

JERZY NIKITOROWICZ

Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości

Streszczenie: Autor zwraca uwagę, że z dotychczasowych badań nad wielokulturowością i skutków funkcjonującej ideologii wielokulturowości wynika potrzeba wypracowania nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych, co może i powinna podjąć rozwijająca się obecnie edukacja międzykulturowa. Wskazuje na normy, którymi kieruje się edukacja międzykulturowa, w ustawicznym procesie kształtowania tożsamości kulturowej. Są to między innymi: uczyć się, aby być sobą, doświadczać Innych i potrafić działać wspólnie, wiedzieć o sobie i Innych.

W kontekście powyższego przedstawia zadania edukacji międzykulturowej związane z kreowaniem kilku nurtów rozwoju człowieka i jego kultury. Nurt tradycji i kultury regionalnej, inaczej nurt związany z nabywaniem tożsamości rodzinno-lokalno-parafialnej, nurt kultur narodowych i kształtowania się tożsamości narodowej, nurt kultury państwowej, dotyczący kreowania więzi obywatelskich z państwem, nurt dialogu kulturowego i cywilizacyjnego (wewnętrzny i zewnętrzny), inaczej, nurt kreujący wielopłaszczyznową tożsamość jednostkową i społeczną oraz nurt symetrycznej akulturacji, między innymi jako wynik mobilności i ruchów migracyjnych na świecie.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, tożsamość narodowa, tożsamość kulturowa, dialog kulturowy, społeczeństwa wielokulturowe, edukacja międzykulturowa.

W ciągu procesu dziejowego kumulowany dorobek wspólnot ludzkich w różnej postaci (mowa, zachowania i działania, wiedza, wartości, normy, wierzenia, sztuka, moralność, prawo, obyczaj itp.) kształtował odrębność kulturową. Świat od początków ludzkości to świat wielu kultur, które zakorzeniały się w określonej społeczności terytorialnej, nadając jej specyficzny charakter. Stąd zjawisko wielokulturowości nie jest zjawiskiem nowym, a ustawicznie ewoluującym, przeobrażającym się, przybierającym nowe formy w procesie komunikacji społecznej. W niekończącym się procesie ku kreowaniu społeczeństw wielokulturowych ustawicznie powstawały problemy zrozumienia

i dylematy współbycia i współżycia w związku z ujawnianą na zewnątrz odmienną treścią kultury i emocjami temu procesowi towarzyszącymi. Znaczenia nadawane zachowaniom i działaniom w określonej zbiorowości były wspólne dla niej, ale różne od znaczeń przyjmowanych w innych społecznościach. Stąd dystrybutywne rozumienie kultury, jako zbioru cech występujących w określonej zbiorowości, historycznie i geograficznie warunkowanych, z wyróżnieniem kultury materialnej, duchowej, normatywno-strukturalnej. Stąd zauważanie i przedstawianie różnych funkcji kultury (poznawczej, motywacyjnej, instrumentalnej, emocjonalnej) w kontekście występujących różnic. Stąd wartościowanie kultur, ocenianie ich, klasyfikowanie jako wyższych lub niższych, cywilizowanych i barbarzyńskich, narzucanie wzorców kulturowych, etnocentryczne i ksenofobiczne postrzeganie się itp.

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania **nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych**, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa¹. Wydaje się ona konieczna wobec dynamicznych, nieprzewidywalnych sytuacji i okoliczności wielokulturowego świata, istotna wobec nowych doświadczeń i prowadzonych analiz i badań oraz efektów uzyskiwanych w praktyce edukacyjnej w tym zakresie. Zauważamy coraz wyraźniej, że stosowana dotychczas polityka społeczna w zakresie zarządzania wielokulturowością nie zdaje już egzaminu. Strategie asymilacji, liberalnej wielokulturowości, integracji obywatelskiej, spotkały niepowodzenia. Zauważono jednak, że wielokulturowa praktyka – działalność edukacyjna dobrze wpłynęła na zachowanie tożsamości przybyszów, pozwoliła uchronić ich przed asymilacją. Wspierała także w pokonywaniu trudności adaptacyjnych, unikania i zmniejszania szoku kulturowego, jednak nie uruchomiła mechanizmów integracji, nie wdrożyła do uświadomienia i przestrzegania zasad życia w społeczeństwie demokratycznym, inaczej, nie uobywateliła przybyszów. Tak więc **nie powstały mechanizmy kreujące społeczeństwa wielokulturowe na zasadach demokratycznych**, a ukazały się istotne indywidualne i grupowe problemy kulturowe, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne i inne, które są wyzwaniem dla międzykulturowości ukierunkowanej na wzajemne relacje, otwarcie, negocjacje i ustawiczny dialog. Kategoria mię-

¹ M.in. przedstawiam niniejszy problem w: J. Nikitorowicz: *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII, cz. I. Białystok 2011, UwB, s. 7–18.

dzykulturowości nie jest obarczona negatywnymi skojarzeniami w odróżnieniu od wielokulturowości liberalnej czy komunitarystycznej². Od kilkunastu lat, prowadząc Katedrę Edukacji Międzykulturowej w Uniwersytecie w Białymstoku, określamy cele, podejmujemy zadania, realizujemy działania i opisujemy ich efekty, wychodząc na pogranicza kulturowe, przeciwstawiając się etnocentryzmowi agresywnemu, fundamentalistycznemu, hegemonii własnych wartości, ksenofobii, megalomanii, nacjonalizmowi, dyskryminacji, rasizmowi, segregacji, fanatyzmowi itp. Zastanawiamy się nad problemem europejskiego obywatelstwa i pytamy, co uczynić, aby Europejczycy czuli się Europejczykami nie tylko w sferze konsumpcji i pomocy służb socjalnych.

