

Szerląg, Alicja

Axiologické aspekty multikulturního vzdělávání

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2002, vol. 50, iss. U7, pp. [31]-45

ISBN 80-210-2814-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104702>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ALICJA SZERŁAĞ¹

AXIOLOGICKÉ ASPEKTY MULTIKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Axiological aspects of multicultural education

Úvod

Současný člověk je vtahován do různorodosti a mnohoznačnosti. Zakouší to téměř ve všech kontextech svého života. Zdá se to být důsledek zvolna se vytrácející perspektivy, pro niž pojmy, jako je civilizace, rozvoj, konvergence, jednomyslnost či univerzálnost byly určující a měly takové ontologické a epistemologické atributy, jako je cílenost, samozřejmost, ustálená a obecně přijímaná definice světa a ve stejném smyslu rozhodné směřování k nastolení řádu (Bauman, 2000). Jejich místo zabírá, byť nesměle, ale s velkým tvůrčím potenciálem globalizace. Ta se bezprostředně vztahuje, jak soudí Bauman, k anonymním silám činným v prázdnotě, na mlhavé, bahnité „zemi nikoho“, jež se nedá ani osvojit ani dobyt, rozprostírající se mimo dosah možností konkrétního plánování a působení kohokoliv.

Aktuálně tedy máme co do činění s praxí, v níž vjedno splývají dvě základní tendence – již výše vzpomínaná *globalizační*, jež se aktualizuje v hodnotách nadčasových, univerzálních, vytvářejících obecně lidské vazby v globálních rozměrech, bez vztahu k tomu, co je specifické ve smyslu individuálním, lokálním, regionálním nebo národním, a tendence chránící *lokálnost*, tedy hodnoty nejbližšího regionu, které jsou bezprostředně spojeny s vlastní člověku blízkou, s odlišujícími se skupinami regionálními, etnickými a s revitalizací jejich kultury (Nikitorowicz, 2001). V důsledku toho se stává možným formování pocitu totožnosti, čili identifikace (ztotožnění se) s jistými konfiguracemi hodnot, historických faktů a kulturních vzorů. Identita je v tomto smyslu chápána jako forma znalostí, jak popsat sebe na pozadí okolního světa. Vyplývá proto z praxe poznání (která se pěstuje v jiných oborech) a sama se takovou praxí stává (Miształ, 2000). Zároveň umožňuje přetrvávání – kontinuity se zkušenostmi předků, paměti týkající se klíčových momentů kolektivních dějin (společnosti),

¹ Dr. Alicja Szerłağ působí v Pedagogickém institutu Univerzity ve Wroclawi.

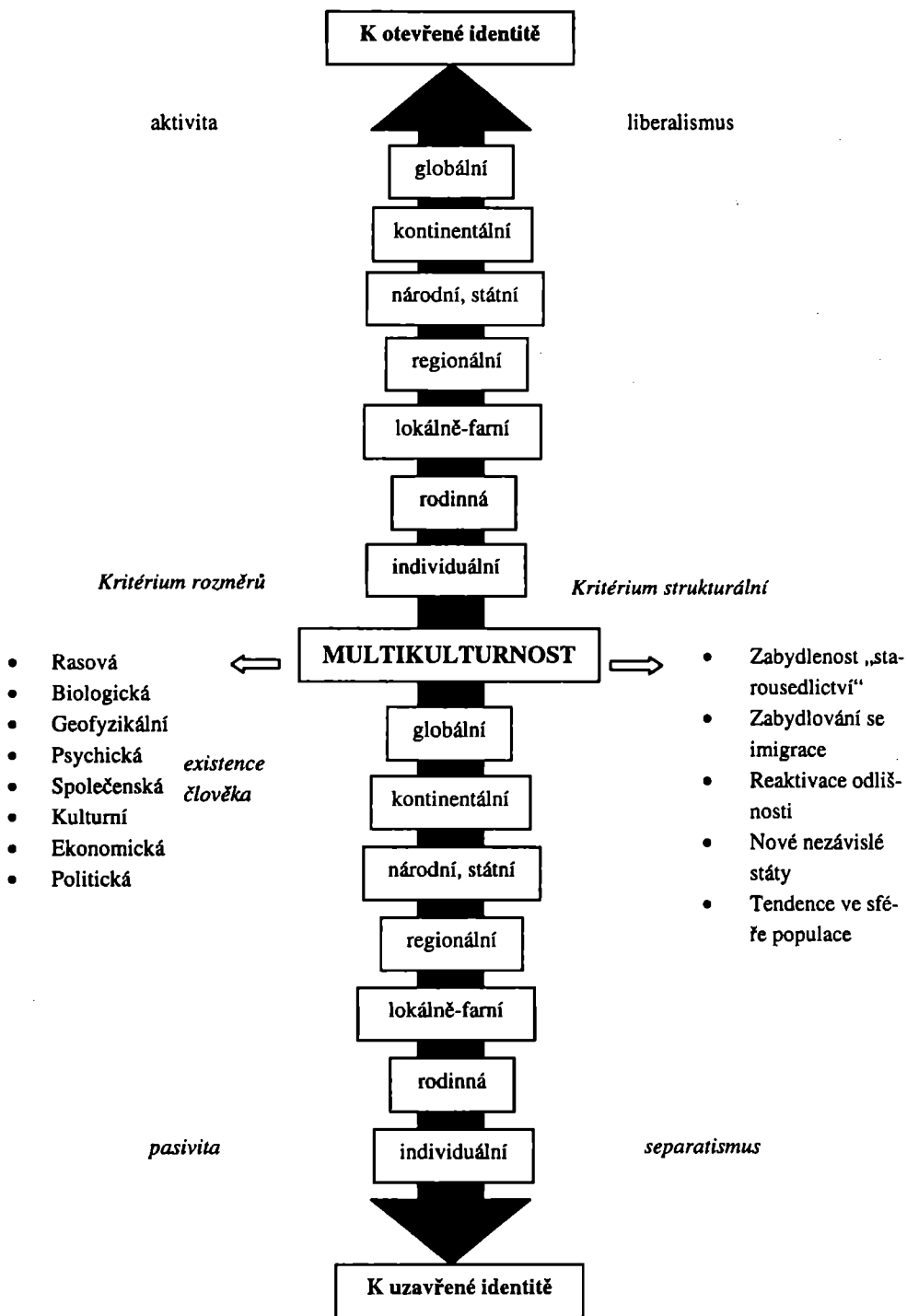
pocitu společného předurčení (Smith, 1997) – stejně jako ukazuje i na mnohost, variabilnost a specifickou nestabilitnost identity člověka (Szwed, 1999).

