż tak dużym natężeniu. Co więcej, jako wyrosłe na gruncie europejskim, koncepcje te uwzględniają specyfikę społeczeństw europejskich, odwołując się do wartości zakorzenionych w ich świadomości. Współpraca frankofońskich ekspertów z instytucjami i organizacjami międzynarodowymi stanowi podstawę kształtowania współczesnych standardów praktyki edukacyjnej w wielu krajach europejskich. Stabilna, wysoka pozycja gospodarcza i polityczna Belgii, Francji oraz Szwajcarii, zarówno w Europie, jak i na świecie, pozwala zakładać, że rola frankofońskich bada-

czy zróżnicowania kulturowego oraz specjalistów praktyki edukacyjnej będzie wzrastać, zwłaszcza dzięki międzynarodowemu współdziałaniu w stowarzyszeniach naukowych, organizacjach pozarządowych i udziałowi w ponadgranicznych projektach edukacyjnych. Związki europejskich badaczy frankofońskich ze środowiskami naukowymi w Kanadzie pozwalają także na prowadzenie dyskursu ze środowiskiem, którego mieszkańcy z racji odległości mogą oceniać podejmowane rozwiązania z innej perspektywy, ale dzięki wspólnym korzeniom, językowi i (w wielu przypadkach) więzom rodzinnym wykazywać też osobiste zaangażowanie, co jest nie do przecenienia z uwagi na obiektywne sukcesy Kanadyjczyków w budowaniu społeczeństwa międzykulturowego.

- 3) Europejskie instytucje i organizacje międzynarodowe uczyniły sprawę edukacji jednym z priorytetów. Stało się tak nie tylko dlatego, że podstawę refleksji ich twórców i współczesnych animatorów stanowi humanistyczna ideologia, z uwagi na godność człowieka warta propagowania i realizowania jako cel sam w sobie. Oparta na ideologii międzykulturowości edukacja, oceniana pragmatycznie jako jedna z najistotniejszych form aktywności człowieka, wpływająca na jego postawy i zachowanie, przyczynia się bowiem do zacieśniania współpracy międzyludzkiej. Współpraca ta pozwala sprawniej osiągać m.in. zakładane cele polityczne i gospodarcze, które legły u podstaw stworzenia takich międzynarodowych gremiów, jak Rada Europy czy Unia Europejska. Wiązanie pobudek humanistycznych z pragmatycznymi w pracach instytucji i organizacji europejskich pozwala przewidywać wzrost znaczenia edukacji i w związku z tym zwiększenie liczby edukacyjnych projektów. Rozległe perspektywy otwierają się zwłaszcza przed podmiotami, które realizują projekty edukacyjne o charakterze narodowym, regionalnym i lokalnym, zarówno w sferze formalnej, jak i nieformalnej. Umieszczenie działań na rzecz integracji europejskiej na liście zadań tych podmiotów ułatwi im osiągnięcie własnych celów, uwzględniających potrzeby grup etnicznych i jednostek ze specyficznych środowisk.

Mimo niesprzyjających okoliczności (brak wspólnego języka, różnice w dostępie do technologii informatycznych, rozbieżności paradygmatów, różnice cywilizacyjne i in.) można przewidywać wzrost europejskiej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji. Wymiany

uczniów, studentów, kadr placówek opiekuńczo-wychowawczych, naukowych, administracyjnych (zarówno państwowych, jak i samorządowych), przemysłowych itp. przyczyniać się będą do kontaktów zróżnicowanych środowisk. Ich intensyfikacja i kontynuacja (także poza sferą formalną) umożliwi rzeczywistą integrację społeczno-kulturową Europy, dokonującą się nie na podstawie uwarunkowań polityczno-gospodarczych, lecz dzięki prywatnym dążeniom zainteresowanych. Tym bardziej istotne w tej perspektywie wydaje się zwrócenie uwagi na szeroko pojętą edukację europejską, nie tylko w szkołach, ale w różnego rodzaju formach kształcenia ustawicznego wszystkich warstw społecznych. Chodzi tu jednak nie tyle o przedstawianie mało istotnych różnic, sprowadzanych do folkloru i sztuki innych narodów, co o wdrażanie do nieustannej wymiany poglądów, wartości, wzorów kulturowych umożliwiających negocjację pozycji i osiągnięcie kompromisu. W trakcie tych negocjacji powinno poruszać się przede wszystkim drażliwe problemy zaszłości historycznych, wzajemnych antagonizmów, stereotypów, uprzedzeń i obaw. Jako obszary szczególnej aktywności edukacyjnej jawią się w tym kontekście pogranicza, zarówno międzypaństwowe, regionalne (w skali makro i mikro), jak i – a może przede wszystkim – lokalne styki wyraźnie wyodrębnionych grup kulturowych i etnicznych. Bowiem właśnie na pograniczach kontakty osób wzajemnie postrzegających się jako Inne/Obce są szczególnie intensywne, bogate i obfitujące w społeczne następstwa. Dzięki współpracy europejskiej różnego rodzaju instytucji i organizacji możliwe jest zainicjowanie na płaszczyźnie lokalno-regionalnej i jednostkowo-rodzinnej takiej działalności edukacyjnej, której treścią i zarazem przedmiotem byłyby środowiska defaworyzowane, doświadczające dyskryminacji, marginalizacji, wykluczania lub separacji. Podejście międzykulturowe do mniejszości wyodrębnionych na podstawie niezliczonej liczby kryteriów pozwala na objęcie programami szkolnymi (a w związku z tym wprowadzenie w sferę rodzinną i jednostkową jako przedmiot dyskusji) problemów, które dotąd uchodziły za drażliwe, nieprzyzwoite, grzeszne lub niegodne podejmowania, mimo że stanowią codzienne zdarzenia w życiu społecznym. W ten sposób w odległej perspektywie można by mówić o zaproszeniu do dyskusji – prowadzonej dotąd wyłącznie w sferach elit

lub środowisk zainteresowanych – także innych kręgów społecznych, dotąd milczących lub uciszanych z pobudek ideologicznych. Na tej zasadzie problematyka międzykulturowa przestałaby być postrzegana wyłącznie przez pryzmat imigrantów i kontaktów z cudzoziemcami, a uzyskałaby praktyczną i możliwą do społecznej identyfikacji w skali mikro wartość, którą już od dawna zauważa się w refleksji naukowej. W edukacji zaś można by było mówić o nieograniczonej wielowątkowości koncepcji edukacji, dotyczących problemów od integracji obcych przybyszów do integracji np. wnuków z dziadkami. Europejskość przejawiałaby się tu (zapewne często życzeniowo i deklaratywnie) w kształtowaniu poczucia wspólnoty problemów, celów, działań, wzajemnego poszukiwania wsparcia i rozwiązań.

- 4) W edukacji europejskiej znajdują wyraz założenia zarówno modelu edukacji wielokulturowej, jak i międzykulturowej, choć z uwagi na panujące zamieszanie terminologiczne realizujące je podmioty nie zawsze są świadome ich umocowania teoretycznego. Wynika to z często spotykanego faktu ateoretyczności koncepcji, w głównej mierze opartych na przesłankach ideologicznych oraz wcześniejszych doświadczeniach podmiotów edukacji ze środowiskowymi pedagogami, które nie zawsze trafiają do refleksji naukowej. Świadczy to o niedostatecznej współpracy środowisk naukowych z podmiotami edukacji, zwłaszcza na płaszczyznach: jednostkowo-rodzinnej, lokalno-regionalnej i narodowo-państwowej. Przyczyną tego zjawiska jest wielowątkowość problematyki zróżnicowania kulturowego oraz paradygmatyczność i wielodyscyplinarność badań naukowych, których rezultaty trudno jest zebrać i zrozumieć podmiotom mało doświadczonym (np. działaczom organizacji pozarządowych, przedstawicielom słabo wykształconych i źle zorganizowanych środowisk etnicznych) lub w niewielkim stopniu zainteresowanym zgłębianiem tej problematyki (np. nauczycielom realizującym odgórnie narzucony program szkolny czy przedstawicielom społeczności, które z uwagi na niski status materialny bardziej interesują się jego poprawą niż innymi sprawami). W niektórych środowiskach (np. wśród słabo wykształconych imigrantów) istnieje niska świadomość możliwości rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego na podstawie refleksji naukowej. Refleksja ta najczęściej jest legi-

tymizowana przez osoby uchodzące za mało wiarygodne, bo wywodzące się z dominującej większości, a więc stanowiące potencjalne zagrożenie dla tożsamości kulturowej. W tych sferach nad wątkami europejskimi przeważają więc wątki socjalne, nacjonalistyczne i etnicystyczne, umocowane w kontekstach lokalnym, regionalnym oraz narodowym. Prowadzi to do dominacji optyki wielokulturowej w postrzeganiu problemów poszczególnych środowisk, tj. tendencja do rozpatrywania ich w odniesieniu do kulturowych całości (grup, wspólnot itp.), rzadziej natomiast lub wcale w odniesieniu do jednostek. Zwraca to uwagę na możliwość występowania patologii na stykach sfer prywatnej i publicznej, w których dochodzi do ścierania się interesów jednostkowych z grupowymi oraz interesów jednych grup z interesami innych.

Oparte na idei międzykulturowości aksjologia i ideologia europejska przejawiają się więc zwłaszcza w koncepcjach edukacji na płaszczyźnie ponadnarodowej, których twórcami są podmioty związane z instytucjami i organizacjami międzynarodowymi, zarówno globalnymi (Rada Europy, Unia Europejska, UNESCO), jak i specjalistycznymi (organizacje celowe, podmioty związane umowami o partnerstwie i współpracy, sformalizowane związki etniczne itp.). W porównaniu z pozostałymi płaszczyznami prace tych podmiotów charakteryzuje częstsze odwoływanie się do refleksji naukowej, co można tłumaczyć ich mniej lub bardziej ścisłą współpracą z międzynarodowym gronem ekspertów (m.in. z międzydyscyplinarnego kręgu pedagogiki międzykulturowej) lub przynajmniej znajomością ich publikacji. Koncepcje te cechuje jednocześnie największa ideowość, humanitaryzm i demokratyzm w podejściu do stosunków międzyludzkich. Charakteryzując się optyką międzykulturową, uwzględniają rolę autonomicznej, świadomej i aktywnej jednostki w kształtowaniu rzeczywistości zróżnicowanej kulturowo oraz stawiającej czoło problemom, które niesie ta rzeczywistość. Postrzegają jednostkę we współzależnościach rodzinnych, lokalnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych, zwracając uwagę na istotność jej tożsamości międzykulturowej, której kształtowanie stanowi jeden z ich podstawowych celów. Wyrażany w założeniach ideał edukacyjny (odpowiadający koncepcji człowieka pogranicza) opisywany jest tu w kategoriach osoby o kompetencji międzykulturowej, europejskiej tożsamości oraz obywatelskości, mających stanowić podstawę międzykul-

turowego dialogu, osiągnięcia wzajemnego zrozumienia i uwzględniania potrzeb każdego człowieka bez względu na jego odmiennosc. Koncepcje te (zwłaszcza w edukacji formalnej), dzięki wsparciu finansowemu organizacji międzynarodowych i władz różnego szczebla, mają większe szanse realizacji i rozleglejsze perspektywy niż koncepcje realizowane w pozostałych płaszczyznach przez podmioty edukacji o mniejszych możliwościach, zwłaszcza w sferze nieformalnej. Na tym wyższą ocenę zasługuje zauważane od pewnego czasu zainteresowanie międzynarodowych instytucji i organizacji europejskich właśnie podmiotami nieformalnymi. Dzięki temu wzrasta ranga edukacji regionalnej i obywatelskiej, zbliżonych w ten sposób do grup i jednostek w terenie. Uwikłanie ich we wspólne oddziaływanie edukacyjne w różnych sferach nie tylko może przyczynić się do społecznej aktywizacji, ale także uchronić przed groźącą wskutek globalizacji homogenizacją oraz lokalnym ego- i etnocentryzmem.

Idea europejskiego wymiaru edukacji, choć nadal spotyka się z krytyką ze względu na niedookreślenie i problemy z operacjonalizacją w koncepcjach edukacji, stanowi dynamiczny punkt odniesienia dla wielu podmiotów. Wprowadzanie do ideologii europejskiej wątków śródziemnomorskich, a przez to rozszerzanie podstawy kulturowej europejskiego wymiaru edukacji, pozwala przewidywać, że do dyskusji nad jego charakterem włączyć się będą środowiska – z uwagi na przeszłość kolonialną i politykę imigracyjną niektórych państw europejskich – dotąd nieobecne lub zaangażowane w niedostatecznym stopniu, zwłaszcza środowiska muzułmańskie. Pozwoli to jednocześnie nadać nowe wymiary i po latach zapomnienia przywrócić właściwy wymiar dyskusji o tożsamości europejskiej, a dzięki temu uniknąć podwójnego niebezpieczeństwa: z jednej strony zamknięcia się w kręgu kultury judeochrześcijańskiej, a z drugiej ideologii pragmatyzmu, co prowadziłyby do utrwalenia się europejskiego nacjonalizmu, egoizmu, islamofobii i innych zjawisk niebezpiecznych również w kontekście edukacyjnym. Inicjowanie i podtrzymywanie w krajach europejskich dialogu środowisk zróżnicowanych religijnie i światopoglądowo oraz jego uwzględnianie w praktyce edukacyjnej wydaje się niezbędne nie tylko z uwagi na dotychczasowe zaniechania. Przestankami uzasadniającymi ów dialog jest postępujący analfabetyzm religijny (zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży), wzrastające nacjonalizmy i etnicyzmy na podłożu reli-

gijnych i politycznych fundamentalizmów, antagonizacja zróżnicowanych społeczności w związku z zagrożeniem terroryzmem międzynarodowym i ksenofobią itp.

Skorzystanie z doświadczeń społeczeństw mających duże doświadczenie ze zróżnicowaniem kulturowym, o bogatszych niż polska tradycjach demokratycznych, może się okazać szczególnie przydatne w sytuacji otwarcia granic dzięki integracji Polski z Unią Europejską. Przygotowanie do świadomego spotkania z Innymi/Obcymi oraz kształcenie kompetencji międzykulturowej jak największej liczby osób jawi się jako najistotniejsze wyzwanie edukacyjne w perspektywie najbliższych dziesięcioleci. Realizowanie koncepcji edukacji opartych o ideę międzykulturowości będzie pożądane nie tylko z uwagi na pojawianie się w społeczeństwach europejskich nowych imigrantów (i wskutek tego wzrost zróżnicowania kulturowego), ale również w sytuacji naturalnej fragmentaryzacji regionalnej, pogłębiania się różnic socjalnych i kształtowania w związku z tym świadomych odrębności wspólnot etnicznych. Jeśli polscy badacze i osoby zajmujące się praktyką edukacyjną chcieliby pełniej uczestniczyć w dyskursie nad tymi problemami, niezbędne wydaje się przede wszystkim uzupełnienie dotychczasowych dokonań o wiedzę z nurtu refleksji frankofońskiej. Zauważane – choćby dzięki pobieżnej analizie cytowanej literatury – koncentrowanie się głównie na źródłach anglojęzycznych (zwłaszcza amerykańskich), przy jednoczesnym śladowym odwołaniu do literatury francuskojęzycznej oraz ubogiej ofercie tłumaczeń prac pedagogicznych z kręgu kultury francuskiej, sprawia, że w dyskusji o problemach zróżnicowania kulturowego (w tym edukacyjnych) mamy do czynienia nie tylko z chaosem terminologicznym, ale również z zaniechaniem wątków od dawna obecnych w refleksji zachodnioeuropejskiej. Podobnie rzadko można zaobserwować odwołania do publikacji w językach: hiszpańskim, niemieckim, portugalskim, włoskim czy skandynawskich. A szkoda, bowiem w krajach, w których języki te są wykorzystywane, przeprowadzane są badania i powstają publikacje niewątpliwie merytorycznie interesujące. Celem uniknięcia nieporozumień w badaniach naukowych oraz współpracy międzynarodowej przy tworzeniu standardów i koncepcji edukacji adresowanych do środowisk zróżnicowanych kulturowo właściwe wydaje się podjęcie próby uporządkowania terminologii. Ułatwiłoby to dyskurs

o edukacji w dobie globalizacji, łagodząc skutki ścierania się nurtów teoretycznych środowisk anglosaskiego i frankofońskiego. Jednym z pierwszych etapów realizacji tego zadania mogłoby być przeprowadzenie badań porównawczych przesłanek teoretycznych oraz rozwiązań praktyki edukacyjnej w różnych krajach, a w rezultacie opracowanie słownika podstawowych kategorii pojęciowych, do którego można by się odwoływać w przyszłości. Sferą współpracy i porozumienia specjalistów funkcjonujących w odmiennych paradygmatach mogłyby być międzynarodowe organizacje, zajmujące się np. pedagogiką międzykulturową i porównawczą. Istotny wkład polskiej myśli humanistycznej do europejskiego dyskursu na temat zróżnicowania kulturowego mogą stanowić kategorie: „pogranicze”, „człowiek pogranicza” oraz „tożsamość międzykulturowa”. Kategorie te nie występują *explicite* w zachodnioeuropejskiej literaturze, a jeśli już się pojawiają, to tylko w charakterze zapożyczenia (zwykle niewystarczająco dookreślonego). Wykorzystywane powszechnie w polskiej literaturze naukowej, mogą wzbogacić zasób kategorii służących do opisu zjawisk jednostkowych i społecznych związanych z występowaniem różnicy.

Aby współpraca środowisk naukowych i edukacyjnych przebiegała sprawnie, niezbędne wydaje się przygotowanie i ustawiczne dokształcanie w zakresie edukacji międzykulturowej (w tym języków obcych i multimedialnych środków komunikowania) kadr placówek wychowawczo-oświatowych oraz wszelkiego rodzaju potencjalnych podmiotów edukacji. Istniejące zaniedbania w tej dziedzinie nie tylko uniemożliwiają pełne wykorzystanie możliwości płynących choćby tylko z zainteresowania sprawami edukacji instytucji i organizacji międzynarodowych oraz ich gotowości do wsparcia projektów, lecz prowadzą także do banalizacji, lekceważenia i ośmieszenia problematyki integracji europejskiej, która stereotypowo postrzegana jest tylko w kontekście instytucjonalnym i dlatego uważana za zbyt odległą od codziennej rzeczywistości zwyczajnego Europejczyka. Uczynienie z problematyki europejskiej jednej z podstawowych treści wychowania, dzięki wykazaniu związków między sferą prywatną (socjalną) i publiczną (obywatelską – w kontekście małej ojczyzny, ojczyzny ideologicznej i paneuropejskiej), stanowi jedno z największych wyzwań europejskiej edukacji międzykulturowej. Pożądane wydaje się również wprowadzenie ćwiczeń oraz zajęć warsztatowych z komunikacji

międzykulturowej oraz rozwiązywania problemów wynikających z występowania różnic itp., przez stwarzanie uczniom, studentom i osobom doksztalającym się możliwości osobistego doświadczenia sytuacji pogranicza kulturowego.

Bibliografia

a) Źródła cytowane

- Abdallah M. H.: „*L'effet Zidane*”, ou le rêve éveillé de l'intégration par le sport, „Hommes et Migrations”, nr 1226/2000.
- Abdallah-Preteuille M.: *L'école face au défi pluraliste. Choc des Cultures*, Paris 1989.
- Abdallah-Preteuille M.: *L'éducation interculturelle*, Paris 1999.
- Abdallah-Preteuille M.: *Quelle école pour quelle intégration?*, Paris 1992.
- Abdallah-Preteuille M.: *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996.
- Adamczyk M. J., Ładyżyński A.: *Edukacja w krajach rozwiniętych*, Stalowa Wola 1999.
- Al-Halougi M.: *Quel islam apprend-on à nos enfants?*, „Courrier International”, nr 568/2001; www.courrierinternational.com (24.04.2004).
- Allemann-Ghionda C.: *Comparaison des choix d'une forme d'éducation interculturelle dans les différents systèmes d'enseignement: enjeux socio-politiques* [w:] J. Blomart, B. Krewer (red.): *Perspectives de l'interculturel*, Paris 1994.
- Amselle J.-L.: *Vers un multiculturalisme français. L'empire de coutume*, Paris 1996.
- Andrieu J.: *L'espace éducatif européen*, Paris 1992.
- Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe: Recommandation 1111 (1989).
- Aumont G., Guidon N., Legault G.: *L'intervention auprès des femmes immigrantes et de leur famille* [w:] G. Legault (red.): *L'intervention interculturelle*, Montréal – Paris 2000.
- Baczkowski K.: *Idea jedności europejskiej w średniowieczu* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995.
- Balicki M.: *Otoczenie kulturowe jako wyzwanie dla zarządzania w erze globalizacji* [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok 2003.
- Barthélemy D., Ryba D., Birzea C.: *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*, Strasbourg 1997.
- Bartz B.: *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997.
- Baszkiewicz J.: *Francja*, Warszawa 1997.
- Baszkiewicz J.: *Historia Francji*, Warszawa 1995.
- Baszkiewicz J.: *Władza*, Wrocław 1999.
- Bauman Z.: *Socjologia*, Poznań 1996.
- Bayer M.: *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Bernaert Y., Elleboudt A., Gomez Arribas A., Saunière M., Wyckmans P.: *Un enseignement plus interculturel pour lutter contre la violence (EPICLAV). Un projet Comenius 3.1-71632*, Toulouse 1999.