Z perspektywy czasu współczesną wielokulturowość traktuję jak każdą zmianę cywilizacyjną, przechodzenie od izolacji do otwartości i wzajemnych zapożyczeń, nieodwracalny proces regulujący wzajemne poznawanie i przenikanie się kultur. Uważam, że **jest zjawiskiem społeczno-ekonomicznym** i wynika w pierwszym rzędzie z nierówności ekonomicznej między Północą a Południem oraz indywidualnych i wspólnotowych potrzeb. Stąd nie ma możliwości powstrzymania w globalnym świecie mieszkańców Południa przed emigracją na Północ i nie ma takiej siły, aby imigrantów wysiedlić. Poza tym emigracji sprzyjał i nadal sprzyja czynnik demograficzny, gdyż starzejące się kraje Zachodu potrzebują młodych i wykształconych ludzi do pracy. Nie można także nie zauważyć indywidualnych potrzeb i aspiracji członków globalnego świata, idei wolności, demokracji, realizacji w szczęściu i dobrobycie.

W tym kontekście wielokulturowość postrzegam jako zjawisko ewoluujące, złożone i wielowymiarowe. W dalekiej przeszłości było i jest obecnie zjawiskiem społeczno-kulturowym ukazującym ewolucję kultur mniejszościowych i większościowych w procesie reakcji na siebie i interakcji z sobą. Na przykład w Wielkiej Brytanii, jak pisze Bogdan Szlachta³, stosunki między grupami kulturowymi miały polegać na naturalnym procesie ubogacania brytyjskości przez elementy kultur imigranckich. Brytyjskość była rozumiana jako suma tego, co angielskie, szkockie i walijskie. W USA wielokulturowość oznaczała afirmację tożsamości i podkreślanie inności związanej z rasą, językiem, klasą społeczną, etnicznością⁴. Do tego afirmacja ta była wspierana przez ruchy

² Szerzej nt. temat: M. Biernacka: *Hiszpania wielokulturowa. Problemy z odmiennością*. Warszawa 2012, „Scholar”.

³ B. Szlachta: *Brytyjska wielokulturowość?* W: K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.): *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*. Kraków 2006, UJ, s. 73.

⁴ J. Lenczarowicz: *Ewolucja australijskiego modelu wielokulturowości*. W: K. Go-

obrony praw obywatelskich. Sądzę, że wielokulturowość w USA oznaczała odpór dla *melting pot*. Początkowo bowiem kultury w USA ukierunkowano ku asymilacji, stosując metaforę *melting pot*, co oznaczało tygiel/garneki, w którym mieszają i zlewają się w jedno różne składniki i w efekcie otrzymujemy strawną potrawę. Tej idei nie udało się wdrożyć w USA, jak też i w Europie. Aktualnie można powiedzieć, że to już historia tego tradycyjnego modelu wielokulturowości. Nastąpiło ewoluowanie w kierunku podtrzymywania tożsamości kulturowej (kultur narodowych) poszczególnych grup etnicznych. Pojawiła się metafora *salad bowl*, oznaczająca wiele składników sałatki, które wymieszane nie tracą swoich wartości, a ich odmienność jest widoczna. Mogą być polane integrującym sosem, przesłonięte majonezem i na zewnątrz mogą być widziane jako całość zespolona (stąd jeden naród amerykański). Kanada z kolei położyła nacisk na kultywowanie odrębności kultur (*cultural mosaic*), wskazując, że mieszkańcy Kanady powinni uczyć się przede wszystkim, jak żyć razem we własnym kraju. Australijczycy przejęli ten termin od Kanadyjczyków, jednak używali go odmiennie niż w Kanadzie, przypisując największe znaczenie kulturze dominującej i językowi angielskiemu.

W kontekście powyższego można powiedzieć, że wielokulturowość – będąc zjawiskiem społeczno-ekonomicznym – stawała się jednocześnie **zjawiskiem ideologicznym i politycznym**, regulującym uczestnictwo odmiennych grup kulturowych w dominujących kulturach większościowych. Zjawisko to jest związane z powstałą i funkcjonującą od drugiej połowy XX wieku ideą praw człowieka, zauważania Innego i porozumienia z nim, wychowania dla pokoju, z ideą poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, ustawicznego dialogu i tolerancji. W tym kontekście powstawały fundacje, organizacje i stowarzyszenia formułujące zalecenia, deklaracje, nawołujące do podejmowania zobowiązań etyczno-moralnych, powstawały i powstają środowiska opiniotwórcze, przeciwstawiające się polityce niektórych rządów w zakresie asymilacji, wynarodowienia, czystek etnicznych itp. Mamy więc obecnie **różne ideologie**, które pojawiały się w różnym czasie i dłużej lub krócej dominowały, poczynając od asymilacji wymuszonej, dobrowolnej (miękkiej), poprzez życie razem, jednak obok siebie, nie wchodzenie sobie w drogę, segregację, izolację (getta etniczne), aż po pasywny lub jawny konflikt i antagonizm.