Efektivně vytvořený společenský komunikační prostor si vynucuje, zejména ve vztahu ke zkoumanému subjektu, nabytí hodnotově nových kompetencí k existenci ve složité skutečnosti. Jedinec, účastníci se vícerozměrových vztahů – osobnostních, subjektivních – řeší totiž pro něj nejednu těžkou volbu. Neusnadňuje mu ji ani společenská nebo kulturní praxe, jež je plná napětí a ohrožení a je nestabilní (např. v ekonomickém smyslu) – často omezující perspektivy a rozměry jiných a jimi reprezentovaných hodnot. Zvláště citlivá je v souvislosti s tím zkušenost s ambivalencí vyplývající z umístění ve světě kultury, který se jeví jako „nezkrotná existence“, v níž lidé neustále hledají svůj vztah k ní, znovu a znovu definují svoji identitu a snaží se o její uznání. Tím spíše, že tento svět se nachází v rámci multikultury, tedy v oblasti takových jevů a procesů (charakteristických pro dnešní svět), v níž – samozřejmě – máme na mnoha místech co do činění s heterogenními společenskými skupinami a oblastmi „nasyčenými“ pestrébarevnou a různorodou směsí hodnot, vzorů a symbolů, vycházejících z různých kulturních tradic a z různých systémů kultury (Bednarek, 1999). Multikulturnost se tím pádem stává osobitou výzvou současnosti, neboť člověk, který je do ní vtažen, žije „v situaci mnohosti konvencí, neurčitosti komunikačních kódů, které vyžadují nejenom regeneraci, ale především neustálé vyjednávání vlastních významů“ (Korporowicz, 1997, s. 67). Jeho individuální praktiky se proto odehrávají „na rozmezí“. Není mu totiž dán „žádný vnitřní prostor nezávislosti, vždycky se nachází na hranici, a když se vnoří sám do sebe, dívá se do očí někomu jinému, nebo se na sebe dívá očima někoho jiného“ (Witkowski, 2000, s. 107). Ono rozmezí znamená prostor mezi centry, mezi tím, co se nachází na hranicích, a může patřit k oběma centřům a vzájemně je sbližovat. Oblast „mezi“ se může týkat stejně tak rozmezí teritoriálního (dotykového, přechodného), obsahově-kulturního, interakčního, jako osobního, tzn. stavů a aktů vědomí subjektů, které vcházejí do myšlenkového hraničního pásma. Pro člověka to tedy znamená neustálý dotyk s jiností a s nezbytností zaujímat ve vztahu k oné jinosti postoje, ve smyslu obsahovém a hodnotovém, stejně jako umístění svého subjektivního „já“ v osobně-kulturním prostoru rozmezí (Nikitorowicz, 1995). Proto otevření se (jedinců, společenství) kulturní polyfonii – neboli akceptace nezbytnosti zakoušení ontologické ambivalence světa – přeje získávání kompetencí a motivací k překonávání kulturní distance vůči jinosti. Umožňuje tedy existenci kulturní různorodosti bez jakéhokoliv jejího omezování, což můžeme uznat za důležitý prvek jejího dalšího rozvoje. Ona polyfonnost však není bez vlivu ani na samotný subjekt, který – díky tomu, že na něj působí dvě nebo více kultur – zakouší své potenciality v oblasti tvůrčího a inovačního myšlení. Umožňuje mu také dosáhnout nových perspektiv, utlumit egoismus a etnocentrismus, pouštět se do nekonvenčních a zároveň tvůrčích činností (Kozielecki, 1997). Proto se nesmírně vážnou otázkou (ve smyslu ontologickém, praxeologickém, metodologickém či vzdělávacím) stává identita, zejména její multikulturní a mnohovrstevnatý charakter (viz graf č. 1). V multikulturní společnosti je proces změny identity podmíněn dvěma základními sku-

pinami činitelů – jednak proměnami strukturální přirozenosti, jednak vícerozměrovým charakterem existence člověka v obklopující ho skutečnosti – které se projevují vznikem a proměnami individuálních i společenských potřeb (Nikitorowicz, 2001). Na jejich základě, v souladu se stanoviskem Nikitorowicze, dochází k uvolnění identifikačních vazeb a sil, které jedinci umožňují sebeurčení v mnoha rovinách. V závislosti na kvalitě tohoto sebeurčení může subjekt projevovat aktivitu směrem k otevřenosti a rovněž ke vzniku na sebe se vrstvicích identitních rovin (individuální, rodinné, lokálně-farní, regionální, národní/státní, kontinentální a globální) spějících k *otevřené identitě*; nebo může mířit opačně – k separaci, uzavřenosti a rezignaci na mnohost identitních rovin (počínaje od globální a konče u individuální), tedy k *uzavřené identitě*.