- Bekemans L., Ortiz de Urbina Y.: *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*, Luxembourg 1997.
- Bell G. H.: *Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education*, „European Journal of Intercultural Studies”, nr 2/1994.
- Bernatowicz G.: *Droga Grecji, Hiszpanii i Portugalii do wspólnej Europy*, Warszawa 1991.
- Bernatowicz G.: *Nowy europejski regionalizm*, „Sprawy Międzynarodowe”, nr 3/1994.
- Biancheri A.: *Philosophie et évolution du système français* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1972, t. 3.
- Boëldieu J., Borrel C.: *Recensement de la population 1999. La proportion d'immigrés est stable depuis 25 ans*, „Insee”, nr 748/2000.
- Boëldieu J., Thave S.: *Le logement des immigrés en 1996*, „Insee”, nr 730/2000.
- Bokszański Z.: *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997.
- Borzyszkowski J.: *Istota ruchu kaszubskiego i jej przemiany od połowy XIX wieku po współczesność*, Gdańsk 1982.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- Boucher M. (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Boule E.: *Interférences dans les pratiques traditionnelles des mères maghrébines en France* [w:] O. Reveyrand-Coulon (red.): *Immigration et maternité*, Toulouse 1993.
- Bourdieu P.: *Le mythe de la „mondialisation” et l'État social européen*, Intervention à la Confédération générale des travailleurs grecs (GSEE) à Athènes, en octobre 1996; www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/contrefe/mythe.html (24.04.2004).
- Brander P., Cardenas C., Gomes R., Vicente Abad J., Taylor M.: *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg 1995.
- Brander P., Keen E. (red.): *Repères. Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Strasbourg 2002.
- „Bulletin officiel de l'Éducation nationale” (BOEN), 15/1975.
- „Bulletin officiel de l'Éducation nationale” (BOEN), 36/1978.
- Buono C.: *Les Pieds-Noirs et leurs descendants. Les difficultés de transmission d'une identité collective singulière* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Burszta J.: *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*, Warszawa 1973.
- Burszta W.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Burszta W.: *Wielokulturowość. Pytania pierwsze* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Byram M., Tost Planet M. (red.): *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg 2000.
- Camilleri C. (red.): *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg 1995.
- Camilleri C.: *L'image dans la cobabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire*, „Cahiers Internationaux de Sociologie”, nr LIX/1975.
- 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.

- Camilleri C.: *Les conditions de base de l'interculturel*, „Quaderni. Pour une société interculturelle”, nr 6/1992.
- Carbonell Ch.-O., Biloghi D., Limouzin J.: *Une histoire européenne de l'Europe. D'une Renaissance à l'autre?*, Toulouse 1999.
- Casanova J. C.: *Bourgeoise et homogène?* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six manières d'être européen*, Paris 1990.
- Certeau M. de: *La culture au pluriel*, Paris 1993.
- Chałasiński J.: *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kopalnia” na Górnym Śląsku*, Warszawa 1935.
- 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.
- Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, „Journal Officiel des Communautés Européennes”, nr C 364/1, Strasbourg 2000.
- Chołaj H.: *Kolumb, Europa i świat*, Warszawa 1995.
- Chombart de Lauwe M. J., Bellan C.: *Enfants de l'image*, Paris 1979.
- Ciechocińska M.: *Regionalizm na obszarach pogranicznych* [w:] S. Bednarek, S. Słowik, J. Wojtaś, A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk (red.): *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, Wrocław 1994.
- Clanet C.: *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993.
- Cohen-Emerique M.: *Agents de socialisation et identité des migrants* [w:] ARIC: *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „Socialisations”*, Toulouse 1989.
- Cohen-Emerique M.: *Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1.
- 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.
- Commission européenne: *Intercultural Dialogue – Dialogue interculturel. Bruxelles 20 et 21 mars 2002*, Luxembourg 2002.
- Conseil de l'Europe: *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg 1996.
- Conseil de l'Europe: *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg 1983.
- Costa-Lascoux J.: *L'Europe des politiques d'intégration* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Costa-Lascoux J.: *Le multiculturalisme et les institutions* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg 1995.
- Couillard X.: *De la „culture d'origine” et de la „pédagogie interculturelle”*, Paris 1981.
- Craft M.: *Démographie* [w:] M. Rey (red.): *Projet N° 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants”*, Strasbourg 1983.
- CRESAS: *Le handicap socioculturel en question*, Paris 1978.
- Cresson E., Flynn P.: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

- Crisp J. (red.): *Uchodźcy świata 1997–1998. Wyzwania humanitarne*, Warszawa 1998.
- Cylkowska-Nowak M.: *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998.
- Czykwin E.: *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000.
- Czykwin E.: *Białoruska mniejszość narodowa w Polsce i węgierska na Słowacji – analiza prawna i aplikacyjna*, „Test”, nr 1/1996.
- Czykwin E.: *Fenomen trwałości uprzedzeń etniczno-religijnych* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Czykwin E., Misiejuk D.: *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok 2002.
- Dacheux J.-P.: *Pour une éducation non-violente* [w:] *Vers une société interculturelle. Non-violence actualité*, b.m., kalendarz na rok 1990.
- Dasen P., Retschitzki J.: *Recherches interculturelles* [w:] ARIC: *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „Socialisations”*, Toulouse 1989.
- Davies N.: *Europa – rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998.
- Déclaration du comité scientifique* [w:] Commission européenne: *Intercultural Dialogue – Dialogue interculturel. Bruxelles 20 et 21 mars 2002*, Luxembourg 2002.
- Demorgon J.: *Formations interculturelles: une comparaison internationale* [w:] J. Demorgon, E.-M. Lipiansky, B. Müller, H. Nicklas: *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris 2003.
- Demorgon J.: *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989.
- Demorgon J.: *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris 1998.
- Demorgon J.: *Une Europe multiculturelle, transculturelle, interculturelle?* [w:] J. Demorgon, E.-M. Lipiansky, B. Müller, H. Nicklas: *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris 2003.
- Depaquit S.: *France: une société civile confrontée aux mutations de la démocratie* [w:] J.-C. Boual (red.): *Vers une société civile européenne?*, Paris 1999.
- Dialog cywilizacji*, dodatek, „Rzeczpospolita”, 2.06.2004.
- Dictionnaire Encyclopedique – Hachette Multimédia*, Paris 2001.
- Direction générale de l'éducation et de la culture: *L'ESSENTIEL de... L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles 2001.
- Dressler-Holohan W.: *Culture minoritaire, culture nationale et culture de diaspora* [w:] R. Gallissot (red.): *Pluralisme culturel en Europe. Culture(s) européenne(s) et culture(s) des diasporas*, Paris 1993.
- Dubet F.: *La laïcité dans les mutations de l'école* [w:] M. Wiewiorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris 1997.
- Dufraisse R.: *L'éducation durant la période révolutionnaire 1789–1815* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981, t. 1.
- Dumont P.: *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris 2001.
- Dziewulak D.: *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.
- ekonom.ug.gda.pl/europa (24.04.2004)
- El Yazami D.: *Nouvelles religions d'Europe et laïcités* [w:] S. Nick (red.): *Dialogue interculturel. Fondement du partenariat euroméditerranéen*, Lisboa 1999.
- Entzinger H.: *Les politiques d'intégration en Europe* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg 1995.

- Essen A.: *Mała Ententa, Ententa Bałkańska, Ententa Bałtycka – pakty regionalne czy zamierzenia integracyjne* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995.
- Eurostat, Communautés européennes: *Statistiques en bref. Population et conditions sociales. Theme 3-7/2002*, Luxembourg 2002.
- Eurostat, Communautés européennes: *Statistiques en bref. Population et conditions sociales. Theme 3-25/2002*, Luxembourg 2002.
- Faure E.: *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Ferréol G.: *Les transformations de l'institution familiale* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1994.
- Filtzinger O.: *Interculturalité européenne dans le travail social* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999.
- Foulquié P.: *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris 1971.
- Foulquié P.: *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris 1969.
- Frankiewicz W., Kossak-Głowczewski K.: *Edukacja regionalna i alternatywna. Zakożenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996.
- Gallissot R.: *Pluralisme culturel en Europe: identités nationales et identité européenne. De l'intellectuel mérit au métissage culturel de masses* [w:] R. Gallissot (red.): *Pluralisme culturel en Europe. Culture(s) européenne(s) et culture(s) des diasporas*, Paris 1993.
- Giroux H. A.: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.
- Głowacki A.: *Belgia (od państwa unitarnego ku federacji)*, Szczecin 1987.
- Gnitecki J.: *Globalistyka*, Poznań 2000.
- Golka M.: *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999.
- Golka M.: *Oblicza wielokulturowości* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Golka M.: *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości* [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, t. 1.
- Gontard M.: *Les enseignement primaire et secondaire en France* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981, t. 3.
- Goubert P., Denis M.: *1789. Les Français ont la parole. Cahiers des États généraux*, Paris 1964.
- gov.wallonie.be/code/fr/hp.asp (24.04.2004).
- Grandpré M. de: *Les pays partiellement francophones: Belgique, Suisse, Canada* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1972, t. 3.
- Grima Camilleri A.: *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Strasbourg 2002.
- Groux D., Porcher L.: *L'éducation comparée*, Paris 1997.
- Guénif Souilamas N.: *Ni héroïnes, ni victimes. La subjectivité des descendantes d'immigrants nord-africains en France* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Guerraoui Z., Troadec B.: *Psychologie interculturelle*, Paris 2000.

- Habermas J.: *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993.
- Hannoun H.: *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris 1987.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Iwanowska M.: *Szkolne i międzyszkolne Kluby europejskie*, „Edukacja i Dialog”, nr 7/1996.
- Janne H.: *Vers une politique européenne de l'éducation: 10 ans de coopération*, Luxembourg 1973.
- Jarymowicz M.: *Poznać siebie – zrozumieć innych* [w:] J. Koziński (red.): *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa 1999.
- Kabziński K.: *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego* [w:] W. Ciczkowski (red.): *Prace promocyjne z pedagogiki*, Olsztyn 2000.
- Kemp W.: *OSCE Handbook*, Vienna 2002.
- Kempny M.: *Wielokulturowość „ante portas”!* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Kennedy P.: *U progu XXI wieku (przysiłka do przyszłości)*, London 1994.
- Kim Y.: *Rapport mondial sur la culture*, Paris 2000.
- King A., Schneider B.: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1992.
- Kiwerska J.: *Stany Zjednoczone: koncepcja partnerstwa* [w:] A. Wolff-Powęska (red.): *Wspólna Europa. Mit czy rzeczywistość?*, Poznań 1990.
- Klimowicz A. (red.): *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Kłoskowska A.: *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A.: *Otwarte i zamknięte postawy narodowe w sytuacji pogranicza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3/1995.
- Komisja Europejska: *Kluczowe dane o edukacji w Europie*, Warszawa 2001.
- Komorowski Z.: *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2–3/1975.
- Komorowski Z.: *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2/1974.
- Korczyk H.: *Próby integracji Europy w świetle umów międzynarodowych w okresie międzywojennym* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995.
- Korporowicz L.: *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna – pytania o realizację* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytania o szansę dekolonizacji poprzez edukację)* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996.
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” – zarys problemu* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997.
- Kossak-Główczewski K.: *Niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej* [w:] E. Rodziejewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*, Toruń 1993.

- Kowalikowa J.: *Regionalizm w wymiarze społecznym, kulturowym i edukacyjnym* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków 1999.
- Kowalski P.: *Granica. Próba uporządkowania kategorii antropologicznych* [w:] T. Smolińska (red.): *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994.
- Krause A.: *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków 2000.
- Kristeva J.: *Etrangers à nous-mêmes*, Paris 1988.
- Krzysztofek K.: *Wielokulturowość, demokracja i rynek kultury*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999.
- Kubiak-Pokrzywniak D.: *Model obywatela w wybranych koncepcjach zachodniej myśli pedagogicznej* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998.
- Kuczyński J.: *Młodość Europy i wieczność Polski*, Warszawa 1999.
- Kurczewska J.: *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie. Rozważania wstępne* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Kurzępa J.: *Eksplanacyjna użyteczność teorii zróżnicowanych powiązań w odniesieniu do zachowań patologicznych na pograniczu* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001.
- Kwiatkowski S. M.: *Integracja europejska w dziedzinie edukacji* [w:] E. Podoska-Filipowicz, H. Błazejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwość, realia i nadzieje*, Bydgoszcz 1995.
- Kwieciński Z.: *Edukacja do globalnego przetrwania* [w:] K. Przecławski (red.): *Tradycja i wyzwania*, Kraków 1996.
- Kwieciński Z.: *Przedmowa* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Langr L.: *Europejski aspekt wychowania i kształcenia a stosunki polsko-czeskie* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*, Cieszyn 1998.
- Lapeyronnie D.: *L'intégration des minorités immigrées. Etude comparative France – Grande-Bretagne*, „Migrations Etudes”, nr 19/1991.
- Lapeyronnie D.: *Les deux figures de l'immigré* [w:] M. Wiewiorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris 1997.
- Lauwerys J. A.: *La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1972, t. 3.
- Le Service de presse d'Eurostat: *Communiqués de presse*, „Population et conditions sociales”, nr 7/2002, Luxembourg 2003.
- Lebon A.: *Immigration et présence étrangère en France en 1999*, Paris 2000.
- Leclercq J.-M.: *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg 2002.
- Legault G.: *Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés* [w:] G. Legault (red.): *L'intervention interculturelle*, Montréal – Paris 2000.
- Leonard M.: *Europa odkryta na nowo*, Warszawa 1999.
- Leppert R.: *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Lewowicki T.: *Aksjologia i cele edukacji*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4/1993.

- Lewowicki T.: *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.
- Lewowicki T.: *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych* [w:] M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Lewowicki T.: *Wprowadzenie* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Lipiansky E. M.: *Introduction: L'école confrontée à la diversité culturelle* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999.
- Lorreyte B.: *Français et immigrés: des miroirs ambigus* [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.): *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris 1989.
- Lorreyte B. (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Łaptos J.: *Historia Belgii*, Warszawa 1995.
- Łobos A.: *Z dziejów śląskiego regionalizmu – Paweł Musioł* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków 1999.
- Łomny Z.: *Historyczne i pedagogiczne aspekty europejskiej integracji* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993.
- Łoś-Nowak T.: *Euroregion jako czynnik kreujący tożsamość europejską. Przestanki, możliwości zagrożenia* [w:] W. Malendowski, M. Szczepaniak (red.): *Euroregiony – mosty do Europy bez granic*, Warszawa 2000.
- M'Bow A.: *L'apport des organisations internationales à l'éducation contemporaine* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981, t. 4.
- Machaj I.: *Pogranicze* [w:] Z. Bokszański (red.): *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, t. 3.
- Machlup F.: *Integracja gospodarcza – narodziny i rozwój idei*, Warszawa 1986.
- Maherzi A.: *La femme musulmane à travers l'imaginaire occidental* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1.
- Malendowski W., Ratajczak M. (red.): *Euroregiony – pierwszy krok do integracji europejskiej*, Wrocław 1998.
- Malendowski W., Szczepaniak M.: *Rola euroregionów w procesie integracji europejskiej* [w:] W. Malendowski, M. Szczepaniak (red.): *Euroregiony – pierwszy krok do integracji europejskiej*, Wrocław 1998.
- Malewska-Peyre H.: *Les enfants de migrants et l'école*, Grenoble 1984.
- Malewska-Peyre H.: *L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1.
- Malewska-Peyre H.: *Les enfants de migrants à l'école* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Malewska-Peyre H.: *Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social* [w:] C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (red.): *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris 1989.
- Marciszewski W.: *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa 1977.

- Marmoz L.: *La recherche interculturelle: exploitation, pédagogie ou co-opération?* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris 2001.
- Marszałek A.: *Z historii europejskiej idei integracji międzynarodowej*, Łódź 1996.
- Martinelli S., Taylor M. (red.): *Uczenie się międzykulturowe*, pakiet szkoleniowy nr 4, Strasbourg 2000.
- Mauco G.: *Les Étrangers en France*, Paris 1932.
- Mauviel M.: *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question* [w:] C. Clanet (red.): *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse 1985, t. 1.
- Melosik Z.: *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998.
- Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z.: *Wychowanie obywatelskie, nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998.
- Merkens H.: *Management ethnocentrique, policentrique, eurocentrique et géocentrique* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999.
- Mesarović M., Pestel E.: *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, Warszawa 1977.
- Mialaret G.: *La multiculturalité et l'éducation au XXI siècle* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris 2001.
- Mialaret G.: *Le plan Langevin–Wallon* [w:] G. Mialaret, J. Vial (red.): *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris 1981, t. 4.
- Michałowska-Gorywoda T.: *Geneza, cele i członkostwo Unii Europejskiej* [w:] L. Ciamaga, E. Latoszek, K. Michałowska-Gorywoda, L. Oręziak, E. Teichman: *Unia Europejska*, Warszawa 1999.
- Michałowska-Gorywoda T.: *Integracja polityczna* [w:] L. Ciamaga, E. Latoszek, K. Michałowska-Gorywoda, L. Oręziak, E. Teichman: *Unia Europejska*, Warszawa 1999.
- Mikosz J.: *Francja: od Europy ojczyzn do federacji Europejskiej* [w:] A. Wolff-Powęska (red.): *Wspólna Europa. Mit czy rzeczywistość?*, Poznań 1990.
- Mongin O.: *Quelles valeurs? Pour quelle Europe?*, „Le Monde”, 18.06.2003.
- Montremy J.-M.: *Le casse-tête de l'identité française*, „Histoire”, nr 96/1987.
- Moreau A.: *Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles migrantes d'origine algérienne* [w:] ARIC: *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „Socialisations”*, Toulouse 1989.
- Mougniotte A.: *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.
- Nasraoui M.: *Le musulman et les modalités d'adaptation au monde actuel* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen: *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1.
- Nicolaidis T.: *A la Recherche de l'Europe: Une Enquête sur les Manuels Scolaires Français* [w:] J. Mucha, W. Olszewski (red.): *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, Toruń 1997.

- Nikitorowicz J.: *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego* [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok 2003.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)* [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec tadu globalnego*, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”, „Test”, nr 1/1996.*
- Nikitorowicz J.: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*, maszynopis.
- Nikitorowicz J.: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J.: *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.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J.: *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Nikitorowicz J.: *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy”, nr 1/2001.
- Nikitorowicz J.: *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym* [w:] M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995.
- Nikitorowicz J.: *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J.: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa* [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok 2001, t. 1.
- Noblet P.: *„Affirmative action” aux États Unis et discrimination positive en France* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Noël O.: *Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration: la lente émergence dans l'espace public des discriminations à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Noiriel G.: *Le Creuset français*, Paris 1988.
- Nowak M.: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Nowicka E.: *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999.