Zdaniem Zygmunta Baumana, każde społeczeństwo wytwarza Obcych na własny sposób i użytek, zgodnie z określonym zapotrzebowaniem⁵. Piśze o dwóch możliwych strategiach eliminacji Obcych, o strategii antropofagicznej i antropoemicznej. Pierwsza polega na przekształceniu Innych w substancję własną, co w erze nowoczesnej ujawnia się w postaci asymilacji kulturowej, polegającej na krzewieniu monizmu kulturowego. Druga, to strategia, która jest strategią marginalizacji, wykluczenia i usunięcia Obcych poza granice określonego państwa symbolizującego ład i porządek⁶. Nawet w codziennych kontaktach, które odbywały się na różnych płaszczyznach, ludzie dokonywali kategoryzacji przynależności do określonej kultury.

Z pewnością kategorie Swój, Inny, Obcy warunkowane są społecznie i historycznie. „Obrazy” tych pojęć są przekazywane w procesie socjalizacji i wychowania już na poziomie domu rodzinnego, a także stanowią efekt finalny naszego uczestnictwa i identyfikacji z różnymi grupami społecznymi, do których należymy w ciągu całego naszego życia⁷. Wielokulturowość nabierała negatywnego znaczenia w sytuacji coraz wyraźniejszych dylematów pokojowego współistnienia przedstawicieli odmiennych kultur. Zaczęto kontestować prawa mniejszości w kontekście praw człowieka, do których włączono także prawa socjalno-bytowe, a w kontekście powtarzających się przejawów terroryzmu wskazano na potrzebę kontrolowania Inności.

Autorzy berlińskiej wystawy „Kim jesteśmy? Kim są Inni?”, poświęconej roli Obcego w historii Francji i Niemiec od 1871 roku do czasów współczesnych, zwrócili uwagę, jak istotny jest to problem w historii tych narodów. Przypisywanie obcości jakimś Innym nieustannie nam towarzyszy, towarzyszy procesom integracji, kolonializmu, wzajemnym relacjom. W obliczu zmian demograficznych dziewiętnastowieczny ideał etnicznie homogenicznego państwa narodowego odchodzi w przeszłość, jednak ciągle pozostaje jego głębokie zakorzenienie w naszym kodzie kulturowym. Z tym wiąże się ustawicznie formułowane pytanie: co znaczy My w każdym europejskim społeczeństwie, w którym obecnie mają miejsce problemy z imigrantami?

„Obcy we własnym kraju”, tak brzmi tytuł piosenki hip-hopowego niemieckiego zespołu z 1992 roku. Jak więc zdefiniować tożsamość społeczeństwa, które pozwoliło Obcym stać się częścią społeczeństwa My w Niemczech i Francji?

⁵ Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2000, Sic!, s. 35.

⁶ Tamże, s. 37–38.

⁷ A. Hertz: *Żydzki w kulturze polskiej*. Warszawa 2004, Biblioteka „Więzi”, s. 82.

Obecnie nikt nie analizuje ilościowo, ilu i jak się zintegrowało, a wyzwała się lęki w kontekście pojedynczych wydarzeń, przypisuje się imigrantom najgorsze, nie podejmując krytycznego myślenia, nie zauważając własnych błędów oraz funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń. Tak jakby w dalszym ciągu kierowano się hasłem: „**Narody Europy bróńcie swoich najświętszych wartości**”. Taki jest tytuł litografii, którą w 1895 roku sporządził Hermann Knackfuss na podstawie wzoru przedłożonego przez samego cesarza Niemiec Wilhelma II. Przedstawia on archanioła Michała, patrona Niemców, który przestrzega przed nieszczęściem nadchodzącym ze Wschodu. Symbolem „żółtego zagrożenia”, czyli rosnącej potęgi Chin jest szybujący na niebie Budda. Rozświetlony krzyż i średniowieczne miasto z zamkiem nad rzeką to alegoria zachodnioeuropejskiej cywilizacji, której należy bronić. Obraz z litografii Knackfussa w końcu XIX wieku rozpowszechniano na kartach pocztowych nie tylko w Niemczech. We Francji zamiast żółtego Buddy przedstawiał obłożonego workami z pieniędzmi Żyda z pejsami siedzącego na olbrzymim potworze. Napis głosił: „Francuzi! Żyd! To jest nasz wróg”. W Niemczech antysemityzm aż do połowy XX wieku pozostał spoiwem społeczeństwa jako ideologia.

Na przełomie wieku XIX i XX funkcję „kozłów ofiarnych” spełniały także i inne narody, na przykład Włosi we Francji, Polacy w Prusach. Obcy zmieniał się w zależności od potrzeb i sytuacji. Niechęć i pogarda dla rasy czarnoskórych była szczególnie dotkliwa w okresie I wojny światowej. Niemiecka propaganda wykorzystywała to, że w armii francuskiej służyło wielu żołnierzy z zamorskich kolonii i przedstawiała wrogów zza Renu jako brutalnych czarnych dzikusów. Ta rasistowska kampania była prowadzona także po II wojnie światowej, kiedy to powstał problem tak zwanych „dzieci okupacyjnych” mających afroamerykańskich ojców i niemieckie matki; szacuje się ich na około trzy tysiące. W 1952 roku powstał nawet film o dziewczynce, która po śmierci matki wychowuje się u dziadków, aby w końcu wyjechać do swojego czarnoskórego ojca w USA. Film miał budzić zrozumienie dla problemu, jednak w rzeczywistości doprowadził do stygmatyzacji matek i ich dzieci, traktując ich jako margines społeczny. Powielono obraz homogenicznego narodu białych ludzi, stąd większość z nich wyjechała z RFN. Inny przykład związany jest z określaniem pracowników werbowanych od połowy lat 50. XX wieku za granicą. Mówiono na nich w Niemczech „pracownicy obcy” (Fremderbiter) – tak jak w III Rzeszy o robotnikach przymusowych. Dopiero w latach 60. przyjęło się określenie *gastarbeiter*, jednak trudno powiedzieć, czy trakto-

wano ich jako gości. Tradycjonalizm i sztywny podział ról między kobietami a mężczyznami w rodzinach z krajów śródziemnomorskich ukształtowało poczucie wyższości Niemców, którzy nie podejmowali się prac fizycznych, pozostawiając je przybyszom.