Tyto procesy probíhají v daných kontextech. Jeden z nich můžeme vztáhnout k různým rozměrům existence člověka, tzn. rasovému, biologickému, geofyzikálnímu, psychickému (ušlechtilé přiznávání se k odlišnosti, návrat ke kořenům, k původním hodnotám, pocit subjektivity, vlastního chování a odpovědnosti), společenskému (zejména dialog s dodržováním lidských práv a s vědomím hodnoty pluralismu, tolerance se ctěním a pochopením odlišnosti, což se následně promítá do procesů demokratizace – svobodné volby, svoboda slova, a tedy neexistence cenzury, atd.), kulturnímu (demonstrace *odlišnosti* – rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, projevu, etnika, názorů, symbolů, tradic, vzorů vztahů atd.), ekonomickému (ekonomické migrace, jež se projevují diferenciací společenství a nezbytností začít migranty resocializovat a vzdělávat) a politickému. Každý z těchto procesů je charakteristický vlastním spektrem jevů, situací a činitelů (subjektivních, institucionálních a osobních), které vymezují prostory individuální zkušenosti, tedy vytváření subjektivních perspektiv poznání světa a sebe samého, a v něm probíhajících vztahů – i v jejich axiologickém kontextu. Zanedbatelné nejsou ani proměny strukturální přirozenosti, jimž podléhá společenské prostředí, v jehož rámci daný jedinec existuje. Zejména jde v rámci procesů o ty, které spolurozhodují o charakteru společenství téhož prostředí, o jeho odlišnosti a zároveň identitě se společenstvím širším (daného regionu, země, kontinentu, světa). Patří k nim především: zabydlenost – „starousedlictví“, zabydlování se – imigrace, reaktivace odlišnosti, nové nezávislé státy, tendence ve sféře populace.

Graf č. 1: Multikulturnost a mnohovrstevnost identity podle Nikitorowicze



Každý z těchto rozměrů konstituuje popsané axiologické (společenské, individuální) praktiky, které způsobují, že si člověk musí vybudovat svůj vlastní způsob existence – učení se identitě – v situaci zakoušení různorodosti a mnohoznačnosti. Perspektivou, která by mohla umožnit orientovat se v protikladných tendencích (*globalizace – lokálnost*), je *konsenzuální* způsob jejich existence. Nikitorowicz (2001) se domnívá, že globalizace a regionalizace mohou být v pozitivní korelaci, protože jsou dvěma aspekty jedné skutečnosti projevující se paralelně. Přičemž se navzájem urychlují, podmiňují a realizují. Vede to k vytváření lokálního a multikulturního člověka, multikulturních a lokálních struktur. Skutečností je přitom vědomí, že mentalita, historie, generační tradice, společné prožitky, teritorium, klima, ekonomická a společensko-politická situace, náboženství, profese, móda, konzumpce či svobodnost voleb mohou na jedné straně uvolňovat činnosti ochranné a obranné, jejichž cílem je zachování *jedinečnosti*, na druhé straně činnosti, jež se snaží o existenci a funkčnost v kultuře globální. Výsledkem je, že život v multikulturní společnosti může mít tendence k otevřenosti a toleranci, ale stejně tak může vést k separaci, k rozvoji postojů ohrožení a nepřátelství, ke *vzniku* negativních stereotypů a předsudků, a vytvářet tak pocit společenství a mobilizovat skupinu k sourodosti a identitní uzavřenosti. Pokud se má předcházet aktivizaci extrémních postojů – znemožňujících existenci v kulturním rozmezí – je nezbytné začít s vědomými vzdělávacími činnostmi, aby jedinec (vtažený do multikulturní skutečnosti) získal mj. kompetence k vedení dialogu, který musí být způsobem existence světa, a ne jeho demokratickou ozdobou, a stejně tak začít s formováním postojů, jež jsou axiologickou exemplifikací tolerance, plurality a subjektivního myšlení (Witkowski, 1990).

Multikulturní vzdělávání a jeho cíle

Rozvoj činností ve výše uvedených směrech se jeví jako specifický úkol vzdělávání v jeho multikulturním kontextu. Bohužel se dosud nedočkal jednotného výkladu (ve smyslu ontologickém, epistemologickém a metodologickém). Kromě existujících rozdílů přesto z mnoha odlišných postojů vyvěrá pokud možno jednotný obraz základních prvků multikulturního vzdělávání. Ona jednota se týká důrazu na základní prvky tohoto procesu, konkrétně – hierarchie hodnot existujících v multikulturní společnosti, potřeby a nezbytnosti mezikulturní výchovy, ale i očekávaných efektů tohoto procesu (Gay, 2000). V tomto smyslu je možno uznat je za základní poslání konceptualizace multikulturního vzdělávání v jeho procesním aspektu. Vzhledem k výše uvedenému pojetí multikulturního vzdělávání se dospělo k různému výkladu definice. Nejčastěji užívaná pojetí jsou mj.:

Pochopení multikulturního vzdělávání na základě institucionalizace filozofie kulturního pluralismu a jeho aplikace na vzdělávací proces, který má své vyjádření v ideálech rovnosti, vzájemné úcty, tolerance a pochopení a rovněž v morální angažovanosti subjektu za společenskou spravedlnost (Baptiste, 1979).

- Pochopení vzdělání jako činnosti osvobozené od zděděných zatížení,

umožňující poznání jiných kultur a odlišných postojů nebo přesvědčení, motivovanou tak, aby děti citlivě reagovaly na různorodost stylů života, různé způsoby analýzy zkušeností a vědění a také na různé způsoby interpretace historie jak v lokálním, tak v globálním měřítku (Parekh, 2000).

- Identifikace multikulturního vzdělávání s humanistickými ideály – vycházejícími z pochopení síly, odlišnosti, lidských práv, společenské spravedlnosti a různých životních stylů – nezbytnými v procesu obecných činností intencionálních a socializačních, jejichž cílem je odevzdat znalosti o mnohosti kultur určujících společenskou skutečnost, v níž jedinec nebo skupina existují; v důsledku toho chápe pluralitní (ve smyslu kulturním) společnost jako pozitivní sílu a existující rozdíly jako způsoby lepšího porozumění globální společnosti.
- Vnímání multikulturního vzdělávání jako kontinuálního procesu, který vyžaduje mnoho času a úsilí, stejně tak pečlivě plánovaných a kontrolovaných činností (Banks, 1993).
- A konečně pochopení multikulturního vzdělávání jako do hloubky jdoucí reformy školství, jejímž cílem má být vytvoření stejných šancí na vzdělání, skoncování se všemi formami diskriminace, podpora v učení a formování mezilidských vztahů ve školní třídě a rozvíjení demokratických zásad společenské spravedlnosti (Nieto, 1992) prostřednictvím vypracování programů, které učí chápání a tolerování etnických skupin (Bennet, 1990).