- O'Shea K.: *Education à la citoyenneté démocratique: les politiques et les instruments législatifs*, Strasbourg 2002.
- OCDE: *L'éducation multiculturelle*, Paris 1987.
- OCDE: *Les politiques multiculturelles et leur conséquences sur la formation des enseignants*, Paris 1988.
- OCDE: *Overcoming Exclusion Through Adult Learning*, Paris 1999.
- OCDE: *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*, Paris 1973.
- OCDE – CERi: *One School, Many Cultures*, Paris 1989.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)* [w:] T. Lewowicki (red.): *Szkola na pograniczach*, Katowice 2000.
- Olgers T.: *Refermer la boîte de Pandore* [w:] K. O'Shea: *Education à la citoyenneté démocratique: les politiques et les instruments législatifs*, Strasbourg 2002.
- Ouellet F., Pagé M. (red.): *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun. Institut québécois de la recherche sur la culture*, Montréal 1991.
- Ouellet F.: *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, „VEI Enjeux”, nr 129/2002.
- Ouellet F.: *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris 1991.
- Ouellette F. R., Bariteau C. (red.): *Entre tradition et universalisme*, Québec 1994.
- Pachociński R.: *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991.
- Patek A.: *Współpraca państw nordyckich w okresie międzywojennym* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995.
- Pawlik W.: *Arogancja kultury odrzucającej „inność”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4/1984.
- Pawluczuk W.: *Pogranicze narodowe czy pogranicze cywilizacyjne?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999.
- Peccei A.: *Przyszłość jest w naszych rękach*, Warszawa 1987.
- Perotti A.: *L'éducation interculturelle dans les expériences du Conseil de l'Europe* [w:] E. Damiano, C. Camilleri, A. Perotti: *Verso una società interculturale / Pour une société interculturelle*, Bergamo 1992.
- Piaget J.: *Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique*, „International Journal of Psychology”, nr 1/1966.
- Pieter J.: *Praca naukowa*, Katowice 1960.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Podraza A.: *Unia Europejska*, Lublin 1999.
- Pomian K.: *Europa i jej narody*, Warszawa 1992.
- Porcher L., Abdallah-Preteuille M.: *Éthique de la diversité et éducation*, Paris 1998.
- Potulicka E.: *Ramy teoretyczne liberalno-demokratycznej koncepcji edukacji obywatelskiej* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturalnej* [w:] *Dialog cywilizacji*, dodatek, „Rzeczpospolita”, 2.06.2004.
- Price R.: *Historia Francji*, Poznań 2001.
- Prost A.: *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*, Paris 1968.
- Przybylska E.: *Multikulturowa edukacja dorosłych w krajach Unii Europejskiej* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000.

- Przyszczykowski K.: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999.
- Przyszczykowski K.: *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne* [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998.
- Rabain-Jamin J.: *Pratiques de soin et interaction mère-enfant dans un contexte d'émigration* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 2.
- Rabczuk W.: *Międzykulturowość a polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec Cyganów* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Rabczuk W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich: Francji i Hiszpanii wobec mniejszości narodowych i etnicznych* [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999.
- Rabczuk W.: *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993.
- Rabczuk W.: *Uwarunkowania i przykłady edukacji interkulturowej imigrantów w krajach Unii Europejskiej* [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, Cieszyn 2000.
- Recommandation R (82) 18 de la Seconde Conférence Permanente des ministres européens de l'Éducation.
- Recommandation R (84) 18 de la Seconde Conférence Permanente des ministres européens de l'Éducation.
- Résolution CPME 1/1977.
- Résolution CPME 1/1979.
- Résolution CPME 1985.
- Résolution CPME 2/1975.
- Résolution CPME 3/1969.
- Résolution du Conseil des ministres de l'Éducation, réunis au sein du Conseil de la Communauté économique européenne du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation. JOCE, Nr C38 du 19 février 1976.
- Retschitzky J., Bossel-Lagos M., Dasen P. (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1–2.
- Rey M. (red.): *Projet N° 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants”*, Strasbourg 1983.
- Rey M.: *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Genève 1997.
- Rittel S.J.: *Strategie edukacji obywatelskiej. Założenia projektowania* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- Rocher G.: *Introduction à la sociologie générale*, Montréal 1969, t. 1.
- Royal S.: *Les zones d'éducation prioritaires*, „Enseignements Élémentaire et Secondaire”, nr 40/1997; www.sietar-france.org (24.04.2004).
- Royer Y.: *La crise de l'identité française*, „Vous avez dit... Interculturel! Des affaires étrangères”, nr 1/1988.
- Rubacha K.: *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1.

- Ryba R.: *Unity in Diversity. The Enigma of the European Dimension in Education*, „Oxford Review of Education”, nr 1/1995.
- Sadowski A.: *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Sadowski A.: *Wprowadzenie*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 8/1999.
- Sadowski A.: *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 1995.
- Sadowski Z.: *Przedmowa do wydania polskiego* [w:] A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1992.
- Saghir Janjar M.: *Dialogue interreligieux et éthique de la tolérance* [w:] S. Nick (red.): *Dialogue interculturel. Fondement du partenariat euroméditerranéen*, Lisboa 1999.
- Saint-Pierre C.-I. de: *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe par l'abbé Castel de Saint-Pierre*, b.m. 1712.
- Samsonowicz H.: *Północ – Południe*, Wrocław 1999.
- Schain M.: *La politique du multiculturalisme en France et aux États-Unis* [w:] M. Wiewiorcka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Schiff C.: *Espace et identité chez deux jeunes „immigrées”* [w:] M. Wiewiorcka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Schlegel J.-L.: *Le „retour du religieux”. Quelques interprétations* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1994.
- Schnapper D.: *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris 1991.
- Schnapper D.: *Le citoyen, les nations et l'Europe* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six manières d'être européen*, Paris 1990.
- Schwartz R., Yazami D. el: *Rapport pour la création d'un centre national de l'histoire et des cultures de l'immigration*, Paris 2001.
- Semprini A.: *Le multiculturalisme*, Paris 1997.
- Simonides D.: *Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu* [w:] T. Smolińska (red.): *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994.
- Smolińska T. (red.): *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994.
- Sobol E. (red.): *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Warszawa 1995.
- Sośnierz M.: *Edukacja regionalna w polskiej szkole – perspektywa historyczna* [w:] M. T. Michalewska (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków 1999.
- Sroka W.: *Kształcenie polityczne w Niemczech po zakończeniu się konfliktu Wschód–Zachód* [w:] T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański (red.): *Szkola i pedagogika w dobie przelomu*, Warszawa 1995.
- Stawowy-Kawka I.: *Niemcy wobec gospodarczych planów integracyjnych w Europie Południowo-Wschodniej* [w:] M. Pułaski (red.): *Z dziejów prób integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*, Kraków 1995.
- Stenou K. (red.): *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle – commentaires et propositions*, Paris 2003.
- Stepping Stones and Roadblocks / Obstacles et passerelles / Sprungbretter und Hürden. Partnership Project of United for Intercultural Action, ILGA-Europe and Mobility International*, Amsterdam b.r.
- Stoer S. R., Cortesão L.: *Multiculturalisme et politique éducative dans un contexte global. Une perspective européenne* [w:] M. Wiewiorcka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.

- Suchocka R.: *Rola euroregionów w procesach kształtowania tożsamości narodowej i ponadnarodowej* [w:] W. Malendowski, M. Szczepaniak (red.): *Euroregiony – mosty do Europy bez granic*, Warszawa 2000.
- Suchodolski B.: *Europa – trzy spojrzenia* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993.
- Szczurek-Boruta A.: *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001.
- Szkudlarek T.: *Pedagogika międzykulturowa* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1.
- Sztompka P.: *Socjologia – analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.
- Świątkiewicz W.: *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury* [w:] S. Bednarek, S. Słowik, J. Wojtaś, A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk (red.): *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, Wrocław 1994.
- Tadeusiewicz G.: *Edukacja w Europie. Szkoła, nauczyciel, doradztwo zawodowe*, Warszawa – Łódź 1997.
- Tarkowska E.: *Niepewność kulturowa a stosunek do inności* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *W progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
- Taylor M.: *Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle* [w:] P. Brander, C. Cardenas, R. Gomes, J. Vicente Abad, M. Taylor: *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg 1995.
- Thave S.: *L'emploi des immigrés en 1999*, „Insee”, nr 717/2000.
- Tietze N.: *Des formes de religiosité musulmane en France et en Allemagne: „une subjectivité sur des frontières”* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Tinbergen J. (red.): *O nowy ład międzynarodowy. Raport dla Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1978.
- Todorov T.: *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa 1996.
- Tost Planet M.: *La dimension européenne* [w:] M. Byram, M. Tost Planet (red.): *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg 2000.
- Touraine A.: *Égalité et différence* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Troadec B.: *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, Actes du VIII^{ème} Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) Université de Genève – 24–28 septembre 2001; www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric (24.04.2004).
- Truong N., Kerchove L. de, Lebard J., Bonrepaux Ch., Chupin J., Cédelle L.: *L'école à l'épreuve des communautés (dossier)*, „Le Monde de l'Éducation”, nr 314/2003.
- Turney L., Law I., Phillips D.: *Institutional Racism in Higher Education. Building the Anti-Racist HEI: A Toolkit*, Leeds 2002.
- UNESCO: *Le renforcement des partenariats et de la coopération pour le développement de l'éducation en Europe*, Paris 1997.

- Van der Maren J.-M.: *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris – Bruxelles 1999.
- Van der Maren J.-M.: *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal 1996.
- Van Doren Ch.: *Historia wiedzy*, Warszawa 1997.
- Vaniscotte F.: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Paris 1989.
- Vasquez A.: *L'école française et les enfants d'étrangers. L'évolution d'une problématique* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 2.
- Vickery W. E., Cole S. G.: *Intercultural education in American schools; proposed objectives and methods*, New York 1943.
- Waldenfels B.: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, Warszawa 2002.
- Weber E.: *Maghreb arabe et occident français. Jalons pour une (re)connaissance interculturelle*, Toulouse 1989.
- Wieviorka M.: *Culture, société et démocratie* [w:] M. Wieviorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris 1997.
- Wihtol de Wenden C.: *L'Europe migratoire* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.
- Wojakowski D.: *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)* [w:] T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Wojnar I.: *Treści edukacji kulturalnej* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.): *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993.
- Wojtowicz J.: *Historia Szwajcarii*, Wrocław 1989.
- Wolff-Powęska A.: *Wprowadzenie* [w:] A. Wolff-Powęska (red.): *Wspólna Europa. Mit czy rzeczywistość?*, Poznań 1990.
- Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.
- www.adl.org (24.04.2004).
- www.ce.uw.edu.pl (24.04.2004).
- www.ceji.org (24.04.2004).
- www.coe.fr/youth/english/partnership/new (24.04.2004).
- www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm (24.04.2004).
- www.europa.eu.int/comm/eurostat (24.04.2004).
- www.feantsa.org (24.04.2004).
- www.menis.gov.pl/wspolpraca/rada_europy/deklaracja.php (24.04.2004).
- www.michaelpage.fr/index.html (24.04.2004).
- www.min-edu.pt (24.04.2004).
- www.unesco.org/education/efa/index.shtml (24.04.2004).
- www2.unesco.org/wef/countryreports/portugal/rapport_2_1.html (24.04.2004).
- Zarate G.: *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles* [w:] M. Byram, G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate: *La compétence interculturelle*, Strasbourg 2003.
- Znanięcki F.: *Studia nad antagonizmem do obcych*, Warszawa 1990.
- Zones et programmes d'éducation prioritaire*, „Circulaire”, nr 81-536, 28.12.1981.

Zones et programmes d'éducation prioritaire, „Circulaire”, nr 82-588, 15.12.1982
Żarnowski J.: *Społeczeństwa XX wieku*, Wrocław 1999.
Żelazny W.: *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2004.

b) Źródła szerzej opisujące poruszane problemy

- Abdallah-Pretceille M., Porcher L.: *Éducation et communication interculturelle*, Paris 1996.
Abdallah-Pretceille M.: *Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage? Quel français?*, Paris 1982.
Abdallah-Pretceille M.: *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris 2003.
Abdallah-Pretceille M.: *La pédagogie interculturelle*, Paris 1986.
Abdallah-Pretceille M.: *Les Droits de l'Homme en Europe*, Amiens 1994.
Abdallah-Pretceille M.: *Quelles valeurs dans une société plurielle?*, „Les Amis de Sèvres: École et Valeurs”, nr 4/1988.
Abou S.: *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris 1981.
Abye T.: *La Formation des travailleurs sociaux et la problématique des migrants et réfugiés* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
Affes H.: *Langue arabe et intégration des jeunes d'origine magrebine* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris 2001.
Albert C.: *Francophonie et identités culturelles*, Paris 1999.
Albert M.-T.: *La dimension européenne dans l'éducation et la construction d'une identité européenne. Une critique*, „A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe. Texte de travail de l'OFAJ”, nr 19; www.ofaj.org (24.04.2004).
Allen C., Nielsen J. S.: *Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001*, Vienna 2002.
Allieu N.: *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris 1996.
anny.benoit.free.fr/sitewebtelecite (24.04.2004).
Attali J., Djian J.-M., *Mission 2000 en France*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, *Fraternité 2000: côte à côte, solidaires. Mission 2000 en France*, Paris 2000.
Auba J.: *Influence du système français dans le monde* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1972, t. 3.
Audigier F.: *Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg 2000.
Audigier F.: *Enseigner la société, transmettre des valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*, Strasbourg 1996.
Audigier F., Lagelée G.: *Les droits de l'homme. Dossier réalisé dans le cadre du projet „Un enseignement secondaire pour l'Europe” (1991–1996)*, Strasbourg 2000.
Auduc J.-L., Bayard-Pierlot J.: *Le système éducatif français*, Champigny sur Marne 2001.
Auernheimer G.: *Edukacja międzykulturowa w roli wychowania politycznego* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000.
Augé M.: *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris 1994.
Avanzini G.: *Diversité culturelle et universalité des valeurs* [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris 2001.

- Bachmann C.: *Jeunes et banlieues* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1994.
- Badie B., Wihtol de Wenden C. (red.): *Le défi migratoire*, Paris 1994.
- Bainville J.: *Histoire de France*, Paris 1961.
- Banks J. A. (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York 1995.
- Banks J. A.: *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston 1997.
- Banks J. A., McGee Banks A. (red.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston 1993.
- Barella C.: *Les collectifs de lutte contre le racisme, la xénophobie et les expulsions. Les a priori ne conduisent qu'à l'injustice et à l'exclusion* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers une société civile européenne?*, Paris 1999.
- Bastide H.: *Les Enfants d'immigrés et l'enseignement français*, Paris 1982.
- Belaza M. L.: *La discrimination à l'encontre des femmes handicapées*, Strasbourg 2003.
- Benattig R.: *Insertion des immigrés et cohabitation interculturelle. Recueil et évaluation d'expériences*, Paris 1986.
- Benedyktowicz Z.: *Portrety „obcego”*, Kraków 2000.
- Bernard H.: *Terre commune. Histoire des Pays de Benelux. Microcosme de l'Europe*, Bruxelles 1961.
- Berque J.: *De nouveaux minoritaires dans la cité européenne (rapport de la Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires)*, Strasbourg, 1989.
- Birzea C.: *Droits de l'homme et minorités dans les nouvelles démocraties européennes: les aspects éducatifs et culturels*, Strasbourg 1996.
- Bonnafous S.: *L'immigration prise aux mots*, Paris 1991.
- Borysewicz H. (red.): *Ojcowie współczesnej Europy*, Warszawa 1993.
- Boual J. C.: *Une société civile européenne est possible* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers une société civile européenne?*, Paris 1999.
- Boucher M.: *Lutte contre les discriminations ethniques et injonction de citoyenneté* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Bouchet B.: *Laïcité & enseignement*, Paris 1996.
- Bourke V. J.: *Historia etyki*, Toruń 1994.
- Bourquin J.-F.: *Violence, conflit et dialogue interculturel*, Strasbourg 2003.
- Brehier H.: *L'acquisition de la nationalité française, facteur d'intégration dans la communauté nationale?* [w:] B. Lorreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Brier B. (red.): *Jeunes mais citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté?*, Paris 1994.
- Briggs A., Clavin P.: *Europa dwóch stuleci 1789–1989*, Wrocław 2000.
- Bruggink A.: *Le jumelage: un concept simple mais efficace*, „Le Magazine de l'Éducation et de la Culture en Europe”, nr 20/2003.
- Burban L.: *Le Conseil de l'Europe*, Paris 1996.
- Burban L.: *Le Parlement européen*, Paris 1998.
- Buzelay A.: *Intégration et Désintégration européennes*, Paris 1996.

- Calvès G.: *Fin d'une hypocrisie? Quelques remarques sur la discrimination positive „à la française”* [w:] M. Wieviorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Camilleri C.: *Principes d'une pédagogie interculturelle* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999.
- CDCC: *Les enjeux culturels pour les régions d'Europe. Culture et régions – Projet N° 10*, Strasbourg 1993.
- CDCC: *Manuel de l'Année européenne des langues 2001 – Projet Langues Vivantes „Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle”*, Strasbourg 2000.
- Chartier R., Compère M.-M., Julia D.: *L'éducation en France du XVI-e au XVIII-e siècle*, Paris 1976.
- Chauveau G.: *Comment réussir en ZEP*, Paris 2002.
- Clanet C. (red.): *L'interculturel en éducation et sciences humaines*, Toulouse 1985, t. 1–2.
- Co myślą o sobie Europejczycy. W świetle badań opinii publicznej*, Warszawa 2000.
- Cohen-Emerique M.: *Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*, „Cahiers de sociologie économique et culturelle”, nr 2/1984.
- Colin L., Müller B. (red.): *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris 1996.
- Comité européen sur la Population: *Evolution démographique récente en Europe 2003*, Strasbourg 2004.
- Commission européenne: *D'avantage d'unité et de diversité. L'élargissement historique de l'Union européenne*, Luxembourg 2003.
- Commission européenne: *L'Union européenne en lettres et en chiffres*, Luxembourg 2004.
- Commission européenne: *L'évolution future des programmes d'éducation, de formation et de jeunesse de l'Union européenne après 2006. Document de consultation publique*, Bruxelles 2002.
- Coombs P. H.: *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, Paris 1968.
- Costa-Lascoux J.: *L'immigration au gré des politiques* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1994.
- Crowley J.: *Le rôle de la Commission for Racial Equality dans la représentation politique des minorités ethniques britanniques* [w:] C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg 1995.
- Cuché F. X.: *La revendication interculturelle. Colloque CLAP: Vers une société interculturelle*, Paris 1983.
- Dąbrowski M.: *Swoj/obcy/inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Izabelin 2001.
- Dadsi D.: *Particularismes et universalisme: la problématique des identités*, Strasbourg 1995.
- Delors J.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Delors J. (red.): *L'éducation pour le XXIe siècle. Questions et perspectives*, Paris 1998.
- Demorgon J.: *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris 2000.
- Deniau X.: *La Francophonie*, Paris 1998.
- Denoux P.: *La recherche interculturelle en France* [w:] M. Abdallah-Preteceille, A. Thomas (red.): *Relations et apprentissages interculturels*, Paris 1995.
- Diamantopoulou A. (red.): *The Fight against Anti-Semitism and Islamophobia. Bringing Communities Together*, Brussels – Vienna 2003.
- Dibie P., Wulf C. (red.): *Ethnosociologie des échanges interculturelles*, Paris 1998.

- Dinello R., Perret-Clermont A.-N.: *Psycho-pédagogie interculturelle*, Fribourg 1987.
- Dittmar R.: *Sport et prévention dans le contexte européen*, „Texte de travail de l'OFAJ”, 2001; www.ofaj.org (24.04.2004).
- Dressler-Holohan W.: *Vers une société pluriculturelle en France? Contribution des mouvements régionalistes à la problématique générale d'une France pluriculturelle: réflexions à partir de l'exemple corse* [w:] B. Lamy, M. J. Parizet (red.): *L'immigration en France et le modèle pluriculturel*, Paris 1990.
- Dubet F.: *Les „différences” à l'école: entre l'égalité et la performance* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Dumrese H.-J.: *La politique de la Commission des Communautés européennes en matière d'éducation interculturelle* [w:] A. Collot, G. Didier, B. Loueslati (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes d'éducation européens*, Nancy 1993.
- Durand J.-C., Tunidis-Durand B.: *Quelle formation pour les enseignants?*, „Cahiers de CERESI”, nr 2–3/1989.
- Dzień Integracji – Tacy Sami. Program Młodzież*, Warszawa 2003.
- Enquête sur l'emploi de janvier 1999*, „Insee première”, nr 658/1999.
- Eriksen Terzian A.: *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris 1998.
- europa.eu.int/comm/culture (24.04.2004).
- Eurostat, Communautés européennes: *Statistiques sociales européennes – démographie édition 2003*, Luxembourg 2004.
- EURYDICE: *Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej (1984–1994)*, Warszawa 1999.
- „Euskadi Information. Le dynamisme des mouvements populaires basques”, nr 3/1991.
- Feldblum M.: *Paradoxes of Ethnic Politics: the Case of Franco-Maghrebins in France*, „Ethnic and Racial Studies”, nr 16/1993.
- Fitouri Ch.: *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neufchatel 1983.
- Folger J. P., Scott Poole M., Stutman R. K.: *Konflikt i interakcja* [w:] J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003.
- Fontaine P.: *Nowa idea dla Europy. Deklaracja Schumana – 1950–2000*, Warszawa b.r.
- Foucher M. (red.): *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris 1993.
- Foucher M.: *Les Minorités en Europe centrale et orientale*, Strasbourg 1994.
- Franzini A., Grisoni J. M., Mezzadri M. A.: *Corses de l'extérieur, des chiffres et des lettres. Résultats de l'enquête du Forum Paris-Corse*, Paris 1991.
- Furet F., Ozouf J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, Paris 1977, t. 2.
- Galbaud D., Cédelle L., Perucca B., Baumard M., Gazel G., Bonrepaux Ch., Langellier J.-P.: *ZEP, la dérive (dossier)*, „Le Monde de l'éducation”, nr 313/2003.
- Gelpi E.: *Świadomość ziemska. Badania i kształcenie*, Kraków 1996.
- Gibert S.: *La scolarisation des élèves étrangers. Eléments de synthèse statistiques* [w:] B. Loreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Girard R.: *Kozioł ofiarny*, Łódź 1991.
- glee oulu.fi (24.04.2004).
- Gorman M. (red.): *Tous différents – tous égaux. Une somme d'expériences*, Strasbourg 1997.
- Gronowska B., Jasudowicz T., Mik C.: *Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, Toruń 1993.