Chciałbym zauważyć, że po raz pierwszy od 1945 roku powraca obecnie kwestia niemieckiej tożsamości, co może doprowadzić do zmiany równowagi sił w Europie. Niemcy wracają do pojęć narodowego interesu, dominującej kultury, gdy dotąd woleli unikać tego problemu ze względu na negatywne skojarzenia. To jednak ma poważne konsekwencje dla edukacji europejskiej, gdyż oficjalnie dezawuuje lansowany w wielu krajach model wielokulturowości i polityki imigracyjnej. Lęk przed islamem i muzułmanami spowodował poważne kontestowanie idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, tolerancji w ujęciu humanistycznym. Stąd coraz częściej wskazuje się, co możemy tolerować i wymienia się między innymi kuchnię, tańce, muzykę, stroje, folklor odmienny i inne uznawane elementy kultury, ale coraz częściej zauważa się takie, które są „nieprzystawalne” do kultury europejskiej i kultury gospodarzy, co uniemożliwia zrozumienie, porozumienie, tolerancję i akceptację. Podkreśla się coraz wyraźniej, że dziedzictwo europejskie, między innymi równość, demokracja, prawa człowieka, uniwersalizm, są ważniejsze niż kiedykolwiek i konieczne jest stworzenie agresywnego dyskursu europejskiej emancypacji, tak agresywnego jak islam. Zwraca się uwagę, że czas skończyć z poczuciem winy, że nie możemy się winić za przeszłość, jak to czyniono dotychczas, że byliśmy okrutni, przynieśliśmy cierpienie itp. Winniśmy przedstawić, co zaoferowaliśmy, jakie zbudowaliśmy dobre tradycje i jak je kultywujemy. Europa to przecież oświecenie, a więc dlaczego odmawiać dumy z tego, co zrobiliśmy, dlaczego mamy odmawiać wolności w tworzeniu dobra?

Współcześnie, w kontekście narastającego kryzysu ekonomicznego, problemy z wielokulturowością i imigrantami przeżywa cały kontynent europejski, jednak inna jest specyfika Wielkiej Brytanii, Niemiec, Finlandii, Francji czy Danii, a więc rozwiązania winny być różne. Nie ma cudownego sposobu na wielokulturową Europę, a to, co może złagodzić niniejszy problem, to tolerancja nie w słowach i deklaracjach, a w czynach, ustawodawstwie, w codziennej praktyce i w działaniach edukacyjnych. Stąd uważam, że nieistotne jest to, że politycy państw europejskich ogłaszają zmierzch, kryzys czy klęskę wielokulturowości. Istotne aktualnie jest określenie źródeł tego stanu, podjęcie próby zrozumienia i tłumaczenia wielokulturowości w kontekście

wyżej wskazanych zjawisk, aby zaproponować warianty rozwiązań i podjęcie działań w polityce społecznej i edukacyjnej ukierunkowanej ku międzykulturowości. Niebezpieczne bowiem staje się kreowanie ksenofobicznego i populistycznego mitu, że całe zło przywieźli Inni i Obcy, a ratunkiem jest powrót do homogeniczności, do państw narodowych, do chrześcijańskiej Europy. Można być ksenofobem, można dalej być politycznie poprawnym lub nie, akceptować lub nie relatywizm kulturowy, a imigranckie osiedla w Niemczech, Paryżu czy Oslo i tak będą. Należy zrozumieć zmiany i myśleć racjonalnie, traktując współczesną wielokulturowość terytorialnie, w kontekście zasiedziałości historycznej, procesualnie, w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, w kontekście świadomościowym, ideologicznym i edukacyjnym. Z pewnością wielu elementów kultury Innych nie jesteśmy w stanie zaakceptować, jednak proces przemian Europy w heterogeniczną wspólnotę trwa i będzie trwać długo, a więc nie unikniemy konfliktów zewnętrznych i wewnętrznych.

W kontekście powyższego coraz częściej przedstawiamy i analizujemy **wielokulturowość jako zjawisko – fenomen tożsamościowy**. Stąd zauważam szczególne wyzwania dla edukacji międzykulturowej, które wynikają z dylematu nienadążania kultury świadomościowej i kreowanej przez nią tożsamości człowieka pogranicza kultur za rozwojem i osiągnięciami cywilizacji technicznej. Formułując powyższą tezę, odwołuję się do Alberta Schweitzera, który wskazywał, że w sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji, powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu. Związany on jest z brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych, z zachowaniami ignorującymi podstawowe normy życia społecznego. Poza tym, coraz częściej mamy do czynienia z problemem wykorzystywania wielokulturowości w imię zachowań i działań motywowanych kulturowo (zabójstwa honorowe, obrzezanie, przestępczość, przemoc itp.). W tym kontekście nawiązuję do filozofii Schweitzera – laureata pokojowej nagrody Nobla – **twórcy zasady czci do życia**⁸. Aby uniknąć neoprymitywizmu należy wyposażyć człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury własnej w przyjaznej relacji do kultury Innego.

⁸ A. Schweitzer: *Z mojego życia...* Warszawa 1981, „Pax”.