K prezentaci různých pojetí je třeba dodat, že v takto organizovaném vzdělávacím systému musí mít všichni žáci stejné možnosti realizace vlastního intelektuálního potenciálu, nezávisle na prostředí (především národním, etnickém a rasovém), z něhož pocházejí, aby dosáhli dostatečných kompetencí pro normální existenci v multikulturní společnosti.

Vzhledem k výše uvedenému se jako základní jeví přijetí multikulturního vzdělávání, jak je proponuje Nikitorowicz. Autor navrhuje chápat je jako „*souhrn vlivů a vzájemných ovlivnění jedinců a společenských skupin, přirozených i profesionálních, vlivů usnadňujících jejich neustálý tvůrčí rozvoj, s využitím kulturního dědictví a vlastních možností, aby se staly vědomou a tvořivou součástí společenství lokálního, regionálního, etnického, náboženského, národního, evropského i světového, a také vlivů formujících schopnost aktivní seberealizace a vytvářejících neopakovatelnou osobnostní i společenskou identitu*“ (Nikitorowicz, 1995, s. 44). Takto chápané vzdělávání vedoucí k multikulturnosti se stává novou oblastí jak pro subjektivní zkušenosti, tak pro pedagogickou činnost. Rovněž orientuje myšlení na daný ontologický a epistemologický prostor a vytváří tak důležité poslání vyplývající ze vzdělávacích cílů při utváření osobnosti. Umožňuje také dívat se na „fenomén současnosti“ z hlediska přípravy mladé generace k podílu v nově vytvářeném světě – světě mnoha kultur. Toto zaměření vzdělávání může garantovat zejména vedení jedinců k morální sebeorientaci a autonomii, jež je vybaví schopností k reflexivnímu, kritickému myšlení, k aplikaci znalostí, k hodnocení činnosti z hlediska etických kritérií a k uchování rovnováhy mezi individuální morální autonomií a společenskou odpovědností (Kwieciński, 1997). Díky tomu je možno vytyčit novou perspektivu pro intenci-

onální působení, v němž už není prostor pro monokulturnost, tedy pro fungování takových vzdělávacích strategií, v nichž ovlivňování jsou orientována především (Nikitorowicz 1995, s. 129–130):

- etnocentricky – strategie „rozdělení“, tedy vzdělávání souběžné, v němž stereotyp, především obrana vlastních skupinových tradic, přesvědčení a hodnot, vytváří vzdělávací prostor;
- integračně – strategie integrovaného vzdělávání, v němž dochází k přizpůsobování se menšinových skupin dominantní kultuře, konkrétně jejímu jazyku, hodnotám a chování, jež ona kultura přijala; do pohybu se dá společenský proces asimilace, který je procesem vzájemného pronikání a splývání oněch vzorů (symbolických, axionormativních, praxeologických), v jehož důsledku jedinci i skupiny, vlivem společných zkušeností a společné historie i společné účasti na společensko-historických událostech, uznají a přijmou za vlastní paměť, pocity i postoje jiných jedinců a skupin (Tracewicz, 2000).

Jako jedinou alternativu je proto třeba přijmout multikulturnost, jež se realizuje prostřednictvím mezikulturnosti, zároveň s atributivní (pro ni) osobitostí, jež se aktualizuje v rovině transformace, s reflexivním charakterem (rovina možnosti rozvoje sebe sama), přičemž mezikulturní komunikace se stává pro jedince/skupiny nejenom nezbytností, ale také druhem odpovědnosti, výzvou pro představitost a vnímavost. Dosažení této úrovně není možné bez intencionální podpory, neboť jejímu dosažení předchází dlouhodobý a složitý proces získávání zkušeností (kompetencí) vlastních jednotlivým etapám formování osobní identity v jejím multikulturním kontextu. Je to tedy přechod od roviny automatické reprodukce vzorů, přes rovinu ambivalence a ambivalence a rovinu jevících se potřeb rozvoje, k už výše vzpomínané rovině transformace s reflexivním charakterem (Korporowicz, 1991). Proces získávání zkušeností podmiňujících formování otevřené identity ve všech jejích rozměrech musí být podpírán intencionálně. Pokud by totiž proces získávání mezikulturních kompetencí byl výhradně doménou přirozených prostředí (rodiny, vlastní skupiny – etnické, národní nebo náboženské) a jim vlastních procesů – socializačních a akulturačních – mohlo by to vést spíše k aktivaci a fixaci praktik orientovaných na formování identity individuální, rodinné nebo lokálně-farní. Znamenalo by to ustupovat pasivitě, konzervovat a opakovat stereotypy a stranit utváření separatistických postojů, namísto těch, jež vedou k identitě otevřené. Výchova multikulturního člověka majícího současně povědomí vlastní odlišnosti (osobní, skupinové nebo v rámci společenství) totiž vyžaduje intencionální charakter vlivů, tedy v praxi přijetí definovaných výchovných cílů (obecných i konkrétních), vyjádřených v axiologických kategoriích. Zvláštní pozornost zasluhuje typologie operačních a detailních cílů, vypracovaná Lynchem. Autor totiž vyšel z předpokladu, že cesta k multikulturnosti vede přes formování takových osobnostních kategorií, jako jsou dané znalosti subjektu, jeho postoje a uznávaných hodnot a rovněž zběhlosti, již by měl dosáhnout v oblasti realizace obsahu a atributivních úkolů multikulturnosti (Kukułowicz, Nowak, 1997). Následující tabulka (č. 1) ukazuje základní sféry získávání multikulturních zkušeností v rámci intencionálně organizovaných vzdělávacích procesů.