- Groote J. de: *Le lobby européen des femmes dans le dialogue civil* [w:] J. C. Boual (red.): *Vers une société civile européenne?*, Paris 1999.
- Guirardon V.: *Multiculturalisme et droit étrangers dans l'Union européenne* [w:] R. Kastoryano (red.): *Quelle identité pour l'Europe?*, Paris 1998.
- Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (red.): *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. I: *Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Kielce 1994.
- Hagege C.: *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*, Paris 1992.
- Hamoumou M.: *Les barkis: une double occultation* [w:] G. Ferréol (red.): *Intégration & exclusion dans la société française contemporaine*, Lille 1992.
- Havel V.: *Toward a Civil Society. Selected Speeches and Writings 1990–1994*, Praga 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1.
- Henriot-Van Zanten A.: *L'École et l'espace local*, Lyon 1990.
- Henry-Lorcerie F.: *L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France* [w:] B. Loreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Hermet G.: *Multiculturalisme et démocratie en Europe* [w:] R. Kastoryano (red.): *Quelle identité pour l'Europe?*, Paris 1998.
- ILEI – UEA: *Un projet d'éducation interculturelle (Projet Interkulturo)*, Roma 1999; www.interkulturo.net (24.04.2004).
- Kachoukh F.: *Les conditions d'une lutte efficace contre les discriminations* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Karolczak-Biernacka B.: *Postawy młodzieży wobec mniejszości* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Knight J., Smith R., Sachs J.: *Dekonstrukcja hegemonii. Polityka wielokulturowości i populistyczna reakcja* [w:] S. J. Ball: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994.
- Kociszewski A., Omelaniuk A., Pilarczyk W. (red.): *Szkola a regionalizm*, Ciechanów 1996.
- Kollwelter S.: *L'école bilingue conçue pour des Luxembourgeois face à 40% d'étrangers* [w:] A. Collot, G. Didier, B. Loueslati (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy 1993.
- Komisja Europejska: *Wspólnota kultur*, Warszawa 2001.
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna. W poszukiwaniu źródeł realizacji na przykładzie pedagogiki C. Freineta – zarys koncepcji* [w:] B. Śliwerski (red.): *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Łódź – Kraków 1995.
- Kossak-Główczewski K.: *Kaszubi o własnym języku w szkole. Interpretacja wyników badań w świetle koncepcji reprodukcji P. Bourdieu* [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepaska-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*, Toruń 1993.
- Krüger-Potratz M.: *L'éducation interculturelle. Une vue critique sur la problématique allemande* [w:] M. Abdallah-Preteuille, A. Thomas (red.): *Relations et apprentissages interculturelles*, Paris 1995.
- Kwaśniewski K.: *Euroregiony i regiony Polski zachodniej a regionalizmy* [w:] S. Bednarek, S. Słowik, J. Wojtaś, A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk (red.): *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, Wrocław 1994.
- La charte européenne des langues régionales et minoritaires et la France. Quelle(s) langue(s) pour la République?*, Strasbourg 2003.

- Ladmiral J. R., Lipiansky E. M.: *La communication interculturelle*, Paris 1989.
- Lambsdorff Graf O.: *Przemoc, wysiedlenia i instytucja azylu w Europie* [w:] J. Crisp (red.): *Uchodźcy świata 1997–1998. Wyzwania humanitarne*, Warszawa 1998.
- Le Conseil de l'Europe proclame le 26 Septembre Journée annuelle européenne des langues*, „Conseil de l'Europe: Bulletin Education”, nr 13–14/2002.
- Le Cour Grandmaison O., Wihtol de Wenden C. (red.): *Les étrangers dans la cité. Expériences européennes*, Paris 1993.
- Le parcours professionnels des immigrés en France: une analyse longitudinale*, „Economie et statistique”, nr 299/1996.
- Le Péchoux M. R. (red.): *ONG, témoins de la diversité culturelle: du concept à la mise en oeuvre. Commission programmatique mixte ONG-UNESCO „Dialogue entre les cultures pour la paix”*, Paris 2003.
- Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris 1964.
- Lê Thành Khoi: *Education et civilisation. Sociétés d'hier*, Paris 1995.
- Lebon A.: *Regards sur l'immigration et présence étrangère en France 1989/1990*, Paris 1991.
- Léger J.-M.: *La Francophonie: grand dessein, grande ambiguïté*, Paris 1987.
- Lelièvre C.: *Histoire des institutions scolaires (1789–1989)*, Paris 1990.
- Llaumett M.: *Les Jeunes d'origine étrangère. De la marginalisation à la participation*, Paris 1984.
- Lorenz W.: *European Dimensions in the Social Professions: the Centrality of an Inter-Cultural / Antiracist Perspective* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Lorreyte B.: *Insertion des immigrés et cohabitation interculturelle. Recueil et évaluation d'expériences*, Paris 1986.
- Lüdemann O.: *Comment la dimension interculturelle a-t-elle été prise en compte jusqu'ici dans les initiatives et dans les programmes européens?* [w:] J. Demorgon, O. Lüdemann (red.): *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes? Première mise en perspective*, „Texte de travail de l'OFAJ”, nr 13; www.ofaj.org (24.04.2004).
- Łopatka A.: *Międzynarodowe prawo praw człowieka*, Warszawa 1998.
- Łukaszewski J.: *Cel: Europa. Dziewięć esejów o budowniczych jedności europejskiej*, Warszawa 2002.
- Malewska H. (red.): *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris 1982.
- Malewska H., Cachon C.: *Le travail social et les enfants de migrants. Racisme et identité, recherche-action*, Paris 1988.
- Malone S.: *Edukacja międzykulturowa: z doświadczeń Wielkiej Brytanii* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Manço A.: *La scolarisation des jeunes d'origine étrangère en Belgique francophone* [w:] A. Collot, G. Didier, B. Loueslati (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy 1993.
- Marie C.-V.: *Prévenir l'immigration irrégulière: entre impératifs économiques, risques politiques et droits des personnes*, Strasbourg 2004.
- Martuccelli D.: *Les contradictions politiques du multiculturalisme* [w:] M. Wiewiorka (red.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris 1997.
- Masclat J.-C.: *L'union politique de l'Europe*, Paris 1996.

- Mauviel M.: *La communication interculturelle – constitution d'une nouvelle discipline. Colloque UNESCO*, „Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain”, nr 2/1980.
- Mauviel M.: *Vers une solution éducative à l'ethnocentrisme, la communication interculturelle*, „Recherche, Pédagogie, Culture”, nr 1/1980.
- McLaren P.: *Critical Pedagogy, Multiculturalism and the Politics of Risk and Resistance. A Reponse to Kelly and Portelli*, „Journal of Education”, nr 3/1991.
- Mendras H.: *La force des traditions* [w:] D. Schnapper, H. Mendras (red.): *Six manières d'être européen*, Paris 1990.
- Merkens H.: *Quelles visées pour la pédagogie interculturelle?* [w:] J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Paris 1999.
- Michalewska M. T. (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków 1999.
- Michaud G. (red.): *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles 1978.
- Miguellez R.: *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*, Montreal 1977.
- Mik C.: *Koncepcja normatywna europejskiego prawa praw człowieka*, Toruń 1994.
- Moatassime A.: *Islam et interculturalité* [w:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.): *La recherche interculturelle*, Paris 1989, t. 1.
- Moisan C., Simon J.: *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris 1997.
- Moreau-Defarges P.: *La communauté internationale*, Paris 1998.
- Morin E., Kern A. B.: *Ziemia – ojczyzna*, Warszawa 1998.
- myeurope.eun.org/eun.org2/eun/fr/index_myeurope.cfm (24.04.2004).
- Nasraoui M.: *La Santé mentale en Tunisie*, „Jeune Afrique”, nr 809/1976.
- Nicolet C.: *L'Idée républicaine en France*, Paris 1982.
- Niedzielski C. (red.): *Regionalizm polski (przeszłość i teraźniejszość)*, Ciechanów 1990.
- Niel F.: *Albigensi i katarzy*, Warszawa 1995.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwanie dla edukacji* [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J.: *Tolerancja. Idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6/1995.
- Nique Ch.: *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815–1840)*, Paris 1990.
- Nowacki T.: *Patriotyzm wobec jednoczącej się Europy* [w:] E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz 1995.
- OCDE: *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris 2001.
- Oriol M.: *Les cultures en mouvement. Dialectiques interculturelles et dialectiques intraculturelles. Propos épistémologiques à l'écoute des immigrés*, Nice 1978.
- OSCE – Le Secrétaire General: *Rapport annuel 2001 sur l'interaction entre organisations et institutions dans l'espace de l'OSCE*, Wien 2001.
- Ossowski S.: *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.
- Ossowski S.: *Z zagadnień psychologii społecznej. Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny* [w:] S. Ossowski, *Dziela*, Warszawa 1967, t. 3.
- Ouellet F.: *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec 2000.

- Ozouf J., Ozouf M.: *La République des instituteurs*, Paris 1992.
- Ozouf M.: *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris 1984.
- Peretti A. de: *Pour une école plurielle*, Lausanne – Paris 1987.
- Petrella R.: *La renaissance des cultures régionales en Europe*, Paris 1978.
- Phillipson R., Skutnabb-Kangas T.: *Englishization as One Dimension of Globalisation* [w:] G. Mazzaferro (red.): *The English Language and Power*, Torino 2002.
- Picot G. G.: *Les archives audiovisuelles et l'immigration*, Paris 2001.
- Pierret R.: *Les Portugaises de France. De la communauté à l'intégration républicaine* [w:] M. Wiewiorka, J. Ohana (red.): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Paris 2001.
- Podraza A.: *Stosunki polityczne i gospodarcze Wspólnoty Europejskiej z państwami Europy Środkowej i Wschodniej*, Lublin 1996.
- Polak E.: *Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych*, Gdańsk 2001.
- Ponty J.: *Polonais méconnus, histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris 1988.
- Porcher L.: *Éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Strasbourg 1979.
- Porcher L.: *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg 1981.
- Poulain J.: *L'identité philosophique européenne* [w:] M. Abdallah-Pretceille, A. Thomas (red.): *Relations et apprentissages interculturelles*, Paris 1995.
- Preiswerk R.: *Le savoir et le faire. Relations interculturelles et développement*, Paris 1975.
- Prost A.: *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris 1986.
- Purkiss B.: *From Equality to Equality in Deed: Institutional Features* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.
- Rabain J.: *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez Wolof du Sénégal*, Paris 1979.
- Rabczuk W.: *Mniejszości narodowe i etniczne a problem standardów edukacyjnych w Unii Europejskiej* [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001.
- Rabczuk W.: *O potrzebie rewaloryzacji języków mniej rozpowszechnionych* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Rabczuk W.: *Procesy migracyjne w Europie Zachodniej*, „Nowa Szkoła”, nr 7/1992.
- Rabczuk W.: *Przykłady polityk edukacyjnych służących środowiskom zmarginalizowanym i etniczno-rasowym* [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
- Rada Europy: *Rada Europy – działania i efekty*, Warszawa 1999.
- Regnault E.: *Projet de formation interculturelle des travailleurs sociaux*, „Cahiers du CERESI”, nr 2–3/1989.
- Reveyrand-Coulon O. (red.): *Immigration et maternité*, Toulouse 1993.
- Rey M.: *Between Memory and History. A Word about Intercultural Education*, „European Journal of Intercultural Studies”, nr 1/1996.
- Rey M.: *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Genève 1996.

- Rey M.: *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Strasbourg 1983.
- Rey M.: *Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg 1983.
- Rey M. (red.): *Une pédagogie interculturelle*, Berne 1984.
- Ritchie J., Jimeno Sanz F.: *La dimension européenne dans les échanges régionaux. L'expérience de l'Avon et de la région Cantabrique*, Strasbourg 1996.
- Roman J.: *Pour un multiculturalisme tempéré*, „Hommes et migrations”, nr 1197/1996.
- Roy J.-L.: *La Francophonie, l'émergence d'une alliance*, Montréal 1989.
- Ryba R.: *Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice*, „Comparative Education Review”, nr 36/1992.
- Sachs K., Notat N., Danon D., Bontempi R., Calame P.: *Société civile et nouvelles responsabilités sociales sur des bases éthiques*, Strasbourg 2003.
- Sadowski A.: *Harmonia i konflikty na pograniczach* [w:] K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.): *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001.
- Sagan I.: *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej* [w:] T. Szkudlarek (red.): *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995.
- Sayad A.: *Les Usages sociaux de la culture des immigrés*, Paris 1978.
- Schain M.: *Ordinary Politics: Immigrants, Direct Action and the Political Process in France*, „French Politics and Society”, nr 2–3/1994.
- Schnapper D.: *La Communauté de citoyens*, Paris 1994.
- Segalen V.: *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Paris 1978.
- Seymour M. (red.): *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, Montréal 1999.
- Sherif M.: *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris 1971.
- Sielatycki M.: *Edukacja europejska w Polsce* [w:] T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000.
- Skorowski H.: *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, Warszawa 1990.
- Skutnabb-Kangas T.: *Linguistic and Biological Diversity, the „Free Market” of the Planet. Do Linguistic Human Rights in Education Have any Power?*, „Annales – Annals from Istran and Mediterranean Studies”, nr 19/1999.
- Skutnabb-Kangas T.: *The Globalisation of (E)educational Language Rights*, „International Review of Education”, nr 47/2001.
- Skutnabb-Kangas T., Cummins J. (red.): *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon 1988.
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson R.: *Educational Strategies in Multilingual Contexts*, Roskilde 1985.
- Sleeter C., Grant C. A.: *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, New York 1988.
- Sleeter C., McLaren P.: *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, b.m. 1995.
- Śliwerski B.: *Istota i przedmiot badań teorii wychowania* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 2.
- Śliwerski B.: *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech* [w:] T. Szkudlarek (red.): *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995.
- Sole C.: *La integration socio-cultural des los immigrantes en Catalonia*, Madrid 1981.
- Sow I.: *Dimension éthico-religieuse et insertion sociale des immigrés* [w:] ARIC: *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC „Socialisations”*, Toulouse 1989.

- Stefanowicz J.: *Polityka europejska V Republiki*, Warszawa 1994.
- Stoetzel J.: *Les Valeurs du temps présent: une enquête européenne*, Paris 1983.
- Symonides J.: *Sport in the Service of Human Rights (Le sport au service des droits de l'homme). Conférence mondiale sur l'Education et le Sport pour une culture de la paix*, Paris 1999. syy.oulu.fi/~tkuusiva/newlook/project.html (24.04.2004).
- Szostkiewicz A.: *Nowa starożytność. McEnglish, język globalnej wioski*, „Polityka”, nr 30/2002.
- Szymański M.S.: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4/1993.
- Tabi-Manga J.: *Francophonie et co-développement*, Paris 1989.
- Tapia S. de: *Les nouvelles configurations de la migration irrégulière en Europe*, Strasbourg 2004.
- Taylor C.: *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris 1992.
- Teitgen-Colly C.: *Textes du droit des étrangers*, Paris 1999.
- Tétu M.: *Qu'est-ce que la francophonie?*, Paris 1997.
- Tincq H.: *L'islam de France sur la voie de l'émancipation*, „Le Monde”, 13–14.02.1994.
- Tincq H.: *Séminaire pour imams*, „Le Monde”, 3–4.10.1993.
- UNESCO: *Pratique de la Citoyenneté. Vers une conception plus large de l'éducation civique: matériels éducatifs de base sur la paix, les droits de l'Homme, la démocratie et la tolérance*, Paris 1999.
- UNESCO: *Rapport mondial sur l'éducation. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris 2000.
- UNESCO: *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, Paris 1974.
- Unité de Coordination de L'Europe à l'Ecole: *L'Europe à l'Ecole. Vers une éducation européenne à la citoyenneté*, Bonn 2003. users.skynet.be/vervierslangues (24.04.2004).
- Van Ackere P.: *L'Union de l'Europe occidentale*, Paris 1995.
- Varro G.: *Liberté, égalité, mixité... conjugales*, Paris 1998.
- Vasquez A.: *Le temps social: enfants étrangers à l'école française*, „Enfance”, nr 3/1980.
- Vasquez A.: *Temps social – temps culturel*, „Enfance”, nr 5/1982.
- Verlot M.: *La scolarisation des enfants de migrants et la politique d'enseignement dans la Communauté flamande de Belgique* [w:] A. Collot, G. Didier, B. Loueslati (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy 1993.
- Vief-Schmidt G., Gröber M., Stöcklin D., Winter W.: *La dimension européenne par le partenariat interrégional. L'expérience du Bade-Wurtemberg*, Strasbourg 1997.
- Vinsonneau G.: *Procédés identitaires chez les jeunes maghrébins en France* [w:] A. Collot, G. Didier, B. Loueslati (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy 1993. vsf.amarc.org (24.04.2004).
- Weil P.: *L'art de vivre en paix. Manuel d'éducation pour une culture de la paix*, Paris 2001.
- Wihtol de Wenden C.: *Faut-il ouvrir les frontières?*, Paris 1999.
- Wihtol de Wenden C.: *L'immigration en Europe*, Paris 1999.
- Wihtol de Wenden C.: *La citoyenneté européenne*, Paris 1997.

- Wihtol de Wenden C.: *Nationalité, statut juridique et processus d'intégration* [w:] B. Loreyte (red.): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris 1993.
- Wihtol de Wenden C., Tinguy A. de (red.): *L'Europe et toutes ses migrations*, Bruxelles 1995.
- Wojakowski D.: *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Worms J.-P.: *Modèle républicaine et protection des minorités nationales*, „Hommes et migrations”, nr 1197/1996.
- www.adri.fr (24.04.2004).
- www.aede-france.org (24.04.2004).
- www.are-regions-europe.org (24.04.2004).
- www.aserep.com (24.04.2004).
- www.c3.hu/collection/homeless/store/bge.html (24.04.2004).
- www.ccpa.dk (24.04.2004).
- www.cemea.asso.fr (24.04.2004).
- www.cinemamed.org (24.04.2004).
- www.ecri.coe.fr (24.04.2004).
- www.eurocult.org (24.04.2004).
- www.europa.eu.int/comm/public_opinion (24.04.2004).
- www.europarl.eu.int/opengov/default_fr.htm (24.04.2004).
- www.europe-at-school.org (24.04.2004).
- www.euv-frankfurt-o.de (24.04.2004).
- www.eycb.coe.int (24.04.2004).
- www.eyes-2004.info (24.04.2004).
- www.farenet.org (24.04.2004).
- www.feantsa.org/news/flash (24.04.2004).
- www.frequenceslibr.claranet.fr/pages/racism/pages/sommaire.html (24.04.2004).
- www.grzybowski.ukw.edu.pl (24.04.2004).
- www.institut-epice.org (24.04.2004).
- www.interkulturo.net (24.04.2004).
- www.internacialingvo.org (24.04.2004).
- www.lafriche.org/grenouille (24.04.2004).
- www.mdsm.pl (24.04.2004).
- www.mdsm.pl/mdsmnew/inne/pol-lit-niem-2003/Intro.htm (24.04.2004).
- www.nigdywiecej1.px.pl (24.04.2004).
- www.ofaj.org (24.04.2004).
- www.plurielfm.org (24.04.2004).
- www.revues-plurielles.org (24.04.2004).
- www.schoolwithoutracism-europe.org (24.04.2004).
- www.tele-tandem.org (24.04.2004).
- Zehraoui A.: *Entre intégration et discriminations: les enjeux de la citoyenneté* [w:] M. Boucher (red.): *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris 2001.