Wykreowana w krajach Europy Zachodniej idea relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej w efekcie prowadzi do wykluczania tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego. Bezrefleksyjne posługiwanie się kanonem relatywizmu i politycznej poprawności z pewnością było reakcją na negatywne zjawiska wcześniejszej dominacji, hegemonii, kolonializmu jednej kultury nad innymi. Do takich działań przyczynił się z pewnością upadek imperiów, kolonializmu, dwie wojny światowe. Świadomość o wyższości cywilizacji Zachodu niosącej postęp, będącej źródłem wolności, sprawiedliwości, poddana została krytyce i samokrytyce w kontekście „wyprodukowanych” reżimów komunizmu i nazizmu odpowiedzialnych za śmierć milionów ludzi. To tak, jakby elity reprezentujące kulturę Zachodu dokonały internalizacji winy za kolonializm, komunizm, nazizm i jednocześnie utraciły wiarę w dotychczasowe własne wartości, stopniowo rezygnując z nich. Wykreowano więc wielokulturowość liberalną, traktując Inność jako sferę prywatną, wybór nie podlegający wartościowaniu. W tym kontekście winno się także uznawać wielość tożsamości kulturowych, ich wolny wybór.

Nieprzewidywalność i zmienność tego procesu możemy obserwować szczególnie w ostatnich latach w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich. Obok budujących interakcji i pozytywnych jej skutków, modelowych rozwiązań w niektórych krajach, zauważamy rezygnację z interakcji i powrót do reakcji na inne kultury z nawoływaniem do czystości kulturowej. Tak jakby powróciło wspólnotowe postrzeganie świata, w którym wiodące miejsce nadaje się grupie. Przyzwolenie jednostkowe rozszerzono na grupowe i pojawiły się roszczenia zbiorowe w różnym zakresie, poczynając od języka, praktyk religijnych poprzez obyczaje, styl życia, aż do symboliki i działań kultuwujących własną tożsamość zbiorową i jednocześnie negującą, odrzucającą Innych.

Przykładów w tym zakresie jest wiele, więc skupię się tylko na kilku, rozpoczynając od regionalnych, dziejących się w ostatnim okresie w województwie podlaskim (dewastacje, rasistowskie napisy, podpalenia, zamalowywanie symboli itp.). Na murze synagogi w Orli pojawiły się hasła: Polska dla Polaków, Jude raus i swastyki. W Krynkach, obok synagogi, napis – Żydzi do gazu. W gminie Puńsk zamalowano kilkadziesiąt tablic z polsko-litewskimi nazwami miejscowości, a na litewskim pomniku namalowano polską flagę i symbol falangi. W tym samym czasie miała miejsce dewastacja Muzułmańskiego Centrum Kultury w Białymstoku i podpalenie drzwi do mieszkania

polsko-pakistańskiej rodziny. Szczególnie niepokojące są symbole falangi, radykalnego obozu narodowego powstałego w 1935 roku. Istniejąca dziś organizacja przejęła ten symbol, jednak symbol falangi jest także w logo nacjonalistycznej partii Narodowe Odrodzenie Polski (NOP). W Białymstoku działa, powiązana z podlaskim NOP, neofaszystowska grupa skinheadów IV Edycja.

Wśród wielu przyczyn eskalacji ksenofobicznych i nacjonalistycznych z pewnością są i te, związane z pogorszeniem stosunków polsko-litewskich, negatywnym klimatem wobec Innych w Europie Zachodniej, jak i te związane z przekazywanymi przez media nastrojami i wydarzeniami, przedstawianie przez rządy wielu krajów informacji o klęsce wielokulturowości w państwach europejskich.

Zamiast prowadzić długofalową symetryczną politykę edukacyjną niwelującą narosłe stereotypy i uprzedzenia, rząd nasz na przykład, bez uzgodnienia z władzami litewskimi, zachęca ekonomicznie zasiłkiem w Euro obywateli litewskich narodowości polskiej do posyłania dzieci do polskich szkół. Podobne działania już były, chociażby znany problem Karty Polaka. W efekcie obdarowywanie wybranych Polaków w społecznościach lokalnych państwa litewskiego czy białoruskiego powodowało konflikty. Darczyńcy zadowoleni z gestu wyjeżdżali, a obdarowanych pozostawiali z dylematami funkcjonowania w swoich społecznościach lokalnych. Jakbyśmy się czuli, gdyby na przykład rząd Niemiec zaczął wypłacać zasiłki na Opolszczyźnie dla tych pierwszoklasistów, którzy podjęliby naukę języka niemieckiego?

Może w kontekście takich zachowań należy tłumaczyć incydenty w województwie podlaskim przeciwko mniejszości litewskiej, muzułmańskiej czy symbolom żydowskiemu. Uważam, że państwom, które po rozpadzie ZSRR odzyskały niepodległość, podkreślanie polskości tych ziem jest z wielu powodów przykre. Państwo polskie kojarzy się im często z szerzącymi kulturę i budującymi kościoły i inne pomniki architektury, światłymi panami, ciemiężycielami hamującymi rozwój ich narodowych kultur, niszczącymi ich tradycje. Wspierając Polaków w tych krajach, należy pamiętać, że są obywatelami innych państw, którym winni są lojalność. Nie należy podsycać nacjonalistycznych resentymentów ani zachowywać się tak, jak prawicowy rząd węgierski, który domagał się dla swoich rodaków w krajach ościennych wyjątkowego traktowania. Winniśmy więc dokonywać ustawicznych refleksji i pytać:

- czy Litwy, Białorusi, Ukrainy nie traktujemy megalomańsko?
- czy nie lekceważymy prawa tych krajów?