Tabulka č. 1: **Obecné a individuální cíle multikulturního vzdělávání podle Lynche**

<i>Operační cíle (obecné)</i>
Nabývání schopnosti systémového myšlení
Nabývání dovednosti v chápání systémové přirozenosti světa
Získávání přesvědčení o možnosti holistického čerpání z vlastních schopností a možností
Rozvíjení dovednosti přijímat perspektivy druhého
Nabývání vědomí a zběhlosti při chápání stavu, rozvoje, trendů a globálních problémů
Rozvíjení chápání spravedlnosti, lidských práv a odpovědnosti vzhledem ke stavu a změnám globálních problémů
Rozvíjení perspektivní orientace a v jejím rámci reflexí o zdraví planety
Posílení vědomí toho, že naše osobní rozhodnutí mezi tím, co je individuální a tím, co je obecné, znamenají globální opakování nyní i v budoucnosti
Rozvíjení dovedností ke společenským a politickým činnostem, jež jsou potřebné k opravdové účasti na přijímání demokratických rozhodnutí na různých úrovních (od organické ke globální)
Vyzkoušení si, že učení a rozvoj osobnosti nakonec rozhodují o všem
Formování pocitu, že ubírání se novými cestami je oživující, i když riskantní

<i>Operační cíle (individuální)</i>		
V oblasti vědy	V oblasti postojů a hodnot	V oblasti dovedností
Budování toho, co je společné i různé v oblasti lidské existence, hodnot, bydlení, jazyka, přesvědčení a víry, stylů života a politických institucí	Rozvíjení angažovanosti k dosažení hodnot pluralitní demokracie, lidských práv i práv občanů	Podpora mezinárodní politiky alfabetyzace a angažování se při podpoře rovnoprávnosti, spravedlnosti a lidské důstojnosti
Pochopení prvotních, úporných stereotypů a jejich vlivu na vztahy mezi skupinami a národy	Pěstování smyslu pro vědomou odpovědnost za každý lidský život a celou ekosféru	Rozvíjení intelektuálně srozumitelných a spojitých souhrnů a sestav a evaluace různých faktů jako základu pro promyšlená a vyvážená rozhodnutí
Kultivace vědomí, že bohatství a moc jsou motivy mezilidských vztahů	Podpora pozitivního chápání bohaté různorodosti lidských kultur a připravenosti pochopit je v našem vlastním kontextu	Rozvíjení vizuálních, jazykových a estetických kompetencí a představitosti jako základu pro dialog uvnitř různých kultur i napříč jimi
Pěstování pochopení různých forem a typů výroby v rozvoji tržních i netržních hospodářství, zejména těch deficitních, a prvovýroby ve třetím světě	Uspadnění chápání smyslu dělení se o společné hodnoty a ideály se všemi lidmi	Angažování se při rozvíjení globální politiky alfabetyzace a praktických politických dovedností: komunikace, obrany, řešení problémů a předcházení konfliktům

<i>Operační cíle (individuální)</i>		
V oblasti vědy	V oblasti postojů a hodnot	V oblasti dovedností
Zajištění patřičného pochopení problémů rozvojových zemí, vztahů závislosti Sever – Jih, formování schopnosti kritického využívání informací a korigování dezinformací	Povzbuzování rozvoje empatie s jinými kulturami a lidmi, zvláště v rozvojových zemích	Posilování a rozšiřování základních dovedností učení se a rozvíjení složité struktury a poznávacích funkcí
Podpora a usnadňování rozvoje znalostí a chápání mezinárodní souvztažnosti od období kolonialismu do současnosti	Rozvíjení společenské angažovanosti a ekonomické a ekologické odpovědnosti z pozic občanů světa	Posilování růstu srozumitelných a promyšlených hodnot a postojů a rovněž zájmů jako vyvážených kritérií, chápaných jako lidské, pro rozhodování a řešení
Posilování chápání různorodých vlivů technologií na lidskou existenci a její biosféru	Podpora při kultivaci úcty k roli a odpovědnosti všech „občanů světa“ v jejich boji za zvládnutí problémů pocitovaných jinými lidmi (mír, znečištění životního prostředí, lidská práva, vykořisťování chudých zemí)	Cvičení kritického myšlení vůči obrazům prezentovaným médií
		Rozvíjení dovedností při přijímání rozhodnutí, spolupráci a společných činnostech jako základu rozumných řešení
		Utváření schopností k posuzování historie i současnosti vlastní země v kontextu obecných dějin, ale se zvláštním zohledněním rozvojových zemí

Praktická realizace cílů prezentovaných v tabulce vytváří pro jedince jako autonomní subjekt reálné šance k osvojení si mimo jiné kvalitativně nových komunikačních kompetencí, které je třeba uznat za základní prvek podmiňující citlivost subjektu na různorodost, respektování práv „druhého“ na odlišnost a konsenzuální (dialogovou) koexistenci v kulturním rozmezí, v němž překračování prostor mezi různými subjekty je znakem podmíněnosti multikulturních praktik. Soulad a komunikační kontinuita, adaptabilita vůči odlišnostem, schopnost společenské integrace, jazykové kompetence, znalosti kultur, které mezi sebou komunikují, a zvyklostí v nich panujících, to jsou nové oblasti, v nichž se musí začít se vzdělávacími aktivitami. Naproti tomu podmínkou, která má rozhodující vliv na společenské vazby, uzavírané v rámci nové, multikulturní praxe, je povědomí příslušníků odlišných kultur o zvýrazňování podobností mezi nimi (hodnoty, životní styly, postoje atd.). Nevýznamné nejsou ani vzájemná angažovanost a vstřícnost ke změnám pohledů, které provázejí všechny proměny společenských styků, stejně jako schopnost a odhodlání k zakládání dobrých