Aneks

Załącznik 1

Wybór źródeł zwartych poświęconych problematyce edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz europejskiemu wymiarowi edukacji, wydanych w Europie w latach 1979–2008⁷⁷³.

- Abdallah-Preteuille M.: *Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage? Quel français?*, Armand Colin, Paris 1982.
- Abdallah-Preteuille M.: *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris 2003.
- Abdallah-Preteuille M.: *La pédagogie interculturelle*, INRP, Paris 1986.
- Abdallah-Preteuille M.: *L'école face au défi pluraliste. Choc des Cultures*, L'Harmattan, Paris 1989.
- Abdallah-Preteuille M.: *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999.
- Abdallah-Preteuille M.: *L'interculturel au niveau de l'école: finalités et lignes directrices*, UNESCO, Paris 1981.
- Abdallah-Preteuille M.: *Les politiques multiculturelles et leur conséquences sur la formation des enseignants*, OCDE – CERI, Paris 1988.
- Abdallah-Preteuille M.: *Quelle école pour quelle intégration?*, CNDP – Hachette, Paris 1992.
- Abdallah-Preteuille M.: *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996.
- Abdallah-Preteuille M., Porcher L.: *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris 1996.
- Abdallah-Preteuille M., Porcher L.: *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris 1998.
- Abdallah-Preteuille M., Thomas A. (red.): *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris 1995.
- Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca 1992.
- Adams B., Adams G. (red.): *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, London 1997.
- Alexander N., Busch B.: *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale – Échange interculturel avec des pays africains*, Strasbourg 2008.
- Allemann-Ghionda C. (red.): *Éducation en contexte plurilingue et pluriculturel*, Peter Lang, Bern 1994.
- Allemann-Ghionda C.: *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999.

⁷⁷³ Ujęto źródła najczęściej cytowane w pracach naukowych i popularnonaukowych.

- Allemann-Ghionda C. (red.): *Multiculture et éducation en Europe / Multikultur und Bildung in Europa*, Peter Lang, Bern 1994.
- Allemann-Ghionda C.: *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*, Peter Lang, Bern 1999.
- Allemann-Ghionda C., Goumoëns C.; Perregaux C.: *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Projet No 4033-42913 dans le cadre du Programme national de recherche 33 „L'efficacité de nos systèmes de formation”. Rapport final*, b.w., Berne – Genève 1998.
- Allemann-Ghionda C., Perregaux C., Goumoëns C.: *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Éditions Universitaires, Fribourg 1999.
- Amatucci L.: *Scuola nella società multi-etnica: lineamenti di pedagogia interculturale*, La scuola, Brescia 1994.
- Angst D., Farrar M., Mouna A. (red.): *Domino. Un Manuel sur l'Emploi de l'éducation par Groupes de Pairs en tant que Moyen de Lutte contre le Racisme, La Xenofobie, l'Antisemitisme et l'Intolérance / Domino. A Manual to Use Peer Group Education as a Means to Fight Racism, Xenophobia, Anti-semitism and Intolerance*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1995.
- Antonouris G.: *The European Dimension in Teacher Training, Activity Book 1: An Introductory Course on Intercultural Cross-curricular Themes: Intercultural Perspective*, Nottingham Polytechnic, Nottingham 1990.
- Antonouris G.: *The European Dimension in Teacher Training, Activity Book 2: An Introductory Course on Intercultural Cross-curricular Themes: National Curriculum, Environmental Issues*, Nottingham Polytechnic, Nottingham 1990.
- Antonouris G., Bonnier B., Keane M.: *The Training of School Directors for the European Dimension*, t. 3: *School Directors and the European Dimension. Towards a Training Programme*, University of Strathclyde, Glasgow 1995.
- Arnesen A.-N., Bîrzéa C., Dumont B., Essomba M. A., Furch E., Vallianatos A., Ferrer F.: *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*, Strasbourg 2008.
- Association européenne des Enseignants (AEDE), Groupe de Recherche européen sur la Formation aux Échanges Scolaires (GREFES): *La pédagogie des échanges: buts et moyens de la formation des enseignants. Se rencontrer pour se former. Se former à se rencontrer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Association européenne des Enseignants (AEDE): *Organiser des échanges éducatifs*, Hachette, Paris 1993.
- Audigier F.: *Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe. Strasbourg 2000.
- Audigier F.: *Enseigner la société, transmettre des valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1996.
- Audigier F.: *Pratiquer la diversité culturelle dans l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997.
- Auernheimer G., Gstettner P. H.: *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, „Jahrbuch für Pädagogik”, 1996.
- Auernheimer G.: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995.
- Banks J. A., Lynch J.: *Multicultural Education in Western Society*, Holt, Rinehart & Winston, London 1986.

- Barthel S.: *La pédagogie de projet: approche pluridisciplinaire de la dimension européenne dans l'enseignement secondaire: 55ème séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Donaueschingen, Allemagne, 18-23 mai 1992: rapport*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1992.
- Barthélemy D., Ryba R., Birzea C., Leclercq J.-M.: *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997.
- Bartz B.: *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Instytut Technologii Eksploatacji, Duisburg – Radom 1997.
- Baumgratz-Gangl G.: *Compétences transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris 1993.
- Baur R. S., Meder G., Previšić V. (red.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler 1992.
- Been Zeev A.: *Poradnik ksenofoba – Izraelczycy*, Warszawa 2002.
- Beernaert Y., Rupert C. (red.): *La dimension européenne et l'éducation culturelle, actes, université d'été 1992 / The European Dimension and Cultural Education, Proceedings, Summer University 1992*, ATEE, Bruxelles 1993.
- Beernaert Y., Van Dijk H., Sander T.: *The European Dimension in Teacher Education*, ATEE, Bruxelles 1993.
- Belard M.: *Clubs européens*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Belkaïd M.: *La diversité culturelle dans raisons éducatives*, De Boeck, Bruxelles 2000, t. 1–2.
- Bell G. H.: *Developing a European Dimension in Primary Schools*, David Fulton Publishers, London 1991.
- Benattig R.: *Migrants en Europe: quel avenir éducatif et culturel?*, Conseil de l'Europe – L'Harmattan, Strasbourg – Paris 1987.
- Bentolila A. (red.): *L'école: diversités et coherence*, Nathan, Paris 1996.
- Berlin P.: *Poradnik ksenofoba – Szwedzi*, Warszawa 1997.
- Bernaus M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A., Trujillo Saez F.: *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues – Kit de formation*, Strasbourg 2008.
- Berque J.: *De nouveaux minoritaires dans la cité européenne (rapport de la Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1989.
- Bilton P.: *Poradnik ksenofoba – Szwajcarzy*, Warszawa 2001.
- Birzea C.: *Droits de l'homme et minorités dans les nouvelles démocraties européennes: les aspects éducatifs et culturels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1996.
- Birzea C.: *Strategies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Blondel A., Briet G., Collès L., Destercke L., Sekhavat A.: *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques. Guide pédagogique*, Duculot, Bruxelles 1998.
- Boddenberg G., Schmid, J.: *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*, Erziehungsdirektion, Zürich 1993.
- Bolt R.: *Poradnik ksenofoba – Holendrzy*, Warszawa 2000.
- Boos-Nunning U., Hohmann M., Reich H., Wittek F.: *Towards Intercultural Education*, CILT, London 1986.
- Borelli M. (red.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1986.

- Boulot S., Boyzon-Fradet D.: *Les immigrés à l'école: une course d'obstacles*, L'Harmattan, Paris 1988.
- Brander P., Cardenas C., Vicente Abad J. de, Gomes R., Taylor M.: *Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg 2005.
- Brander P., Keen E. (red.): *Repères. Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Bredella L., Delanoy W. (red.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr, Tübingen 1999.
- Brislin R., Yoshida T.: *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs*, Sage Publications, London 1994.
- Brock C., Tulasiewicz W.: *Cultural Identity and Educational Policy*, Croom Helm, London 1985.
- Brock C., Tulasiewicz W.: *Education in a Single Europe. With a Foreword by Sir Edward Heath*, Routledge, London 1994.
- Busquets J.: *La dimensio Europea, Generalitat de Catalunya*, Departament de Ensenyament, Barcelona 1993.
- Buxarrais M. R., Carrillo I., Galcerán M. M., López S., Martín X., Martínez M., Payá M., Puig J., Trilla J., Vilar J.: *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*, Edicions 62 – Rosa Sensat, Barcelona 1989.
- Byram M.: *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier – Didier, Paris 1992.
- Byram M.: *Education for European Citizenship. Special Issue*, Multilingual Matters, Clevedon 1996.
- Byram M. (red.): *Face to Face. Learning Language-and-Culture Through Visits and Exchanges*, CILT, London 1997.
- Byram M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Byram M., Tost Planet M. (red.): *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2000.
- Byram M., Zarate G.: *Young People Facing Difference / Les jeunes confrontés à la différence*, Council of Europe Publishing, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1996.
- Byram M., Zarate G., Neuner G.: *La compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997.
- Cain A. (red.): *Stereotypes culturels et apprentissage des langues*, Commission française pour l'UNESCO, Paris 1995.
- Camilleri C.: *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux & Niestle – UNESCO, Lausanne – Paris 1985.
- Carbonell Paris F.: *Immigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Documentos*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1996.
- Cardenas C., *Equipo Claves: Guia para la Education Intercultural con Jovenes*, Comunidad de Madrid – Direccion General de Juventud, Madrid 1995.
- Cardy E.: *Les échanges scolaires en tant qu'élément du programme d'études, Stavanger, Norvège, 16-20 novembre 1992: rapport du séminaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Cascao Guedes M. J.: *A árvore de comunicação: jogos apresentados no workshop „Intercultura na Escola”*, Intercultura Portugal, Santa Cruz 1999.

- Cascao Guedes M. J.: *A relação pedagógica na educação intercultural*, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa 1995.
- Centre for Intercultural Education: *Intercultural Education Materials: A Selective Guide to Good Examples Within the European Union*, University of Ghent, Ghent 1997.
- Chromiec E.: *Dziecko wobec obcości kulturowej. Międzykulturowość*, Gdańsk 2004.
- Chromiec E.: *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Kraków 2006.
- Chybicka A., Kaźmierczak M. (red.): *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, Kraków 2006.
- Cieślakowska D., Kownacka E., Olczak E., Paszkowska-Rogacz A.: *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa 2006.
- Clanet C. (red.): *L'Interculturel en éducation et sciences humaines*, PUM, Toulouse 1985, t. 1–2.
- Clanet C.: *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, PUM, Toulouse 1993.
- Colectivo AMANI: *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Editorial Popular, Madrid 1994.
- Colin L., Müller B. (red.): *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris 1996.
- Colin L., Müller B.: *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Campus, Frankfurt 1998.
- Collot A., Didier G., Loueslati B. (red.): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine, Nancy 1993.
- Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école?*, Commission nationale de l'UNESCO, Berne 1992.
- Commission européenne – Direction Générale XXII éducation, formation et jeunesse: *Socrates, Lingua: projets éducatifs conjoints. Manuel*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1997.
- Commission européenne – Direction Générale XXII éducation, formation et jeunesse: *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne. Etudes*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1997.
- Commission européenne – Direction générale XXII éducation, formation et jeunesse: *Euromosaic – Production et reproduction des groupes linguistiques minoritaires au sein de l'Union européenne. Document*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1996.
- Commission européenne: *Community of Learning – Intercultural Education in Europe*, Commission européenne, Luxembourg 1994.
- Commission européenne: *Intercultural dialogue – Dialogue interculturel. Bruxelles 20 et 21 mars 2002*, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Action Jean Monnet, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2002.
- Commission européenne: *La Communauté du Savoir – L'éducation interculturelle*, Commission européenne, Strasbourg 1994.
- Commission européenne: *Report on the Education of Migrants' Children in the European Union*, Commission européenne, Luxembourg 1994.
- Compagnoni E.: *Educacione interculturale e scuola media*, Temi, Bologna 1999.

- Conseil de l'Europe: *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles. Expériences d'éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1989.
- Consell de la Joventut de Barcelona: *Material didàctic per a la diversitat cultural*, Consell de la Joventut, Barcelona 1996.
- Conseil de l'Europe: *Compagnon – Guide d'action pédagogique pour la diversité, la participation et les droits de l'Homme*, Strasbourg 2008.
- Conseil de l'Europe: *Conférence „Droits de l'homme – Handicap – Enfants: vers des dispositions internationales pour les droits des personnes handicapées – Le cas particulier des enfants handicapés” – Actes*, Strasbourg 2006.
- Conseil de l'Europe: *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales – Recueil des textes*, Strasbourg 2005.
- Conseil de l'Europe: *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg 2007.
- Conseil de l'Europe: *Jeunesse dans les quartiers populaires – Guide à la réflexion méthodologique sur les politiques*, Strasbourg 2007.
- Conseil de l'Europe: *Concilier bien-être des migrants et intérêt collectif – Etat social, entreprises et citoyenneté en transformation*, Strasbourg 2008.
- Conseil de l'Europe: *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle/The religious dimension of intercultural education*, Strasbourg 2005.
- Conseil de l'Europe: *Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle? Concepts, état des lieux et développements*, Strasbourg 2006.
- Convey A.: *Approaches to the European Dimension in Teacher Education*, Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, London 1992.
- Corinaldesi-Sommadossi C., Gavanne-Pitella G.: *Scambi di educazione interculturale*, Ministero della Pubblica Istruzione, Irrsae Lombardia, Milano 1997.
- Corner T. E. (red.): *Education in Multicultural Societies*, Croom Helm, London 1984.
- Couillaud X.: *De la „culture d'origine” et de la „pédagogie interculturelle”*, CIEMM, Paris 1981.
- Coulby D., Gundara J., Jones C. (red.): *The World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, Kogan Page, London 1997.
- Coulby D., Jones C.: *Postmodernity and European Education Systems: Cultural Diversity and Centralist Knowledge*, Trentham Books, Stoke-on-Trent-Staffordshire 1995.
- Council of Europe: *Educational Research Workshop on „Minority Education”*, Council of Europe, Bautzen 1995.
- Council of Europe: *The City's Education to the Education of its Multicultural Education (Migrants and Minorities)*, Council of Europe, Strasbourg 1993.
- Crawford J.: *Bilingual education. History Politics Theory and Practice*, Bilingual Education Services, Los Angeles 1995.
- Crick B.: *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998.
- Cruz Roja Juventud: *Materiales de educación intercultural. En un mundo de diferencia, un mundo diferente*, Cruz Roja, Madrid 1992.
- Cucos C.: *Educatia – dimensiuni culturale si interculturale*, Polirom, Iasi 2000.
- Cummins J.: *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon 2000.

- Czerniejewska I. (red.): *Antydyskryminacja na co dzień*, Poznań 2005.
- Czerniejewska I. (red.): *Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli*, Kraków 2006.
- Dadzie S. (red.): *Adult Education in Multi-Ethnic Europe. A Handbook for Organisational Change*, Loseblatt-Ausgabe, Bonn 1997.
- Dadzie S. (red.): *Jugend- und Erwachsenenbildung für ethnische Minderheiten in Europa. Ein Handbuch für Antirassismusbearbeitung und Organisationsentwicklung*, Loseblatt-Ausgabe, Bonn 1997.
- Damen L.: *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*, Addison Wesley, Reading (MA) 1987.
- Damiano E. (red.): *Verso una società interculturale / Pour une société interculturelle*, ACLI-CELM, Bergamo 1992.
- Dasen P.: *Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale. Educatia interculturala. Experiente, politici, strategii*, Polirom, Iasi 1999.
- Dasen P.R., Perregaux C. (red.): *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, DeBoeck Université, Bruxelles 2000, t. 1–3.
- Demaine J., Entwistle H.: *Beyond Communitarianism: Citizenship, Politics and Education*, MacMillan, London 1996.
- Demorgon J.: *Critique de l'interculturel*, Paris 2005.
- Demorgon J.: *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris 1989.
- Demorgon J., Lipiansky E. M. (red.): *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris 1999.
- Demorgon J., Lipiansky E. M., Müller B., Nicklas H.: *Europakompetenz lernen*, Campus, Frankfurt a.M. 2001.
- Desch A.: *Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*, Tectum Verlag, Marburg 2001.
- Dewey J.: *The Case for Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 1994.
- Díaz-Aguado M. J.: *Programas para favorecer la Interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1993.
- Díaz-Aguado M. J., Baraja A.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de Intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, CIDE, Madrid 1993.
- Dibie P., Wulf C. (red.): *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Anthropos, Paris 1998.
- Dinello R., Perret-Clermont A.-N. (red.): *Psycho-pédagogie interculturelle*, Del Val, Fribourg 1987.
- Dołęga-Herzog H., Herzog T., Rosalska M., Wawrzonek A.: *Praca w Polsce – dobry start. Ankieta rejestracyjna dla obcokrajowców. Podręcznik dla doradcy*, Warszawa 2007.
- Doyé P.: *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*, Cornelsen Verlag, Berlin 1999.
- Echange d'enseignants de la Communauté européenne: séminaire de formation à la mobilité, Bruxelles, 18–21 juin 1992. Actes*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1993.
- Educació intercultural. Mòdul de formació, eix transversal*, Consell d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, Valencia 1996.

- Éducation multiculturelle*, OCDE – CERI, Paris 1987.
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1999.
- Eldering L., Kloprogge J.: *Different Cultures, Same Schools: Ethnic Minority Children in Europe*, Leiden University, Institute for Educational Research in the Netherlands, Leiden 1987.
- Eriksen Terzian A.: *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1998.
- Escola Lliure El Sol: *Eduquem en la diversitat*, Esplac, Barcelona 1994.
- Essomba M. A.: *Sanduk: Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*, Secretaria General de Joventut i Fundació Jaume Bofill, b.m. 2001.
- Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*, Parlement européen, Luxembourg 1998.
- European Association of Teachers (AEDE): European Educational Exchanges: A Manual*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1993.
- European Youth Centre – Centre européen de la Jeunesse: *Training Courses Resource File / Stages de formation – Dossier Ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1991–1993, t. 1–12.
- Europese programma's uitwisselingen*, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Alkmaar 1992.
- Faul S.: *Poradnik ksenofoba – Amerykanie*, Warszawa 2004.
- Fennes H., Hapgood K.: *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*, Cassell, London 1997.
- Fermoso P. (red.): *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid 1992.
- Fiada A.: *Poradnik ksenofoba – Grecy*, Warszawa 1997.
- Fitouri Ch.: *Biculturalisme, bilinguisme et education*, Delachaux & Niestle, Neufchatel 1983.
- Fleiner T., Nelde P. H., Turi J.-G. (red.): *Droit et langue(s) d'enseignement / Law and Language(s) of Education*, Publications of the Institute of Federalism Fribourg Switzerland, Fribourg 2001.
- Fontaine A.-M., Perrez M. (red.): *Aspects interculturels du fonctionnement relationnel et familial*, Paris 2006.
- Forster P.: *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education. A Case Study of a Multi-Ethnic Comprehensive School*, Routledge, London 1990.
- Fragnière G.: *Problèmes d'éducation dans une Europe en transition*, Collège d'Europe, Bruges 1995.
- Frieske K. W. (red.): *Utopie inkluzji: sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, Warszawa 2004.
- Fundació per la Pau i Intermón: *Programa pedagògic per la tolerancia*, Generalitat de Catalunya, Barcelona 1995.
- Gagnon F., McAndrew M., Pagé M. (red.): *Pluralisme, citoyenneté & éducation*, L'Harmattan, Paris 1996.
- Galichet F.: *L'Éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris 1998.
- Galino M. A., Escribano A.: *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*, Narcea, Madrid 1990.