- dlaczego nie uzgadniamy problemów wsparcia Polaków, a reagujemy i narzucamy z pozycji silniejszego?
- dlaczego nie analizujemy konsekwencji wsparcia, obdarowania, darowizny, chociażby w kontekście więzi społecznych i systemu podatkowego?
- czy pewnymi działaniami nie rozbudowujemy wzajemnych niechęci i nie powodujemy narastania wzajemnych nacjonalizmów?
- czy stać nas tylko na taką „niedźwiedzią przysługę” i czy będziemy trwać w tym nadal, nie zauważając megalomanii i poczucia wyższości?

Z drugiej strony musimy reagować zdecydowanie i nie możemy tolerować haseł i reakcji nacjonalistycznych i ksenofobicznych Litewskiego Związku Młodzieży Narodowej. Zdaniem tej młodzieży, na Wileńszczyźnie mieszkają spolonizowani Litwini, a więc trzeba nawracać ich na prawdziwą narodowość. Jedno z haseł obozu młodzieży, który odbywał się w okresie wakacyjnym 2011 roku w Dziewieniskach w rejonie solecznickim, w którym większość mieszkańców stanowią Polacy, brzmiało: Szarym mydłem umyć usta tym, którzy rozmawiają w językach słowiańskich i germańskich”, a napisy na koszulkach głosiły „Nie dla Wschodu czy Zachodu – Litwa dla litewskich dzieci”.

Uważam, że w warunkach współczesnej wielokulturowości zagubiony został wielowymiarowy, samosterowalny, twórczy człowiek, a jego najbardziej istotne cechy zostały „uwięzione”, wewnętrzne oprogramowanie i wrażliwość zmarginalizowane. Nie wyprowadzono z nich norm zachowania i działań w tym zakresie, nie wdrożono wiedzy i pozytywnych emocji do działań edukacyjnych i w efekcie nie ukształtowano twórczych, innowacyjnych postaw. Zauważone trudne sytuacje, frustracje, stany depresyjne próbowano uzależnić od czynników zewnętrznych, a nie od naturalnych, „uśpionych” pokładów ludzkich możliwości, naturalnych potrzeb poznawczych, twórczości i odpowiedzialności za własny rozwój i rozwój innych, dokonujący się w wyniku naturalnej komunikacji społecznej, wzajemnego doświadczenia siebie, porównywania i wzajemnego motywowania.

Budowanie tożsamości człowieka rozumiejącego innego człowieka odbywa się w wyniku interakcji społecznych. Z tego założenia wychodzi teoria porównań społecznych Leona Festingera, przyjmując, że potrzeba oceniania poglądów i zachowań jest wpisana w naturę człowieka i niezbędna do konstruowania obrazu samego siebie. Bez ustawicznych konfrontacji trudno określić własne możliwości i umiejętności. Do tego niezbędne jest porównywanie społeczne w górę z innymi, którzy posiadają określone cechy, wiedzę, umiejętności, zdolności, do czego nie zachęca i nie motywuje ani relatywizm,

ani poprawność polityczna. Nie zachęca także do porównywania z ludźmi podobnymi, a pomaga w adekwatnym budowaniu obrazu samego siebie i, jak podkreśla Festinger, zwiększa optymizm, samozadowolenie i pozytywną samoocenę⁹.

Chciałbym zauważyć, że tożsamości innowacyjne, twórcze, ustawicznie wzbogacane i rozszerzane poprzez doświadczanie i empatyczne konstruowanie siebie w kontakcie z innymi, mogą wspierać w utrzymywaniu i budzeniu etosu, godności, honoru, dumy i jednocześnie przeciwstawiać się fałszywym przekonaniom, mitomanii, stereotypom i uprzedzeniom. Stąd zwracam uwagę w swoich pracach¹⁰ na wiodące normy w procesie kreowania tożsamości. Są to między innymi:

- **być sobą** – (edukować się) uczyć się, aby być sobą (wiedzieć o sobie, mieć poczucie wartości własnej tożsamości, kształtować umiejętność kierowania własnym rozwojem i zarządzania tożsamością w świecie kulturowej niejednoznaczności). Stąd zwracam szczególną uwagę na kreowanie tożsamości rodzinno-familijno-lokalnej (parafialnej) w wyniku naturalnego zakorzenienia w kulturze kształtującej etnocentryzm pozytywny, patriotyzm lokalny jako rdzeń-podstawę patriotyzmu obywatelskiego,
- **doświadczać Innych i działać wspólnie** (uczyć się, aby żyć razem, nabywać umiejętności harmonijnego współlbycia w społecznościach wielokulturowych, wzbogacać się sobą, swoją różnorodnością, zauważać innych, poznawać, współpracować, starać się zrozumieć i porozumieć, efektywnie działać na rzecz zachowania i kreowania pokoju),
- **wiedzieć o sobie i Innych** – uczyć się, aby wiedzieć wzajemnie o sobie i potrafić opanować negatywne emocje (zdolność rozumienia kulturowej różnorodności świata oraz prawidłowości relacji i kontaktu kulturowego, potrzeba nabywania kompetencji kulturowych i umiejętność korzystania z nich w różnych sytuacjach).

Uważam, że edukacja międzykulturowa, odpowiadając za kształtowanie przestrzeni społecznej, środowiska wychowawczego, kreowania kapitału kul-

⁹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert: *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań 1997, Zysk i S-ka, s. 253.