mezikulturních styků, včetně chápání jiných. Proto jako základní nástroj pro realizaci multikulturních idejí a z nich vycházejících vzdělávacích cílů je třeba uznat právě mezikulturní komunikaci – *mezisubjektový dialog*, k němuž dochází na hranicích významů, tedy i v kulturním rozmezí (Szerlag, 2000). Jak totiž předpokládá Giroux (in Witkowski, 1990, s. 50), „slovo“ je vždy „dvoustranný akt“, který se uskutečňuje v procesu dialogové společenské interakce, jež „*na-bíjí energii z životní situace do verbálního diskurzu, obdarovává vše, co je stabilní jazykově živým historickým okamžikem a neopakovatelností*“. Samotný člověk je „*zvláštním způsobem nazírání, pohledem na svět i na sebe samého, je jeho místem, které chápe a dovede ocenit je i obklopující ho skutečnost*“. K dialogové skutečnosti dochází tedy mezi postoji a pozicemi subjektivně zaujímanými k událostem, i k těm, jež jsou multikulturní provenience. V takovémto chápání charakterizuje mezikulturní dialog několik základních determinant (Markowska 1990, s. 111–117). Má se tedy za to, že má symbiotický charakter, neboť každý z partnerů dialogové situace, k níž dochází na hranici významů, přináší nové kvality, jež jsou měřitelné mj. v axiologických kategoriích, a modifikuje zkušenosti získané předtím ze stejného zdroje. Prvkem, který skutečně ony relace obohacuje, je heterogenost stran, neboť kulturní společenství používají osobité (sobě vlastní) způsoby vnímání světa – osobité epistemologie (a současně existují v rámci multikulturnosti). Z těchto důvodů je možno riskovat tvrzení, že v mezikulturních kontaktech *.../ „čím rozdílnější jsou způsoby myšlení a vnímání, tím méně je negativních stereotypů ve vztahu k cizím (obecně i vzhledem ke kulturnímu okruhu partnera) a tím více je podnícena potřeba odhalování odlišností a tím bohatší a symbiotičtější je rovněž komunikační proces*“. Projevuje se to pozitivními zkušenostmi v navazování mezikulturních kontaktů a zároveň to přeje eliminaci těch znaků, způsobů počínání či postojů z vlastní kultury, které ztěžují dohodu s příslušníky jiných kultur a vedou tak k posílení a rozvoji jejich symbiotických vlastností, jež při sankcionování odlišnosti současně stimulují rozdílnosti a dynamizaci kulturní heterogenosti. V tomto smyslu je třeba chápat zkušenosti z odlišností spíše jako podmínku vlastního průběhu komunikačního procesu než jeho překážku. Doprovodným jevem je stále častější vzájemné prolínání kulturních paradigmat, jež jsou vztažným bodem při hledání smyslu lidské existence, způsobů obrany před ohroženími či vzorů dobrého života. Neboť lidé ve svých individuálních biografiích, odehrávajících se v daných kulturních oblastech, ztělesňují hodnoty, které mají obecný – univerzální – charakter; a právě tyto hodnoty jsou povinny určit vztažný bod v dialogových situacích (Szerlag, 2000).

Jestliže analyzujeme mezikulturní komunikační proces, nemůžeme pominout ani roli, kterou v něm hraje stereotyp. „Obrazy“, které se objeví „v našem myšlení“ a které se týkají tzv. „cizích“ (Lippman, 1922), mohou být totiž překážkou v porozumění lidí, ale mohou rovněž, po jejím kritickém – reflexivním překonání, vytvořit podmínky pro pozitivní řešení a průběh mezikulturních vazeb. Nemalý podíl v tomto procesu je třeba připsat na vrub novodobým sdělovacím prostředkům, díky nimž je možný stále rychlejší a obecnější přísun informací, stejně jako možnost verifikovat názory a hodnocení týkající se „jiných“, nebo

jevů (v jejich širším kontextu), symptomatických pro jiné kultury, které se a priori rozvinuly v oblastech subjektů, skupin či společenství. Důležité přitom je, aby nedocházelo k preferování modelu nereflexivního osvobození se za každou cenu z jednoznačně určených kulturních vzorů a rituálních prvků, protože to hrozí kulturní alienací, tedy nedostatkem citu pro kulturní sounáležitost v jejím individuálním, rodinném, lokálně-farním, regionálním a národním rozměru. Proto objeví-li se mezi představiteli různých kultur spontánnost a zbaví-li se komunikační proces rituálnosti, vyžaduje to od nich větší kreativnost, jak v oblasti individuálního způsobu prožívání a manifestování kulturní identity, tak v orientaci v jejich vývojových tendencích. Přičemž nemůže dojít k demonstračnímu exponování hodnot vlastní kultury.

Jak z výše uvedeného vyplývá, komunikační kompetence získávané partnery vtahovanými do dialogových situací – k nimž dochází v kulturním rozmezí – se musí vyznačovat:

- otevřeností v oblasti definování prostředků, především v okruhu interakčních cílů – vyplývá to z faktu, že nejednou dochází k nezbytnosti předefinovat dříve předpokládané komunikační premisy jak vzhledem ke změnám okolí jedince nebo organizace, tak k probíhajícím vnitřním transformacím;
- schopností rozšiřování kontextuálních hranic komunikace, díky níž je možná konfigurace navzájem provázaných významů a také včleňování motivů, které jsou výsledkem mediací individualit, skupin a organizací;
- schopností pozitivních odpovědí na intencionální působení jiných lidí (včetně edukačních subjektů) nebo zkušenosti vyplývající z kontaktů s odlišným systémem hodnot, s čímž nutně souvisí připravenost ke změně vlastního obrazu;
- orientací na budoucnost, tedy hledání všeho, co spíše začíná a iniciuje se než uzavírá či finalizuje konkrétní interakci (Korporowicz, 1997).

Výše uvedené determinanty se v podstatě zakládají na osobnostních atributech komunikace – na elasticnosti poznání, kulturní vnímavosti, vědomí relativnosti kulturních hodnot a postojů, jež nevedou k rozbití identity, nýbrž se stávají základem kritického názoru subjektu a distance k vlastní kulturní „subjektivnosti“, připravenosti k empatickému chápání hodnot jiných kultur a inovace při vnímání cílů a forem komunikace. Jejich formování se musí stát atributivním posláním vzdělávacích procesů organizovaných v multikulturní společnosti, v jejím kulturním rozmezí. Dobré je zvýraznit, že mezikulturní vzdělávání se chápe jako *„všelék na identitní pnutí vyplývající z masové kultury a jiných jevů – vlastností globalizačních procesů. Úlohou takového vzdělávání je totiž /.../ zaujmout odlišnost, pochopit ji a brát jako stimulační, ukázat, že neexistuje nic cizího, co by se za jistých podmínek nemohlo stát vlastním, a z druhé strany, že vše vlastní mohlo být kdysi cizím. Identita se nedá /.../ vytvořit adaptací jiné identity, tzn. mimo sebe samého. Jedinou cestou je hledat ji v sobě“* (Grzybowski, 2001, s. 43).