- Galton M., Moon B. (red.): *Handbook of Teacher Training in Europe*, David Fulton Publishers, London 1994.
- Gevorgyan V. P., Cavounidis J., Ivakhnyuk J.V.: *Les politiques relatives aux migrants irréguliers. Volume II – République d'Arménie, Grèce et Fédération de Russie*, Strasbourg 2008.
- Giordan H. (red.): *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme*, KIME, Paris 1992.
- Giovanni A. V. de, Said P. E. (red.): *Education for Democratic Citizenship. The Democratic School*, Department of Student Services and International Relations, Curriculum Management Department, Education Division in partnership with The British Council, Malta 2003.
- Giust-Desprairies F., Müller B.: *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris 1997.
- Głowacka-Grajper M.: *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.
- Goffman E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.
- Goodwin R.: *Documents du Conseil de l'Europe consacrés à l'éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1995.
- Gorman M. (red.): *Tous différents – tous égaux. Une somme d'expériences*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997.
- Grant C. (red.): *Research and Multicultural Education*, The Falmer Press, London 1992.
- Grima Camilleri A.: *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Centre européen pour les langues vivantes – Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Grimaldi C., Ali Rachedi E. H.: *Accueillir les élèves étrangers*, L'Harmattan, Paris 1998.
- Gross J. T.: *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Sejny 2000.
- Gross J. T.: *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Kraków 2008.
- Grzybowski P. P.: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007.
- Grzybowski P. P.: *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008.
- Guerra I. C.: *A educação intercultural: contextos e problemáticos. Conferência apresentada na abertura da Formação dos Professores Participantes no Projecto de Educação Intercultural*, Entreculturas, Lisboa 1993.
- Guía de Educación Intercultural: *Jóvenes Europeos contra el Racismo*, ACSUR, Madrid 1998.
- Gundara J.: *Intercultural Education*, Kogan Page, London 1991.
- Gundara J.: *Interculturalism: Education and Inclusion*, Paul Chapman, London 2000.
- Gundara J., Jacobs S. (red.): *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*, Ashgate, Aldershot – Brookfield 2000.
- Hagege C.: *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlars d'Europe*, Éditions Odile Jacob, Paris 1992.
- Haggis S. M.: *Conférence Mondiale de l'Education pour tous. Monographies*, UNESCO, Paris 1993, t. 1–3.
- Häkkinen K. (red.): *Innovative Approaches to Intercultural Education*, University of Jyväskylä, Jyväskylä 1999.

- Halik T., Nowicka E., Połec W.: *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2006.
- Hannoun H.: *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris 1987.
- Hart M.: *The European Dimension in General Primary and Secondary Education: Examples of Good Practice*, CEVNO, Alkmaar 1992.
- Häusler M.: *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie in fünf Schulen der Deutschschweiz*, Orell Füssli, Zürich 1999.
- Heidemann T.: *Europe in Education: Portraits of Twelve Danish Pioneer Schools*, Institute for Educational Research and Innovation, København 1995.
- Herreras J. C. de (red.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*, Peeters, Louvain-la-Neuve 1998.
- Hess R.: *Pédagogues sans frontière*, Anthropos, Paris 1998.
- Hess R., Wulf Ch.: *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Anthropos, Paris 1999.
- Hofstede G.: *Cultural Differences in Teaching and Learning*, EFIL, Mollina 1994.
- Hofstede G.: *Vivre dans un monde interculturel. Comprendre nos programmations mentales*, Les Editions d'Organisation, Paris 1994.
- Hopkins K., Howarth M., Le Métails J.: *Into the Heart of Europe: The European Dimension*, NFER, Slough 1994.
- Huber-Kriegler M., Lázár I., Strange J.: *Miroirs et fenêtres - Manuel de la communication interculturelle*, Strasbourg 2006.
- Husen T., Opper S.: *Educación Multicultural y Multilingüe*, Narcea, Madrid 1984.
- Husen T., Opper S. (red.): *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*, Pergamon Press, Oxford 1983.
- Ideas, recursos, métodos y actividades para la educación intercultural no formal*, Instituto de la Juventud – Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid 1996.
- Idzik I., Nitka J., Marcinowska H., Onuchowska A., Kasprzyk T., Biłyk K., Reich A., Mackiewicz K., Cieśliński Ł.: *Program edukacyjny „Różni – równi”. Podręcznik dla prowadzących lekcje na temat mniejszości narodowych i etnicznych*, Poznań 2004.
- Incontri D., Bigheto A. C.: *Todos os Jeitos de Creer – Ensino inter-religioso*, t. 1–4, São Paulo 2004.
- James L.: *Poradnik ksenofoba – Austriacy*, Warszawa 1999.
- Janssen B. (red.): *La Dimension européenne pour enseignants*, Europa Union Verlag, Bonn 1993.
- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
- Johann E., Michely H., Springer M.: *Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*, Cornelsen Verlag, Berlin 1998.
- Jones C., Kimberley J. (red.): *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1989.
- Jonietz P., Harris D. (red.): *International Schools and International Education*, Kogan Page, London 1991.
- Jordán J. A.: *L'Educación Multicultural*, CEAC, Barcelona 1992.
- Jordán J. A.: *La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona 1995.

- Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*, Servicio de Publicaciones de Diputación de Zaragoza, Zaragoza 1994.
- Juliano D.: *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid 1993.
- Kaji S., Hama N., Rice J.: *Poradnik ksenofoba – Japończycy*, Warszawa 2001.
- Kamińska A. (red.): *Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy*, Mikuszewo 2007.
- Kelly M., Elliott I., Fant L. (red.): *Third Level, Third Space: Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Bern 2001.
- Kida J., Wovk L.R. (red.): *Konteksty kulturowe w szkolnej edukacji językowej w Polsce i za granicą*, Rzeszów 2002.
- Kielar-Turska M.: *Życ wspólne: odkrywać innego, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele*, Kraków 2007.
- Kiselman Ch. (red.): *Symposium on Communication Across Cultural Boundaries – Simposio pri interkultura komunikado*, Dobřichovice 2005.
- Kiss A. (red.): *L'Empatie et la rencontre interculturelle*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Klimowicz A. (red.): *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Kodron C., Oomen-Welke I.: *Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles / Teaching Europe in Multicultural Society*, Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 1995.
- Kopp N., Rethy M.-P., Brelet C., Chapuis F.: *Ethique médicale interculturelle. CultureS et MédecineS – Regards francophones*, Paris 2006.
- Kosek-Nita B., Raś D. (red.): *Kontakty z ludźmi „Innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Katowice 2007.
- Košický S. (red.): *Multkulturaj familioj en nuntempa Eŭropo*, Esprima, Rondo Familia de Universala Esperanto-Asocio, Bratislavo 1996.
- Kosonen L.: *L'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1990.
- Kozakiewicz M.: *Z Księgi Zakazów*, Warszawa 2006.
- Kozłowska A.: *Multicultural Education in the Unifying Europe*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2003.
- Kramsch C.: *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Krewer B. (red.): *Théorie et pratique de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 1998.
- Kulesza M. (red.): *Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej. Raport 2006–2008*, Warszawa 2008.
- Kultur des Aufwachsens: Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa. Dokumentation BAMA-Kongress 3–5 Dezember 1999*, Bildungs- und Förderungswerk der GEW, Frankfurt a.Main 2000.
- Kurth U.: *Europa macht Schule – Schulen für Europa*, Europäische Bildungsprogramme im Vergleich, Frankfurt a.M 1998.
- Kusio U. (red.): *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej*, Toruń 2007.
- Kwame A. A.: *Kosmopolityzm. Etyka w świecie obcych*, Warszawa 2008.
- Kymlicka W.: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford 1995.

- L'éducation et le pluralisme culturel et linguistique: synthèse d'études de cas, stratégies et méthodes efficaces dans les écoles / Education and Cultural and Linguistic Pluralism. Synthesis of Case Studies. Effective Strategies and Approaches in the Schools*, OCDE – CERI, Paris 1991.
- La dimension européenne dans l'éducation: profils des 40 partenariats scolaires multilatéraux, action pilote 1992-1994 / The European Dimension in Education: Profiles of the 40 Multilateral School Partnerships, Pilot Action 1992-1994*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1994.
- La dimension européenne: des outils au service d'une politique interculturelle: Toulouse du 16 au 20 mai 1993*, ASEREP, Toulouse 1993.
- La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, UNESCO, Paris 1983.
- Labat C., Vermès G. (red.): *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*, L'Harmattan, Paris 1994, t. 1-2.
- Ladmiral J. R., Lipiansky E. M.: *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris 1989.
- Lahlou M. (red.): *Histoires familiales, Identité, Citoyenneté*, L'Interdisciplinaire, Lyon L'imonest 2002.
- Lalak D. (red.): *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Warszawa 2008.
- Lalak D.: *Migracje, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007.
- Landrecy A., Rendard R.: *Amenagement linguistique et pédagogie interculturelle*, Didier Erudition, Paris 1996.
- Lanfranchi A., Hagmann T.: *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1998.
- Lasonen J., Lestinen L. (red.): *Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*, University of Jyväskylä – UNESCO, Jyväskylä 2003.
- Launay D.: *Poradnik ksenofoba – Hiszpanie*, Warszawa 1998.
- Lazar I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. S., Peck C.: *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle – Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg 2008.
- Le RIF: évaluation d'une action pour la dimension européenne dans l'éducation: le Réseau d'institutions de formation*, Université de Nantes, Nantes 1993.
- Le rôle des langues et la dimension européenne: actes de la troisième université européenne d'été, 29 septembre 1991 – 6 octobre 1991 à Nantes*, Université de Nantes, Nantes 1993.
- Leclercq J.-M.: *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Leclercq J.-M.: *L'Éducation comparée: mondialisation et spécificités francophones*, CNDP – AFEC, Paris 1999.
- Legrand L., Porcher L., Deprez C.: *L'enseignement des langues et des cultures*, Emergences éditions, Villeneuve d'Ascq 1995.
- Lehmann H.: *Pédagogie interculturelle et formation des enseignants*, CDIP, Berne 1996.
- Leicester M.: *Multicultural Education. From Theory to Practice*, NFER Nelson, Slough 1989.
- Leman J., Gailly A. (red.): *Thérapies interculturelles. L'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Editions Universitaires – De Boeck, Bruxelles 1991.

- Les enfants de l'immigration et l'école*, CRDP, Nord-Pas-de-Calais 1988.
- Les enfants des migrants à l'école*, OCDE – CERI, Paris 1987.
- Levi-Strauss C.: *Guidelines for Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 1994.
- Lewowicki T. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Lewowicki T., Grabowska B., Różańska A. (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008.
- Lewowicki T., Grabowska B. (red.): *Spójności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn 1996.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Polityka społeczna i oświatowa, a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2005.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*, Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.): *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Toruń 2008.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa 2006.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.): *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn 2000.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (red.): *Szkoła na pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn – Warszawa 2006.
- Lewowicki T., Urban J. (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007.
- Lewowicki T., Urban J. (red.): *Intercultural Education. The Individual in Relation to Others and Other Cultures*, Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, Cieszyn 2002.
- Lewowicki T., Urban J., Szczypka-Rusz A. (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn – Warszawa 2004.
- Lietti A.: *Pour l'éducation bilingue*, Favre, Lausanne – Paris 1989.
- Lipniacka E.: *Poradnik ksenofoba – Polacy*, Warszawa 2002.
- Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1993.
- Llaumett M.: *Les Jeunes d'origine étrangère. De la marginalisation à la participation*, L'Harmattan, Paris 1984.
- Lluch Balaguer X., Salinas Catalá J.: *Programa d'Educació en Valors per a la Pau. Pla d'Educació Intercultural*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació y Ciència, Valencia 1995.

- Lluch Balaguer X., Salinas Catalá J., Rodas Jordà À. M.: *Mòdul de Formació. Eix Transversal: Educació Intercultural*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació y Ciencia, Valencia 1995.
- Lorenz W.: „*Developing Anti-Racist Strategies*”. *An Experimental Learning Module within the Youth for Europe Programme*, European Centre for Community Education, Koblenz 1994.
- Lovelace M.: *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*, Editorial Escuela Española, Madrid 1995.
- Lynch J. (red.): *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*, The Falmer Press, London 1992.
- Lynch J.: *Multicultural Education. Principles and Practice*, Routledge & Kegan Paul, London 1986.
- Lynch J., Modgil C., Modgil S. (red.): *Cultural Diversity and the Schools*, The Falmer Press, London 1992, t. 1–4.
- Maddalena C.: *L'interculturel. Didactique des langues étrangères*, Clé international, Paris 1998.
- Madej D., Oniszczyk J., Rejmer-Ronowicz Z., Smoter B., Kownacka E.: *Międzykulturowy Ośrodek Doradztwa Zawodowego... od koncepcji do realizacji*, Warszawa 2007.
- Makariev P. (red.): *Intercultural Communication and Civil Society*, Minerva, Sofia 2000.
- Making the Most of Your Partner School Abroad*, Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, London 1993.
- Malewska E., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Malewska-Peyre H.: *Les enfants de migrants et l'école*, INRD, Grenoble 1984.
- Mamzer H.: *Czy kres wielokulturowości?* Poznań 2008.
- Mandal E.: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2004.
- Marmoz L., Derrij M. (red.): *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Matsumoto D., Juang L.: *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.
- Mauviel M.: *La communication interculturelle: constitution d'une nouvelle discipline*, UNESCO, Paris 1980.
- Mc Andrew M., Gagnon F. (red.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, L'Harmattan, Montréal – Paris 2000.
- Melde W.: *La jeunesse face à l'enseignement. Le système éducatif entre sélection et démocratisation*, Schöningh, Paderborn 1988.
- Melosik Z.: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Ménudier H.: *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Une contribution exemplaire à l'unité de l'Europe*, Armand Colin, Paris 1988.
- Mester J.: *Europa wächst zusammen. Interkulturelles und politisches Lernen in europäischen Jugendbegegnungen*, Europa Union Verlag, Bonn 1998.
- Meyer-Bisch P. (red.): *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, UNESCO, Paris 1995.
- Miall A., Milsted D.: *Poradnik ksenofoba – Anglisy*, Warszawa 2001.

- Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique et la Commission des CE: *Expérience pilote d'éducation interculturelle*, Charte établie par la Communauté française de Belgique, Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique et la Commission des CE, Bruxelles 1990.
- Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles: *Colloque „la dimension européenne à l'école”, 12–13 juin 1991*, Ecole normale d'Auteuil, Paris 1992.
- Ministério da Educação, Grupo coordenador das Acções Comunitárias em Matéria Educativa: *Dimensao europeia na educação: clubes europeus*, Ministério da Educação, Lisboa 1988.
- Ministerio de Educación y Ciencia: *Por una Educación Intercultural*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1992.
- Modgil S. (red.): *Multicultural Education. The Interminable Debate*, The Falmer Press, London 1986.
- Molina F.: *Sociedad y Educación: perspectivas interculturales*, ICE de la Universidad de Lleida, Lleida 1994.
- Montané M.: *Les régions et l'Europe: la dimension européenne dans l'enseignement secondaire: matériel pour la formation des enseignants / The Regions and Europe: The European Dimension in Secondary Education: Study Materials for Teacher Education*, Collegi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona 1995.
- Montane M., Bordas I.: *The European Dimension in Secondary Education for Teachers and Teacher Educators. The Network of Teacher Training Institutions*, Collegi de Doctors i Llicenciats en Filosofia, Barcelona 1993.
- Moran de Dios J.: *Cuaderno de Educación multiétnica. Jóvenes Contra la Intolerancia*, Editorial Popular, Madrid 1993.
- Municio I. (red.): *Bilingualism, Models of Education and Migration Policies*, Swedish Commission on Immigration Research, Liber, Stockholm 1981.
- Murdzeva-Skaric O. (red.): *Intercultural education*, OMEP, Ohrid 1987.
- Negrini A. (red.): *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale: l'education come riconoscimento dell'altro*, EMI, Bologna 1998.
- Nieke W.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag*, Leske + Budrich, Opladen 1995.
- Niekrawitz C.: *Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle*, Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a.Main 1991.
- Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J. (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997.
- Nikitorowicz J., Sobiecki M. (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Trans Humana, Białystok 1999.

- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.): *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007.
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikolov M., Curtain H.: *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, CELV, Graz 1997.
- Noor Nkake L.-M.: *L'Éducation à la compréhension internationale*, BIE – ONU, Paris 1996.
- Nowicka E., Łodziński S. (red.): *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa 2006.
- OCDE – CERi: *One School, Many Cultures*, OCDE – CERi, Paris 1989.
- Ockrent C. (red.): *Czarna księga kobiet*, Warszawa 2007.
- O'Shea K.: *Education à la citoyenneté démocratique: les politiques et les instruments législatifs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Ohana Y.: *Participation and Citizenship. Training for Minority Youth Project in Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1998.
- Oleksy J. (red.): *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 2008.
- Ortega P., Mínguez R., Gil R.: *Educación para la Convivencia. La tolerancia en la escuela*, Nau Llibres, Valencia 1994.
- Otten H., Treuheit W. (red.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*, Leske + Budrich, Opladen 1994.
- Ouellet F.: *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996.
- Ouellet F.: *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Ouellette M.: *Former des adultes en milieu multiethnique*, Éditions Beauchemin, Laval 1991.
- Outils, produits, méthodologies pour réussir l'Europe par l'école*, SNEC, Bruxelles 1996.
- Paige M. R. (red.): *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth (Me) 1993.
- Palomba D., Bertin N.: *Insegnare in Europa: comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Parfieniuk I.: *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*, Białystok 2006.
- Paszko A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przelomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004.
- Patrzalek W. (red.): *Kulturowe determinanty zachowań konsumenckich*, Wrocław 2004.
- Peck B. T.: *Managing the European Dimension in Schools. Case Studies of Experience*, Jordanhill College of Education, Glasgow 1992.
- Peck B. T., Ramsay H. A.: *The Training of School Directors for the European Dimension: t. 1: Managing Schools in Europe*, University of Strathclyde, Glasgow 1993.
- Peck B. T., Ramsay H. A.: *The Training of School Directors for the European Dimension: t. 2: School Managers and the European Dimension*, University of Strathclyde, Glasgow 1994.
- Peretti A. de: *Pour une école plurielle*, Lausanne, Paris 1987.
- Perotti A.: *L'éducation dans les sociétés européennes à l'horizon des années 90.*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1989.

- Perotti A.: *Plaidoyer pour l'interculturel*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1994.
- Perotti A.: *The Case for Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 1994.
- Perregaux C.: *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Commission romande des moyens d'enseignement et apprentissage (Corome), Genève – Neuchâtel 1994.
- Perregaux C., Bezzola K.: *Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali. Quaderni per l'insegnamento*, Centro didattico cantonale, Dipartimento della pubblica istruzione e cultura, Bellinzona 1996.
- Perregaux C., Nodari C.: *Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Zürich 1998.
- Phillips D., Ertl H. (red.): *Interpreting European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*, Kluwer, Amsterdam 2003.
- Piegiat-Kaczmarzyk M., Rejmer-Ronowicz Z., Smoter B., Kownacka E.: *Podejscie wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*, Warszawa 2007.
- Poletti F.: *L'interculturalismo in azione e in questione. Riflessioni pedagogiche e itinerari didattici*, Centro didattico cantonale, Bellinzona 1997.
- Policy Models: A Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in Local Education Authorities's (LEAS), Schools and Colleges*, DFE, London 1992.
- Porcher L.: *Education des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1979.
- Porcher L.: *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1981.
- Porcher L.: *Manières de classe*, Didier, Paris 1987.
- Praia M.: *European Dimension in Education. To Think Europe through Values Looking at Human Rights*, Instituto Politecnico do Porto, Porto 1993.
- Pratique de la Citoyenneté. *Vers une conception plus large de l'éducation civique: matériels éducatifs de base sur la paix, les droits de l'Homme, la démocratie et la tolérance*, UNESCO, Paris 1999.
- Prenzel A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, Leske + Budrich, Opladen 1995.
- Programme d'échange d'enseignants de la Communauté européenne: séminaire sur le rôle des chefs d'établissement dans le développement de la dimension européenne à l'école, Dublin, 11–13 juin 1993: actes du séminaire*, Youth Exchange Bureau, Dublin 1993.
- Puig Rovira J. M.: *Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo*, Seminario Internacional sobre Educación Democrática, b.w., Murcia 1992.
- Pusch M. D. (red.): *Multi-cultural Education*, Intercultural Press, Yarmouth (Me), 1984.
- Ramberg I.: *L'islamophobie et ses conséquences pour les jeunes*, Strasbourg 2005.
- Ratajczak M. (red.): *Pomiędzy kulturami. Szkice z komunikacji międzykulturowej*, Wrocław 2006.
- Regnault E., Hohl S. (red.): *Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté*, De Boeck, Bruxelles 1998.
- Réussir l'Europe par l'école*, SNEC, Bruxelles 1993.
- Rey M.: *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Université de Genève – FPSE, Genève 1996.
- Rey M.: *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1983.