¹⁰ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, „Trans Humana”; tenże: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP; tenże: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAIp; tenże: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.

turowego, winna ukierunkowywać na dialog jako imperatyw kształtowania i zachowania pokoju. Katarzyna Olbrycht, wskazując na zasadność osobowej koncepcji człowieka i jego kultury, proponuje następujące kierunki działań edukacyjnych:

- budowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka przede wszystkim jako podmiotu osobowego,
- budzenie troski o dorobek kulturowy ludzkości, a także najważniejszych dla danej osoby wspólnot oraz kształcenie odpowiednich postaw,
- budzenie i rozwijanie aktywności na rzecz kultury wewnętrznej i zewnętrznej rozumianej osobowo¹¹.

W niedawno wydanej pracy Autorka formułuje istotne pytania i podejmuje próby odpowiedzi na nie. Oto niektóre z nich: czy dzisiejsza kultura potrzebuje przykładów, wzorów, autorytetów i mistrzów, czy jest potrzeba wzorowania się na innych, jaką rolę winien pełnić mistrz, czy drugi człowiek jest potrzebny w rozwoju, jakie jest znaczenie drugiego człowieka w rozwoju i wychowaniu osoby?¹².

Sądzę, że aktualnie nastąpiło rozchwianie i rozmycie dwóch istotnych obszarów – pól, na których edukacja realizowała się i wyzwalała siły społeczne; pola uspołecznienia i działania w określonej przestrzeni, w grupie i na rzecz grupy i pola twórczości, wyzwalać się spod dominacji społecznej reguł grupowych, zauważania i chęci poznawania innych, ich zrozumienia i porozumienia oraz współpracy i współdziałania. Niebezpiecznie, w poszukiwaniu nowych jakości, ukierunkowaliśmy się ku osiągnięciu indywidualnego szczęścia i radości, często kosztem i na koszt innych, wobec czego wymknął się nam kapitał społeczny i związany z nim immanentnie system normatywny. A przecież demokracja to świadomość, że od nas samych wszystko zależy, to zgoda ludzkości na uznanie ludzkiego życia jako najwyższej wartości. Jak wskazuje Martha C. Nussbaum¹³, dla troski o człowieczeństwo we współczesnym świecie najbardziej istotne są trzy ludzkie dyspozycje:

¹¹ K. Olbrycht: *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*. W: D. Kubinowski (red.): *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin 2006, UMCS, Oficyna Wydawnicza Verba, s. 79–88.

¹² K. Olbrycht: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.

¹³ M. C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław 2008, DSW.

- zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojej tradycji, „namysł nad życiem”. „Kształtowanie tej dyspozycji wymaga rozwoju zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji osądu”¹⁴;
- zdolność uznawania siebie i innych istot ludzkich za pośrednictwem więzi wzajemnego uznania i szacunku. Zwraca uwagę, że wielonarodowy świat wzywa naszą wyobraźnię do działania poza ograniczeniami grupowych form lojalności, wzywa do uwzględniania rzeczywistości odległych od naszej. „...jesteśmy nieświadomi wielu możliwości komunikacji i partnerstwa z nimi, a także naszych wobec nich powinności. Zdarza się, że błędzimy, zaniedbując kwestię różnic, przyjmując, że życie w dalekich miejscach jest podobne do naszego, i tracąc ciekawość dotyczącą jego rzeczywistej istoty”¹⁵;
- zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, zdolność narracyjnej wyobraźni.

W kontekście powyższego współczesna **wielokulturowość jawi się jako zjawisko edukacyjne**, przypisane w sposób szczególny edukacji międzykulturowej. Istotnym zadaniem edukacyjnym jest bowiem w dzisiejszej dobie przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, która stanowi konglomerat możliwości interpretacyjnych¹⁶. Współczesna wielokulturowość winna być ukierunkowana ku kreowaniu społeczeństw wielokulturowych, w których istotne miejsce winno być przypisane polityce imigracyjnej. Sądzę, że w naszym kraju ciągle nie wypracowano takiej polityki, nie ma także świadomości i poważnych dyskusji, jak jest ona ważna, chociażby w kontekście procesów demograficznych i emigracji Polaków, systematycznego odpływu emigracyjnego. Ukierunkowanie ku społeczeństwom wielokulturowym wynika z dynamiki i jakości występowania odmienności kulturowej, nieprzewidywalnych zmian w reakcjach i interakcjach wobec siebie. Może mieć miejsce zjawisko symetrycznej akulturacji, przenikania wzajemnego, wzajemne uczestniczenie w życiu społeczno-kulturowym, podejmowanie i rozwiązywanie wielu problemów lokalnych, regionalnych, co może prowadzić do powstania uporządkowanych struktur

¹⁴ Tamże, s. 18.

¹⁵ Tamże, s. 19.