Interkulturní výchova

Zkoumáme-li interkulturní vzdělávání v jeho výchovném kontextu, je třeba užívat termínu interkulturní výchova. Obecně se chápe jako činnost odvolávající se ve skutečnosti na široce chápané pojetí kultury, jež spojuje podmínky materiální, duchovní a okolního prostředí všedního života člověka (Śliwerski, 1998). Za jeho atributivní vlastnost je třeba uznat chránění a ctění práva lidí na kulturní odlišnost, díky čemuž je možné rozvíjení vlastního lidství a v tom smyslu poskytování pomoci druhému člověku. Teleologii výchovy (v jejím axiologickém aspektu) musí určovat kontinuální, stabilní a zjevný systém hodnot (Olbrycht, 1994, s. 146), neboť „*člověk je osobností, která se realizuje ve společenství lidí ve vztahu „k druhému“, prostřednictvím hodnot osobnostních a hodnot fundamentálních /.../ v různých kulturních formách, vlastních danému společenství, místu a času*“ (tamtéž, s. 49). V takto pojaté výchově jde především o výchovu člověka (Nikitorowicz, 1995, s. 84–85):

- který se dokáže uvolnit z monoprotekčních dogmat omezujících vykročení za ustálené hranice, takového, který dokáže rekonstruovat a vytvářet alternativy a vymanit se ze subjektivismu;
- který respektuje právo na „existenci mimo“ za stejných podmínek, a oproštuje se od xenofobie a megalomanie;
- který si je vědom rozdílů, ale i podobností, propaguje různé formy interakce, buduje polyfonní systémy a distancuje se od výstavby společenství na základě koncepce cizosti a nepřátelství;
- který brání izolovanosti, zpřetrhání mezikulturních vazeb;
- který přetváří koncepci „vlastní – cizí“ a chápe odlišnost a jinost nikoli v rámci kategorií ohrožení, nepřátelství, nenormálnosti, ale jako něco zajímavého, stimulačního a přátelského, pomáhajícího v chápání člověka a světa;
- který akceptuje skutečnost rovnoprávnosti kultur (J. Nikitorowicz 2000, s. 329);
- který má schopnost řešit problémy vyplývající z předsudků a negativních stereotypů;
- který je charakterizován otevřeností a tolerancí a zřiká se pocitu kulturní povýšenosti výměnou za dialog, vyjednávání a sdílení hodnot.

Aby subjekt získal výše zmíněné kompetence, to de facto závisí na intencionálním charakteru výchovných vlivů. Taylor je rozděluje na *formální*, jež tvoří programy a školní iniciativy, realizované ve školách nebo mimo ně, a na *neformální* – shodné s cíli formálního vzdělávání, jež vyvstávají v kulturních institucích, tzn. v kulturních střediscích, organizacích a mládežnických hnutích, institucích mimoškolního vzdělávání atd. Autor v této souvislosti zdůrazňuje, že neformální vlivy mají fakultativní charakter, protože nenesou známky školní povinnosti (Taylor, 2000). V rámci každého z uvedených vlivů získává jedinec zkušenosti – znalosti, zobecňuje hodnoty, které se stávají skutečnými předpoklady utváření jeho postojů vedoucích k osobním vztahům, jež sdílí s jinými lidmi v prostředí kulturní různorodosti. Každá z výše uvedených institucí, která plní funkce vyplývající z jejího statutu, realizuje vzdělávací cíle – multikulturní

a interkulturní provenience – v rámci základních, ale pro ni specifických forem činnosti, např. ve vyučovací hodině, v průběhu výchovné práce i mimo hodinu či v mimoškolní výchově. Bezprostředním efektem takového působení musí být utváření dovedností dětí a mládeže. Jedná se zejména o:

- objeovávání a zdokonalování vlastní potenciality, včetně tvůrčí síly a kreativního naladění v zadaných situacích, hlavně utváření pocitu vlastní identity a kulturní sounáležitosti,
- uvědomění si a pochopení odlišnosti, včetně umění tolerantního přijetí perspektiv pochopení druhého člověka,
- navazování dialogových vztahů,
- provádění výběru mezi tím, co je partikulární a tím, co slouží širšímu společenství (společenskému, kulturnímu),
- kulturní koexistence ve jménu realizace globálních cílů.

Aby si subjekty tyto dovednosti v praxi osvojily, je nutné nejenom vybavit žáka nezbytnými vědomostmi, které se týkají jeho místa v multikulturním světě a působení v něm, ale hlavně postavit je na silných a reálných axiologických základech, jež jsou situovány do nepodvojných oblastí subjektivních a transcendentních hodnot (Szkudlarek, 1993). Neboť pouze identifikace subjektu s hodnotami vytvářejícími a dynamizujícími multikulturní svět je šancí na shodné postupy počínání. Takto orientovaná vzdělávací praxe by měla vejít v širší kontext výchovných činností, zvláště těch, jež se mohou uplatnit v rodinném prostředí, které je jejich skutečným doplněním a oporou. Rodina totiž také musí (ve smyslu společenském a kulturním) realizovat dané výchovné cíle, včetně těch, které vyplývají z multikulturní skutečnosti. V této souvislosti je však třeba obrátit pozornost na fakt, že čím více výchova k multikulturnosti (prostřednictvím interkulturnosti) v jejím intencionálně-institucionálním rozměru adekvátně míří (měla by mířit) k vytčeným cílům, tím více se v rodinném prostředí setkáváme se stíráním rozdílů mezi kulturně fixovanými očekáváním a požadavky na výchovu, s doprovodnými individuálními (specifickými) orientacemi dané rodiny v tomto směru, přičemž jejich obsah je do značné míry konkretizován axiologickým komponentem. Z toho vyplývá nezbytnost konsenzuálního plánování a realizace obsahů určujících oblast interkulturní výchovy. Proto také, když plánujeme činnosti ve výše uvedené oblasti, musíme si uvědomit, že škola by měla splnit následující úkoly (Nikitorowicz, 2001, 33–34):