- Rey M.: *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Centre européen de la culture – Actes Sud, Genève 1997.
- Rey M.: *Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1983.
- Rey M. (red.): *Une pédagogie interculturelle*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne 1984.
- Ritchie J., Jimeno Sanz F.: *La dimension européenne dans les échanges régionaux. L'expérience de l'Avon et de la région Cantabrique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1996.
- Roberts E.: *Poradnik ksenofoba – Rosjanie*, Warszawa 1998.
- Robinson G. L. N.: *Crosscultural Understanding*, Pergamon, Oxford 1985.
- Roche G.: *Quelle école pour quelle citoyenneté?*, ESF Editeur, Paris 1998.
- Rodríguez Rojo M.: *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*, Oikos-Tau, Barcelona 1995.
- Rowles M. D.: *Comment former aux liens et échanges scolaires par une approche interculturelle*, Colle Val d'Elsa, Italie, 13–16 juillet 1992: rapport du séminaire, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Rüesch P.: *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Forschungsergebnisse zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen*, Orell Füssli, Zürich 1999.
- Saad H., Leumer W.: *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester 1997.
- Sabatier C., Dasen P.: *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Sale R.: *Poradnik ksenofoba – Islandczycy*, Warszawa 2003.
- Salvadori E., Boitier M.-F., Brackmeier M.: *Le plaisir de partager: un partenariat scolaire européen „intégration et multiculturalisme en Europe”*, Ibis, Como – Pavia 1995.
- Salvadori E., Pulina P. (red.): *Per un'educazione interculturale*, Ibis, Pavia 1991.
- Santos Rego M. A. (red.): *Educación intercultural. Teoría y práctica*, PPU, Barcelona 1994.
- Savage R.: *Echanges scolaires: le rôle des autorités locales et régionales*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1992.
- Savage R.: *La pédagogie des échanges scolaires, 56^e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Strasbourg, Donaueschingen (Allemagne), 22–27 Juin 1992: Rapport*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- Savage R.: *Liens et échanges scolaires en Europe. Vademecum*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1994.
- Schröer W., Sting S.: *Globalisierung und soziale Spaltung. Neue Herausforderung für die interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit*, Verlag des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.Main 2001.
- Sensi D.: *Enquête sur les pratiques de partenariat avec les enseignants de langue et de culture d'origine (ELCO)*, Université de Liège, Liège 1995.
- Sierens S.: *Outils Pédagogiques Interculturels. Un inventaire selectif de bons exemples dans l'Union européenne*, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Gent 1997.
- Siguàn M., Mackey W. F.: *Education et bilinguisme*, Bureau International d'Education – UNESCO, Paris 1986.
- Skard H., Palard J., Woerling J. M., Husson J. F., Mahiels J., Gaudin P., Burchianti F., Itçaina X., Tietze N., Anwar A., Chivers C., Pearce B., Moniak-Azzopardi A.: *Des dieux dans la ville – Le dialogue interculturel et interreligieux au niveau local*, Strasbourg 2008.

- Skutnabb-Kangas T.: *Bilingualism or Not – the Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon 1984.
- Skutnabb-Kangas T.: *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe? Quelques arguments. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Skutnabb-Kangas T., Cummins J. (red.): *Minority Education. From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon 1988.
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson R.: *Educational Strategies in Multilingual Contexts*, Roskilde University Centre, Roskilde 1985.
- Smolicz J. J.: *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990.
- Solly M.: *Poradnik ksenofoba – Włosi*, Warszawa 2004.
- Solomon R. P., Levine-Rasky C.: *Accommodation and Resistance: Educators' Response to Multicultural and Anti-Racist Education*, York University, Faculty of Education, North York 1994.
- Soto Hardiman P., Jones S., McAdam S., Hallsworth S., Allain A.: *Les jeunes et l'exclusion dans les quartiers défavorisés: s'attaquer aux racines de la violence*, Strasbourg 2004.
- Soto Hardiman P., Lapeyre F.: *Les jeunes et l'exclusion dans les quartiers défavorisés: approches politiques dans six villes d'Europe*, Strasbourg 2004.
- Spolsky B. (red.): *Language and Education in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon 1985.
- Stadler P.: *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt. Ein Bildungskonzept*, Breitenbach, Saarbrücken 1994.
- Starkey H.: *Language Policy for a Multilingual and Multicultural Europe. Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2000.
- Steiner Khamsi G.: *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Leske + Budrich, Opladen 1992.
- Stéréotypes culturels et apprentissage des langues: Bulgarie, France, Hongrie, Suisse*, UNESCO – INRP, Paris 1995.
- Stimuler l'apprentissage des langues: le label européen. Catalogue des projets*, Commission européenne, Bruxelles 1999.
- Susi F. (red.): *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma 1999.
- Sypniewski Z., Warkocki B. (red.): *Homofobia po polsku*, Warszawa 2004.
- Szarota P.: *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańsk 2006.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*, Kraków 2007.
- Szerląg A. (red.): *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007.
- Szerląg A. (red.): *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007.
- Szerląg A. (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, Kraków 2005.

- Tapia S. de: *Les nouvelles configurations de la migration irrégulière en Europe*, Strasbourg 2004.
- Tapernoux P.: *Les enseignants face aux racismes*, Anthropos, Paris 1997.
- Taylor M.: *Alien 93: Organisations de jeunesse en lutte contre le racisme et la xénophobie*, Direction de la Jeunesse, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993.
- The European Dimension in Education: An In-service Training Handbook*, CBEVE, London 1993.
- Thevenin A.: *Enseigner les différences*, Éditions Études vivantes, Paris 1980.
- Thinking European: Ideas for Integrating a European Dimension into the Curriculum*, Northern Ireland Curriculum Council, Belfast 1992.
- Tjeerdsma R. S., Stuijt M. B. (red.): *Bilingualism and Education. A Bibliography on European Regional or Minority Languages*, Fryske Akademy – Mercator-Education, Ljouwert 1996.
- Tosi A.: *Immigration and Bilingual Education*, Pergamon Press, Oxford 1984.
- Traverso V. (red.): *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, PUL, Lyon 2000.
- Uitz R.: *L'Europe des droits – La liberté de religion*, Strasbourg 2008.
- Una scuola per l'Europa: le politiche di istruzione nella prospettiva europea*, McGraw-Hill – Libri Italia, Milano 1990.
- Urlińska M. M. (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Vamos M., Sarkozi M.: *Poradnik ksenofoba – Węgrzy*, Warszawa 2002.
- Vaniscotte F.: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Hatier, Paris 1989.
- Vaniscotte F.: *Les Écoles de l'Europe, systèmes éducatifs et dimension européenne*, IUFM de Toulouse – INRP, Paris 1996.
- Verbunt G.: *La modernité interculturelle. La voie de l'autonomie*, Paris 2006.
- Verma G. K., Bagley C.: *Self-Concept, Achievement and Multicultural Education*, Macmillan, London 1985.
- Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 1998.
- Vief-Schmidt G., Gröber M., Stöcklin D., Winter W.: *La dimension européenne par le partenariat interrégional. L'expérience du Bade-Wurtemberg*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997.
- Villanova R., Hily M.-A., Varro G.: *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Visquem la diversitat: Materials per a una acció educativa intercultural*, Fons Català de Cooperació al Desenvolupament – Sodepau, Barcelona 1995.
- Wakounig V, Busch B. (red.): *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte*, Drava, Klagenfurt – Celovec 1992.
- Walasek S.: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społecznościach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, Kraków 2006.
- Who's Who dans l'éducation européenne: un inventaire des organisations qui encouragent la dimension européenne dans les écoles et les collèges / Who's Who in European Education. A Directory of Organizations Active in the Area of the European Dimension in Schools and Colleges*, CEVNO, Alkmaar 1990.
- Woehrling J.-M.: *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires – Un commentaire analytique*, Strasbourg 2005.

-
- Wolfs R., Hooghoff H., Tholey M.: *Geography and History with a European Dimension: Manual for Teachers in Secondary Education*, Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), Enschede 1992.
- Wyczęsany J., Gajdzica Z. (red.): *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.
- Yang J. C.: *Poradnik ksenofoba – Chińczycy*, Warszawa 1999.
- Yapp N., Syrett M.: *Poradnik ksenofoba – Francuzi*, Warszawa 2003.
- Zarate G. (red.): *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP – CRDP de Basse Normandie, Caen 1999.
- Zarate G.: *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris 1986.
- Zarate G.: *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris 1994.
- Zeidenitz S., Barkow B.: *Poradnik ksenofoba – Niemcy*, Warszawa 1997.
- Żelazny W.: *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2004.

Załącznik 2

Najczęściej cytowani frankofońscy autorzy prac o problemach zróżnicowania kulturowego i edukacji międzykulturowej⁷⁷⁴:

Martine Abdallah-Preteille

Obszary zainteresowań: pedagogika międzykulturowa, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Valenciennes, Paris III, Paris V, Paris VIII); dyrektor Międzynarodowego Centrum Studiów Pedagogicznych; członek Francuskiej Komisji UNESCO; ekspert przy Radzie Europy oraz Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris 2003;
- *L'école face au défi pluraliste. Choc des Cultures*, L'Harmattan, Paris 1989;
- *La pédagogie interculturelle*, INRP, Paris 1986;
- *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999;
- *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996.

Cristina Allemann-Ghionda

Obszary zainteresowań: pedagogika międzykulturowa, językoznawstwo.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Zurych, Berno, Gandawa, Münster, Kolonia).

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Education en contexte plurilingue et pluriculturel*, P. Lang, Berne 1994 (redakcja naukowa);
- *Education et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999;
- *Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours et perspectives*, Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Aarau 1986 (współautorstwo: V. Lusso-Cesari);
- *Multiculture et éducation en Europe*, P. Lang, Berne 1994 (redakcja naukowa);
- *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Éditions Universitaires, Fribourg 1999 (współautorstwo: C. Perregaux, C. Goumoëns).

Carmel Camilleri

Obszary zainteresowań: psychologia kultury (głównie kraje Maghrebu), psychologia międzykulturowa, psychologia społeczna, filozofia.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Tours, Paris V); kierownik Laboratorium Psychologii Społecznej Stosowanej przy Uniwersytecie Paris V; ekspert przy Radzie Europy.

⁷⁷⁴ Informacje zaczerpnięto z cytowanych opracowań, więc dane dotyczące pełnionych funkcji mogą być nieaktualne lub niepełne.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux & Niestle – UNESCO, Lausanne – Paris 1985;
- *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 1989 (współredakcja naukowa: M. Cohen-Emerique);
- *Différence et cultures en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1995 (redakcja naukowa);
- *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris 1996 (współautorstwo: G. Vinsonneau);
- *Stratégies identitaires*, PUF, Paris 1990.

Claude Clanet

Obszary zainteresowań: pedagogika międzykulturowa, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Toulouse – Le Mirail), kierownik Centrum Zespołów Badań i Studiów Sytuacji Międzykulturowych przy Uniwersytecie Toulouse – Le Mirail.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Approches systémiques et recherches en sciences de l'éducation*, PUM, Toulouse – Le Mirail 2000 (współredakcja naukowa: B. Jeunier);
- *L'Interculturel en éducation et sciences humaines*, PUM, Toulouse 1985, t. 1–2 (redakcja naukowa);
- *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, PUM, Toulouse 1993;
- *Recherche(s) et formation des enseignants. Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Toulouse 1996 (redakcja naukowa);
- *SocialisationS et CultureS*, PUM, Toulouse 1989.

Jacques Demorgon

Obszary zainteresowań: filozofia, socjologia, psychologia społeczna, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Bordeaux, Compiègne, Paris VIII, Reims); wykładowca kursów międzykulturowych w międzynarodowych przedsiębiorstwach; ekspert przy Francusko-Niemieckim Biurze do spraw Młodzieży.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos, Paris 1996;
- *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos, Paris 2003 (współautorstwo: E.-M. Lipiansky, B. Müller, H. Nicklas);
- *L'interculturalisation du monde*, Anthropos, Paris 2000;
- *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris 1989;
- *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos, Paris 1998.

Edmond Marc Lipiansky

Obszary zainteresowań: psychologia społeczna, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Nanterre, Paris X); kierownik Centrum Edukacji Ustawicznej w Paryżu.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos, Paris 2003 (współautorstwo: J. Demorgon, B. Müller, H. Nicklas);
- *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris 1999 (współredakcja naukowa: J. Demorgon);
- *Identité et communication, l'expérience groupale*, PUF, Paris 1992;
- *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris 1989 (współautorstwo: J. R. Admiral);
- *L'identité française, représentations, mythes, idéologies*, Editions de l'Espace européen, La Garenne-Colombes 1991.

Fernand Ouellet

Obszary zainteresowań: pedagogika międzykulturowa, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Sherbrooke); kierownik Serwisu Kształcenia na Odległość w ramach Edukacji Międzykulturowej przy Uniwersytecie Sherbrooke.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Essais sur le relativisme et la tolérance*, PUL, Sainte-Foy 2000;
- *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996;
- *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, L'Harmattan – PUL, Paris – Sainte-Foy 2002;
- *Pluralisme et démocratie. Quelques défis éthiques de la diversité culturelle et religieuse en éducation*, Éditions du CRP, Sherbrooke 1999;
- *Pluralisme et école. Jalon pour une perspective interculturelle*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Quebec 1988 (współredakcja naukowa: M. Pagé).

Louis Porcher

Obszary zainteresowań: filozofia, pedagogika międzykulturowa, pedagogika porównawcza, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Paris III); kierownik Centrum Badań, Studiów, Dokumentacji i Informacji na temat Kobiet; ekspert przy Radzie Europy.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *Education des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1979;
- *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris 1996 (współautorstwo: M. Abdallah-Pretceille);
- *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris 1998 (współautorstwo: M. Abdallah-Pretceille);
- *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1981;
- *Television, éducation et culture*, Armand Colin, Paris 1994.

Micheline Rey

Obszary zainteresowań: psychologia kliniczna, pedagogika międzykulturowa, międzykulturowość.

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca uniwersytecki (Genewa); ekspert przy Radzie Europy oraz Wydziale Przyjęcia i Edukacji Migrantów Departamentu Oświaty Publicznej Kantonu Genewskiego.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Université de Genève – FPSE, Genève 1996;
- *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1983;
- *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Centre européen de la culture – Actes Sud, Genève 1997;
- *Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1983;
- *Une pédagogie interculturelle*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne 1984 (redakcja naukowa).

Dominique Schnapper

Obszary zainteresowań: socjologia, ewolucja współczesnych społeczeństw, integracja społeczna, obywatelskość, międzykulturowość (głównie w kontekście migracji).

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca Szkoły Wyższych Studiów w zakresie nauk społecznych w Paryżu oraz Instytutu Nauk Politycznych w Paryżu.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *L'Europe des immigrés*, F. Bourin, Paris 1992;
- *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard, Paris 2002;
- *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Paris 1991;
- *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*, Gallimard, Paris 1998;
- *Six manières d'être européen*, Gallimard, Paris 1990 (współautorstwo: H. Mendras).

Michel Wieviorka

Obszary zainteresowań: socjologia, międzykulturowość (głównie w kontekście zróżnicowań, konfliktów, przemocy, rasizmu).

Niektóre z pełnionych funkcji: wykładowca Szkoły Wyższych Studiów w zakresie Nauk Społecznych w Paryżu; kierownik Centrum Analizy i Interwencji Socjologicznej.

Ważniejsze publikacje francuskojęzyczne:

- *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, La Découverte, Paris 1993;
- *La différence culturelle. Une reformulation des débats*, Balland, Paris 2001 (współredakcja naukowa: J. Ohana);
- *La différence*, Balland, Paris 2001;
- *Racisme et xénophobie en Europe*, La Découverte, Paris 1994 (redakcja naukowa);
- *Sociologie du terrorisme*, ANRT, Lille 1989.

Załącznik 3

Istniejące obecnie instytucje i organizacje wymienione w pracy⁷⁷⁵:

- Agencja do spraw Rozwoju Stosunków Międzykulturowych – Agence pour le Développement des Relations interculturelles (ADRI), www.adri.fr;
- Akademickie Centrum do spraw Skolaryzacji Nowoprzybyłych i Dzieci Podróżujących – Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), do niedawna Centrum Kształcenia i Informacji o Skolaryzacji Dzieci Migrantów – Centre de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), przy ośrodkach akademickich we Francji;
- Akcja Francuska – Action Française (AF), www.actionfrancaise.free.fr;
- Amnestia Międzynarodowa – Amnesty International (AI), www.amnesty.org;
- Austriacka Partia Wolności – Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ), www.fpo.at;
- Babilon – Centrum Studiów nad Wielojęzycznością w Społeczeństwie Wielokulturowym – Babylon – Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving / Babylon – Center for Studies of Multilingualism in the Multicultural Society, www.uvt.nl/babylon;
- BBC – British Broadcasting Corporation, www.bbc.co.uk;
- Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka – Bureau des Institutions démocratiques et des Droits de l'Homme (BIDDH), www.osce.org;
- Biuro Koordynacji Spraw Humanitarnych ONZ – Office de Coordination des Affaires humanitaires de l'ONU / UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA), www.reliefweb.int/ocha_ol/index.html;
- Biuro Migracji Międzynarodowych – Office des Migrations Internationales (OMI), www.omi.social.fr;
- Biuro Statystyczne Wspólnot Europejskich (Eurostat) – Office statistique des Communautés européennes, www.europa.eu.int/comm/eurostat;
- Centra Wdrażania do Metod Aktywnej Edukacji – Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), www.cemea.asso.fr;
- Centrum Analizy i Interwencji Socjologicznej – Centre d'Analyse et d'Intervention sociologiques (CADIS), www.ehess.fr/centres/cadis;
- Centrum Badań Migracji Międzynarodowych i Stosunków Etnicznych – Centrum för forskning om internationell migration och etniska relationer (CEIFO) / Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations, www.ceifo.su.se;
- Centrum Badań Stosunków Etnicznych i Nacjonalizmu – Centret för forskning om etniska relationer och nationalism / Centre for Research on Ethnic Relations and Nationalism (CEREN), www.sockom.helsinki.fi/ceren;
- Centrum Badań, Studiów, Dokumentacji i Informacji na temat Kobiet – Centre de Recherches, d'Etudes, de Documentation et d'Information sur la Femme (CREDIF), www.credif.org.tn;

⁷⁷⁵ W przypadku adresów internetowych instytucji i organizacji podległych ze względu na częste przekierowania stron podane są zwykle adresy stron nadrzędnych. Stwierdziwszy nieaktualność adresu (ujęto stan z 24.04.2004), stronę można znaleźć, wpisując w okno międzynarodowej wyszukiwarki nazwę poszukiwanej instytucji (pierwsza obcojęzyczna nazwa ujęta w wykazie) i/lub jej skrót.