- program školní výuky nemůže být žáky ani rodiči chápán jako prostředek symbolického násilí, jako vnucování významů a jejich stejné interpretace;
- škola musí být nakloněna rozvoji kulturní identity, dávat váhu a význam hodnotám původním a rodinným i lokálním, etnickým a náboženským a současně pěstovat dovednosti komunikace a dialogu v procesu přechodu od identity jednorozměrné k mnohorozměrné, s mnoha rovinami (zachovat kontinuitu, tlumit konflikty, nespouštět obranné mechanismy, podporovat integrační procesy);
- škola a učitel jsou povinni pěstovat postoje otevřenosti vůči *jinosti*, tolerance, pochopení, ochoty k poznání a spolupráci, vytvářet autentickou angažovanost žáků podporou zájmu o jiné kultury a lidi, povzbuzovat k vedení dialogu, v němž je místo pro různé pohledy, manifestované bez obav a strachu;

- je nezbytné, aby se škola opírala o model interkulturní komunikace, aby vedla k umění vyjednávání a dialogu s *jinými*, orientovala komunikaci na uznání, zhodnocení a zachování rozdílů, ale zároveň na odstranění zabarikádování se, separace a izolace, pěstovala dialog jako šanci pro rozvoj a podporu vývoje vlastního i skupiny;

- je nezbytné přijmout mnohovariantní strategii vzdělávání se zohledněním potřeb a aspirací jedinců a minoritních skupin, využívat přirozeného kulturního systému, přirozených situací kulturní odlišnosti, přirozených oblastí kulturní mnohosti, a v tomto systému poznávat specifiky odlišnosti, s nezbytností orientace ve vlastní soustavě kultury a zároveň umění využívat rozmanitosti vztahů, různých kulturních kódů a zkušeností, jež zohledňují vniknutí do hybridní ne-identity (problémy s jednoznačným určením);

- je nezbytné začít podporovat skupiny z různých etnických a národních společenství v procesu kultivace vlastní identity a zároveň pomáhat při realizaci občanských úloh, při řešení *existenčních starostí* a při komunikaci s majoritním prostředím.

ZÁVĚR

Výše uvedené úkoly vytvářejí kvalitativně novou perspektivu vzdělávání, v níž odpovědnost, solidarita, pochopení, citlivost a kreativnost umožňují vzájemné prolínání rodinných výchovných perspektiv a vzdělávací praxe, v jejím institucionálním-intencionálním rozměru, a rozhodují tak o reálné, osobnostní existenci mladé generace ve světě různých kultur, v kulturním rozmezí a při aktualizaci idejí kulturní plurality.

LITERATURA

- BANKS, L. G. *Multicultural Education*. Boston: 1993.
- BAUMAN, Z. *Globalizacja*. Warszawa: 2000.
- BEDNAREK, S. Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej. *Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*. Wrocław: 1999.
- BIELSKA, E. Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości. In: Bajkowski, T., Sawicki, K. (ed.) *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*. Białystok: 2001.
- GRZYBOWSKI, P. Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie. In: Bajkowski, T., Sawicki, K. (ed.) *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*. Białystok: 2001.
- KORPOROWICZ, L. Formowanie osobowości w procesie komunikacji wewnątrzkułturowej i międzykułturowej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1991, č. 4.
- KORPOROWICZ, L. Wielokulturowość a międzykułturowość. In: Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (ed.) *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: 1997.
- KOZIELECKI, J. *Transgresja i kultura*. Warszawa: 1997.
- KWIECIŃSKI, Z. Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? In: Kukułowicz, T., Nowak, M. (ed.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: 1997.
- MARKOWSKA, D. Teoretyczne podstawy edukacji międzykułturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1990, č. 4.
- MISZTAŁ, B. *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: 2000.

- NIKITOROWICZ, J. Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji. In: Nikitorowicz, J. (ed.) *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: 1995.
- NIKITOROWICZ, J. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: 1995.
- NIKITOROWICZ, J. Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa). In: Gajda, J. (ed.) *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków: 2000.
- NIKITOROWICZ, J. Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa. In: Nikitorowicz, J., Sobiecki, M., Misiejuk, D. (ed.) *Kultury tradycyjne a kultura globalna*. Dł I. Białystok: 2001.
- OLBRYCHT, K. Wychowanie a wartości. In: Kwiatkowska, H. *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: 1994.
- SMITH, A. D. Toward a Global Culture? In: Featherstone, M. (ed.) *Global Culture. Nationalism – Globalization and Modernity*. London: 1997.
- SZERLAĞ, A. Międzykulturowość i jej edukacyjne konotacje, *Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, zvláštní číslo. Wrocław: 2000.
- SZKUDLAREK, T. Rozwój, edukacja, tragiczność. Konsekwencje formalnego modelu hierarchizacji wartości. *Forum Oświatowe*, 1993, ž. 7.
- SZWED, R. Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości. *Studia Socjologiczne*, 1999. ž. 3.
- ŚLIWERSKI, B. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: 1998.
- TAYLOR, M., (2000) „Každy inny – Wszyscy równi“ – rzecz o edukacji międzykulturowej. In: Leppert, R. (ed.) *Edukacja w świecie współczesnym*. Kraków: 2000.
- WITKOWSKI, L. Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna). In: Kwieciński, Z., Witkowski, L. (ed.) *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: 1990.
- WITKOWSKI, L. *Uniwersalizm pogranicza*. Toruń: 2000.

SUMMARY

The writer contemplates some questions of multicultural education in the context of today's globalisation tendencies. The life in our troublesome world requires new competencies, especially those within interpersonal communication, the quest for values, and the clarification of one's own identity. Based on such axiological background, various objectives of multicultural education are identified, both in their general and individual dimensions. These objectives, consequently, determine the tasks to be fulfilled by schools in the field of multicultural education.