- Centrum do spraw Badań i Innowacji w Oświacie OCDE – OCDE Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (OCDE CERI) / OECD Centre for Educational Research and Innovation (OECD CERI), www.ocde.org;
- Centrum do spraw Badań Wieloetnicznych – Centrum för Multietnisk Forskning (CMF) / Centre for Multiethnic Research (CMR), www.uu.se/Adresser/Directory/deps/HL6.html;
- Centrum Dokumentacji Rady Europy – Centre de documentation du Conseil de l'Europe, info.coe.int/site2/collections/fcoepublic.htm;
- Centrum Edukacji Europejskiej – Centre d'Éducation européenne (CEE), www.aede.org;
- Centrum Edukacji Ustawicznej – Centre d'Éducation permanente (CEP), www.cep.u-paris10.fr;
- Centrum Europejskie przy Uniwersytecie Gdańskim – ekonom.ug.gda.pl/europa;
- Centrum Europejskie przy Uniwersytecie Warszawskim – www.ce.uw.edu.pl;
- Centrum Informacji i Studiów na temat Migracji Międzynarodowych – Centre d'Information et d'Études sur les Migrations internationales (CIEMI), www.ciemi.org;
- Centrum Kształcenia i Informacji o Skolaryzacji Dzieci Migrantów – Centre de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM);
- Centrum Studiów Etniczności i Migracji – Centre d'études de l'ethnicité et des migrations (CEDEM) / Centre for Studies on Ethnicity and Migration, www.ulg.ac.be/cedem/index2.html;
- Centrum Studiów Migracji i Stosunków Międzykulturowych – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) / The Centre for the Study of Migration and Intercultural Relations, www.univ-ab.pt;
- Centrum Studiów nad Etnicznością i Rasizmem – Centre for Ethnicity & Racism Studies (CERS), www.leeds.ac.uk/CERS/about.htm;
- Centrum Zespołów Badań i Studiów Sytuacji Międzykulturowych – Centre pour les Equipes de Recherche et d'Étude des Situations interculturelles (CERESI), www.univ-tlse2.fr;
- CNN – CNN International, www.cnn.com;
- Departament Sprawiedliwości Stanów Zjednoczonych Ameryki – Department of Justice USA, www.usdoj.gov;
- Departamentalna Komisja Dostępu do Obywatelstwa – Commission départementale d'Accès à la Citoyenneté (CODAC), przy regionalnych siedzibach francuskich władz samorządowych;
- Europejska Federacja Narodowych Organizacji Pracujących z Bezdomnymi – Fédération européenne d'Associations Travaillant Avec les Sans-Abri (FEANTSA) / European Federation of National Organisations Working with the Homeless, www.feantsa.org;
- Europejska Federacja Sportowa Gejów i Lesbijek – European Gay & Lesbian Sport Federation (EGLSF), www.gaysport.info;
- Europejska Fundacja na rzecz Kształcenia – Fondation européenne pour la Formation / European Training Foundation (ETF), www.unesco.org;
- Europejska Fundacja na rzecz Kultury – Fondation européenne pour la Culture (FEC) / European Cultural Foundation (ECF), www.eurocult.org;
- Europejska Fundacja na rzecz Rozwoju Umiejętności Służących Ochronie Dziedzictwa Kulturowego – Fondation européenne pour les Métiers du Patrimoine (FEMP) / European Foundation for Heritage Skills, www.coe.int;
- Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji – Commission européenne Contre le Racisme et l'Intolérance (ECRI) / European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), www.coe.int/T/F/Droits_de_l'Homme/Ecri;
- Europejska Rada do spraw Uchodźców i Wygnańców – European Council on Refugees and Exiles (ECRE), www.ecre.org;

- Europejska Sieć Szkół Innowacyjnych – European Network of Innovative Schools (ENIS), www.eun.org/eun.org2/eun/en/enis2/entry_frame.cfm?id_area=18;
- Europejska Spółka Aeronautycznej Obrony i Przestrzeni – European Aeronautic Defence and Space Company (EADS), www.eads.com;
- Europejski Fundusz na rzecz Młodzieży – Fonds Européen pour la Jeunesse (FEJ), www.coe.int;
- Europejski Instytut do spraw Promocji Innowacji i Kultury w Edukacji – Institut européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture dans l'Éducation (EPICE), www.institut-epice.org;
- Europejski Instytut Edukacji i Polityki Socjalnej – Institut européen d'Éducation et de Politique sociale (IEEPS) / European Institute of Education and Social Policy (EIESP), www.ieeps.org;
- Europejski Komitet Związków Zawodowych Edukacji – Comité syndical européen de l'Éducation (CSEE) / European Trade Union Committee for Education (ETUCE), www.csee-etu.org;
- Europejski Związek Stowarzyszeń Piłkarskich – Union of European Football Association (UEFA), www.uefa.com;
- Europejskie Centrum Badań nad Migracjami i Stosunkami Etnicznymi – European Research Centre on Migration & Ethnic Relations (ERCOMER), www.ercomer.org/index.html;
- Europejskie Centrum do spraw Rozwoju Kształcenia Zawodowego – Centre européen pour le Développement de la Formation professionnelle (CEDEFOP) / European Centre for the Development of Vocational Training, www.cedefop.eu.int;
- Europejskie Centrum do spraw Szkolnictwa Wyższego – Centre européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) / European Centre for Higher Education, www.cepes.ro;
- Europejskie Centrum Fundacji – Centre européen des Fondations (CEF) / European Foundation Centre, www.efc.be;
- Europejskie Centrum Internetowe przeciwko Rasizmowi – Centre européen Internet contre le racisme (I CARE), www.icare.to;
- Europejskie Centrum Młodzieży w Budapeszcie – Centre européen de la Jeunesse à Budapest (CEJB) / European Youth Centre Budapest (EYCB), www.eycb.coe.int;
- Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii – European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), www.eumc.at;
- Europejskie Centrum Studiów Etnicznych, Regionalnych i Socjologicznych – Evropski center za etnične, regionalne in sociološke študije (ECERS) / European Center for Ethnic, Regional and Sociological Studies, www.uni-mb.si;
- Europejskie Forum Osób Niepełnosprawnych – European Disability Forum (EDF) / Forum européen des personnes handicapées (FEPH), www.edf-feph.org;
- Europejskie Forum Studiów nad Migracjami – Europäisches Forum für Migrationsstudien (EFMS) / European Forum for Migration Studies, www.uni-bamberg.de/~ba6ef3/efmshome.htm;
- Europejskie Lobby Kobiet – Lobby européen des Femmes (LEF) / European Women's Lobby (EWL), www.womenlobby.org;
- Europejskie Stowarzyszenie do spraw Edukacji Dorosłych – Association européenne pour l'Éducation des Adultes (AEEA) / European Association for the Education of Adults (EAEA), www.eaea.org;
- Europejskie Stowarzyszenie Nauczycieli – Association européenne des Enseignants (AEDE) / European Association of Teachers (EAT), www.aede.org;
- Europejskie Stowarzyszenie Pedagogicznych Badań i Wymiany – Association européenne de Recherche et d'Échanges pédagogiques (ASEREP), www.aserep.com;

- Europejskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej – Société européenne d'Éducation Comparée (CESE), organizacja o charakterze federacyjnym, bez stałej siedziby;
- Europejskie Żydowskie Centrum Informacji – Centre européen Juif d'Information (CEJI), www.ceji.org;
- Federalne Biuro Edukacji i Nauki – Office fédéral de l'Éducation et de la Science (OFES) / Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), www.bbw.admin.ch;
- Forum Paryż-Korsyka – Forum Paris-Corse (FP-C);
- Fox TV – Fox News Chanell, www.foxnews.com;
- France 3 – France Télévisions – France 3, www.france3.fr;
- Francja Ziemia Azylu – France Terre d'Asile (FTA), www.france-terre-asile.org;
- Francusko-Niemieckie Biuro do spraw Młodzieży – Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) / Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW), www.ofaj.org;
- Frankofońskie Stowarzyszenie Pedagogiki Porównawczej – Association francophone d'Éducation Comparée (AFEC), www.educ.ucl.ac.be/afec;
- Front Narodowy – Front National (FN), www.frontnational.com;
- Fundacja Danielle Mitterrand „Francja Wolność” – Fondation Danielle Mitterrand „France Liberté”, www.france-libertes.fr;
- Fundacja Levi Straussa – Foundation of Levi Strauss & Co., www.levistrauss.com;
- Fundacja Roberta Bosha – Robert Bosh Foundation (RBF), www.boschalumni.org;
- Fundusz Kultury – Fonds de la Culture (FC), www.coe.int;
- Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) – Fonds des Nations Unies pour l'Enfance / United Nations International Children Emergency Fund (UNICEF), www.unicef.org;
- Galeria Uffizi – Galleria degli Uffizi, www.uffizi.firenze.it;
- Génériques – www.generiques.org;
- Gilette – The Gilette Company, www.gilette.com;
- Grupa Informowania i Wspierania Imigrantów – Groupe d'Information et de Soutien des Immigrés (GISTI), www.gisti.org;
- Grupa Studiów nad Dyskryminacjami – Groupe d'Étude sur les Discriminations (GED), www.social.gouv.fr/htm/actu/groupe_etud_dis.htm;
- Grupa Studiów nad Etnicznością, Rasizmem, Migracjami i Wykluczeniem – Groupe d'études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) / The Group for Studies on Ethnicity, Racism, Migrations and Exclusion, www.ulb.ac.be/socio/germe;
- Instytut „Świat Różnicy” – Institut A World Of Difference, www.adl.org/awod/awod_institute.asp;
- Instytut Badań Migracji i Studiów Międzykulturowych – Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) / Institute for Migration Research and Intercultural Studies, www.imis.uni-osnabrueck.de;
- Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego – www.inp.uni.opole.pl;
- Instytut Nauk Politycznych w Paryżu – Institut d'Études Politiques de Paris, www.sciences-po.fr;
- Instytut Rozwoju Socjalnego Górnej Normandii – Institut du Développement social de Haute-Normandie, www.haute-normandie.drire.gouv.fr;
- Instytut Rutherforda – The Rutherford Institute, www.rutherford.org;
- Instytut Studiów nad Migracjami i Etnicznością – The Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), www2.fmg.uva.nl/imes/index.html;
- Instytut Świata Arabskiego – Institut du Monde arabe (IMA), www.imarabe.org;
- Instytut UNESCO do spraw Edukacji – Institut d'UNESCO pour l'Éducation (IUE), www.unesco.org.

- Już dość! Inicjatywa Obywatelska – Basta Ya! Iniciativa Ciudadana, www.bastaya.org;
Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku – pip.uwb.edu.pl
Klub Rzymski – Club of Rome (CoR), www.clubofrome.org;
Kolektyw Przeciwko Wypędzeniom – Collectif Contre les Expulsions (CCLE), www.collectifs.net;
Komisja do spraw Równości Rasowej – Commission for Racial Equality (CRE), www.edenbridgetown.com/ethics/discrimination/cre.shtml;
Komisja Europejska – Commission européenne (CE) / European Commission (EC), www.europa.eu.int;
Komisja Refleksji nad Zastosowaniem Zasady Świeckości w Republice – Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, www.elysee.fr;
Komitet Edukacji OCDE – OCDE Comité de l'Éducation (OCDE – CE) / OECD Comitee on Education (OECD – CE), www.ocde.org;
Liga Polskich Rodzin (LPR) – www.lpr.pl;
Liga Północna – Lega Nord (LN), www.leganord.org;
Liga Praw Człowieka – Ligue de Droits de l'Homme (LDH), www.ldh-france.asso.fr;
Liga Przeciwko Zniesławieniu – Anti-Defamation League (ADL), www.adl.org/adl.asp;
Międzydyscyplinarny Instytut Etyki i Praw Człowieka – Institut interdisciplinaire d'Éthique et des Droits de l'Homme (IIEDH), www.unifr.ch/iiedh;
Międzynarodowa Liga Nauczycieli Esperanckich – Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj (ILEI), www.uea.org;
Międzynarodowa Organizacja Frankofonii – Organisation internationale francophone (OIF), www.francophonie.org;
Międzynarodowe Biuro Edukacji – Bureau international d'éducation (BIE) / International Bureau of Education (IBE), www.ibe.unesco.org;
Międzynarodowe Biuro Pracy – Bureau international du Travail (BIT), www.ilo.org, działa w ramach Międzynarodowej Organizacji Pracy – International Labour Organisation;
Międzynarodowe Centrum Regulacji Różnic Inwestycyjnych – Centre international pour le Règlement des Différences relatifs aux Investissement (CIRDI) / International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID), www.worldbank.org;
Międzynarodowe Centrum Studiów Międzykulturowych – International Centre for Intercultural Studies (ICIS), www.ioe.websserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=6327;
Międzynarodowe Centrum Studiów Pedagogicznych – Centre international d'Études pédagogiques (CIEP), www.ciep.fr;
Międzynarodowe Radio Francja – Radio France internationale (RFI), www.rfi.fr;
Międzynarodowe Stowarzyszenie Burmistrzów Frankofońskich – Association internationale des Maires francophones (AIMF), www.aimf.asso.fr;
Międzynarodowe Stowarzyszenie do spraw Ewaluacji Postępu w Edukacji – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), www.iea.nl;
Międzynarodowe Stowarzyszenie do spraw Psychologii Międzykulturowej – International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), www.fit.edu/CampusLife/clubs-org/iaccp;
Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Międzykulturowej – Association internationale pour l'Éducation interculturelle / International Association for Intercultural Education (IAIE), www.iaie.org;
Międzynarodowe Stowarzyszenie Gejów i Lesbijek – Europa – International Lesbian and Gay Association – Europe (ILGA-Europe), www.ilga-europe.org;
Międzynarodowe Stowarzyszenie Rozwoju – Association internationale de Développement (AID) / International Development Association (IDA), www.worldbank.org;

- Międzynarodowe Towarzystwo Finansowe – Société financière internationale (SFI) / International Finance Corporation (IFC), www.ifc.org;
- Międzynarodowy Bank do spraw Odbudowy i Rozwoju – Banque internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) / International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), www.worldbank.org;
- Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu (MDSM) – International Youth Meeting Center in Oświęcim/Auschwitz / Internationale Jugendbegegnungsstätte in Oświęcim/Auschwitz (IJBS), www.mdsm.pl;
- Międzynarodowy Fundusz Walutowy – Fonds monétaire international (FMI) / International Monetary Fund (IMF), www.imf.org;
- Międzynarodowy Instytut UNESCO do spraw Planowania Edukacji – Institut international de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP UNESCO) / International Institute for Educational Planning (IIEP UNESCO), www.unesco.org/iiep;
- Międzypaństwowa Agencja Frankofonii – Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), www.agence.francophonie.org;
- Migracje Kulturowe Akwitania Afryka – Migrations culturelles Aquitaine Afrique (MC2a), www.web2a.com;
- Ministerstwo Edukacji Portugalii – Ministério da Educação da Portugal, www.min-edu.pt;
- Ministerstwo Spraw Socjalnych, Pracy i Solidarności – Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, www.emploi-solidarite.gouv.fr;
- Młodzież Maghrebska – Jeunesse maghrébine (JM);
- Młodzież Przeciwko Nietolerancji – Jovenes Contra la Intolerancia (JCI), www.euskalnet/intolerancia;
- Młodzież Wszechpolska (MW) – www.wszechpolacy.pl;
- Muzeum Delfinackie – Musée dauphinois, www.musee-dauphinois.fr;
- Muzeum Luvru – Musée de Louvre, www.louvre.fr;
- Muzeum Wiktorii i Alberta – Victoria and Albert Museum, www.vam.ac.uk;
- Narodowa Rada Studiów Społecznych – National Council for the Social Studies (NCSS), www.ncss.org;
- Narodowy Ruch Republikański – Mouvement national républicain (MNR), www.m-n-r.com;
- Nielegalność to Bajka – Fabel van de illegal / The Myth of Illegality, www.gebladerte.n;
- Niemiecki Związek Narodowy – Deutsche Volksunion (DVU), www.dvu.de;
- Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) – Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe (OSCE) / Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), www.osce.org;
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) – Organisation des Nations Unies (ONU) / United Nations (UN), www.un.org;
- Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) – Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture / United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), www.unesco.org;
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) / Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), www.ocde.org;
- Ośrodek Studiów Międzykulturowych – Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FIST), www.uni-koeln.de/ew-fak/FiSt;
- Piłka Nożna Przeciwko Rasizmowi w Europie – Football Against Racism in Europe (FARE), www.farenet.org;
- Prawo i Sprawiedliwość (PiS) – www.pis.org.pl;

- Program Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju – Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) / United Nations Development Programme (UNDP), www.undp.org;
- Rada Europy – Conseil de l'Europe (CoE) / Council of Europe (CoE), www.coe.int;
- Rada Współpracy Kulturalnej – Conseil de la Coopération culturelle (CDCC) / Council for Cultural Cooperation (CDCC), www.coe.int;
- Radio Maryja – www.radiomaryja.pl;
- Ruch przeciwko Rasizmowi i do spraw Przyjaźni między Narodami – Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples (MRAP), www.mrap.asso.fr;
- Serwis Kształcenia na Odległość w ramach Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu Sherbrooke – Service de Formation à Distance en Éducation interculturelle de l'Université de Sherbrooke (SFDEI de l'Université de Sherbrooke), www.usherbrooke.ca;
- Sojusz Narodowy – Alleanza Nazionale (AN), www.alleanzanazionale.it;
- SOS-Rasizm – SOS-Racisme, www.sos-racisme.org;
- Spółeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Uniwersytet Śląski. Wydziały w Cieszynie;
- Stała Konferencja Ministrów Oświaty – Conférence permanente des Ministres de l'Éducation (CPME), www.coe.int;
- Stowarzyszenie „NIGDY WIĘCEJ” – www.nigdywiecej1.px.pl;
- Stowarzyszenie „Projekt Międzykulturowy” – Cross Cultures Project Association (CCPA), www.ccpa.dk;
- Stowarzyszenie do spraw Badań Międzykulturowych – Association pour la Recherche interculturelle (ARIC), www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric;
- Stowarzyszenie do spraw Kształcenia Nauczycieli w Europie – Association pour la Formation des Enseignants en Europe / Association for Teacher Education in Europe (ATEE), www.atee.org;
- Stowarzyszenie do spraw Odnowy Instytucji Szkolnych – Association pour la Rénovation des Établissements scolaires (ARES), www.ares-a3.org;
- Stowarzyszenie do spraw Praw Cudzoziemców – Association pour le Droit des Étrangers (ADDE), www.users.skynet.be/adde/cadres.html;
- Stowarzyszenie do spraw Realizacji Projektów Edukacyjnych Młodzieży – Association pour la Réalisation des Projets éducatifs Jeunesse (ARPEJ), www.asso-arpej.org;
- Stowarzyszenie do spraw Studiów nad Etnicznością i Nacjonalizmem – The Association for the Study of Ethnicity and Nationalism (ASEN), www.lse.ac.uk/collections/ASEN;
- Stowarzyszenie Geza Roheim – Association Geza Roheim (AGR), www.assoc.wanadoo.fr/geza.roheim;
- Szkoła Bez Rasizmu – Ecole Sans Racisme (ESR) / School Without Racism (SWR), www.schoolwithoutracism-europe.org;
- Szkoła Wyższych Studiów w zakresie Nauk Społecznych – École des hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), www.ehess.fr;
- Szpital Stoke Mandeville – Stoke Mandeville Hospital;
- Szwajcarska Konferencja Dyrektorów Kantonalnych Oświaty Publicznej – Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), edkwww.unibe.ch;
- Światowa Organizacja Handlu – Organisation Mondiale du Commerce (OMC) / World Trade Organisation (WTO), www.wto.org;
- Światowa Organizacja Zdrowia – Organisation mondiale de la Santé (OMS) / World Health Organisation (WHO), www.who.int;

- Światowe Stowarzyszenie Wspólnotowych Rozgłośni Radiowych – Association mondiale des Radiodiffuseurs communautaires (AMARC), www.amarc.org;
- Towarzystwo do spraw Edukacji, Kształcenia i Badań Międzykulturowych – Société pour l'Éducation, la Formation et la Recherche interculturelles / Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR), www.perso.wanadoo.fr/sietar-france;
- Towarzystwo Wspierania Rozwoju Pedagogiki Międzykulturowej. p/a Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku;
- Towarzystwo Znajomości Historii Afryki Współczesnej – Association Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC), www.achac.com;
- TV5 – www.tv5.org;
- Układ Ogólny o Taryfach Celnych i Handlu – General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), www.wto.org/english/tratop_e/gatt_e/gatt_e.htm;
- Unia Europejska – Union européenne (UE) / European Union (EU), www.europa.eu.int;
- Uniwersytet Europejski Viadrina (UEV) / Europa-Universität Viadrina (EUV), www.euv-frankfurt-o.de;
- Wielostronna Agencja Gwarancji Inwestycyjnych – Agence multilatérale de Garantie des Investissements (AMGI) / Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA), www.miga.org;
- Wspólnota Żydowska Francji – Communauté juive de France (CJF), www.col.fr;
- Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Wydziały w Cieszynie – www.filus.edu.pl;
- Wymiany i Produkcje Radiofoniczne – Échanges et productions radiophoniques (EPRA), www.epra.net;
- Wysoka Rada Integracji – Haut Conseil à l'Intégration (HCI), www.hci.gouv.fr;
- Wysoka Rada Islamu – Conseil supérieur de l'Islam (CSI), www.mosquee-de-paris.com;
- Wysoki Komisarjat Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców – Haut Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés / United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), www.unhcr.ch;
- Wysoki Komisarz do spraw Mniejszości Narodowych – Haut Commissaire pour les Minorités nationales (HCMN) / High Commissioner on National Minorities (HCMN), www.isn.ethz.ch/osce/structure/osce_bodies_E/hcnm.htm;
- Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – p/a Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku
- Zgromadzenie Regionów Europy – Assemblée des Régions d'Europe (ARE) / Assembly of European Regions (AER), www.are-regions-europe.org/FR/index.html;
- ZJEDNOCZENI do Działania Międzykulturowego – UNITED for Intercultural Action, www.unitedagainstracism.org.

Przemysław Paweł Grzybowski



**Edukacja międzykulturowa
– przewodnik**

Pojęcia - literatura - adresy