¹⁶ E. Chromiec: *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk 2004, GWP, s. 12–13.

społecznych, jak wskazuje Grzegorz Babiński¹⁷. Może jednak nie dochodzi do powyższego i wytworzona publiczna przestrzeń nie będzie powodowała wyzwalania pozytywnych interakcji, tym samym nie będzie proponowała rozwiązań pluralistycznych. Idea społeczeństw wielokulturowych zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej (prawo, ekonomia, polityka, edukacja) oraz prywatnej (zasady życia społecznego, wierzenia, moralność, obyczaje, zrzeszanie się, powoływanie stowarzyszeń, organizacji w kontekście ochrony wartości, tradycji i realizacji własnych potrzeb). Należy jednak zauważyć, że **granice tolerancji i akceptacji różnorodności mogą być zmienne i może mieć miejsce sprzeczność w kontekście postrzegania humanistycznego, a funkcjonującego prawa i powinności obywatelskich**. Nie zawsze bowiem wielokulturowość ukierunkowana ku społeczeństwom wielokulturowym jest skutkiem wyboru. Może być często wynikiem zaistniałej sytuacji politycznej, społecznej, gospodarczej itp. Związki i reakcje mogą mieć więc przekrój od pokojowego współistnienia do agresji, przemocy i terroryzmu, stąd wskazuje się na wagę kontaktów, wzajemne uczestnictwo w życiu szerszej zbiorowości, przenikanie się wartości itp. Paweł Boski – omawiając zjawisko wielokulturowości na poziomie makrospołecznym – zwrócił uwagę, że w miejsce życia obok promowane jest aktywne uczestnictwo wszystkich zainteresowanych podmiotów, co wspierają i strzegą organy władzy państwowej¹⁸.

W kontekście powyższego problemem jest wzajemne postrzeganie się, aktywność i dynamika przechodzenia od reakcji do interakcji, ilość i jakość form kontaktów w funkcjonujących strukturach, współpraca i współdziałanie w celu świadomego poznania się, zrozumienia, współpracy, współdziałania, tolerancji, negocjacji i dialogu. Właśnie te problemy są aktualnie szczególnym wyzwaniem, których nie można pozostawiać nie rozwiązanych, na które nie możemy nie reagować, nie zauważać jako palących problemów społecznych.

Edukacja międzykulturowa, rozwijając się na pograniczach etnologii, kulturoznawstwa, historii, etnolingwistyki, etnosocjologii, etnopsychologii i innych nauk humanistycznych, zauważa i analizuje procesy wychowania w grupach społecznych, w społecznościach lokalnych, regionie, podejmuje problematykę dziedzictwa narodowego i kulturowego, patriotyzmu i nacjo-

¹⁷ G. Babiński: *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*. Kraków 1997, UJ.

¹⁸ P. Boski: *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*. W: H. Mamzer (red.): *Czy kłeska wielokulturowości?* Poznań 2008, „Humaniora”, s. 165–205.

nalizmu. Analizuje i wartościuje postawy wobec innych kultur, dylematy etnocentryzmu i szowinizmu fanatyzmu i rasizmu, ksenofobii i megalomanii, jak też problemy akulturacji, adaptacji, asymilacji itp. Szczególnie interesują ją treści kształcenia w różnych typach instytucji edukacyjnych i ich realizacja w kontekście poznawania i doświadczania innych kultur, ich rozumienia, tolerancji, uznawania i możliwości współpracy. W kontekście powyższego można powiedzieć, że interesuje się procesem kształtowania się tożsamości człowieka w zróżnicowanych społecznościach kulturowych, tożsamości człowieka pogranicza, tożsamości podwojonej, rozproszonej, rozszczepionej, a w tym językowej, etnicznej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej i globalnej, jak też dylematów lojalności etnicznej, narodowej i obywatelskiej.

Współcześnie istotnym **wyzwaniem edukacji międzykulturowej** jest jednoczesne kreowanie kilku nurtów rozwoju człowieka i jego kultury. **Pierwszy to nurt tradycji i kultury regionalnej** (inaczej – dziedzictwa kulturowo-historycznego regionu), znajomość i szacunek do osób znaczących w regionie, autorytetów w środowisku zamieszkania, inaczej **nurt związany z nabywaniem tożsamości rodzinno-lokalno-parafialnej**, zauważaniem i znajomością treści kultury rodzimej (język-dialekt, religia-wyznanie, historia regionu, zwyczaje, obyczaje, baśnie, bajki, legendy, obrzędy, rytuały, normy, wartości i symbole itp.).

Na tym etapie ma miejsce „zaprogramowanie” umysłu człowieka¹⁹, które posiada szczególne znaczenie przystosowawcze w tym nurcie i decyduje o percepcji kultury własnej i innych. Tu powstają i rozwijają się wzorce relacji między jednostką a własną grupą, tu jest „wpisywana” w rolę i uczy się ról, przyswaja wartości, symbole, normy kulturowe.

Drugi to nurt kultur narodowych i kształtowania się tożsamości narodowej, poznawania i przyswajania elementów tożsamości narodowej (język, kultura narodowa – materialna i duchowa, wybitne postacie w historii i współcześnie, wspólne losy i wydarzenia jednoczące, tradycje i obyczaje, więzi terytorialne itp.).

Trzeci z kolei to nurt kultury państwowej, dotyczący kreowania więzi obywatelskich z państwem. Dotyczy zauważania, poznawania, zrozumienia i współpracy z innymi kulturami jako wynik funkcjonowania w kształtującym się społeczeństwie wielokulturowym, jako fakt empiryczny, wynikający

¹⁹ Geert Hofstede wskazuje na trzy poziomy „zaprogramowania” umysłu człowieka jako członka kultury (natury ludzkiej, kultury i osobowości). W: G. Hofstede: *Kultury i organizacje*. Warszawa 2000, PWE, s. 39–41.

z zasiedziałości kulturowej lub migracji, jak też fakt ideologiczny i polityczny (obywatele danego kraju-państwa, pochodząc z różnych grup etniczno-narodowościowych, są jednocześnie obywatelami danego kraju). Można w tym przypadku mówić o tożsamości paszportowej, podatkowej czy prawno-formalnej. Jest on szczególnie istotny w kontekście kształtowania postaw wobec innych osób i ich kultur i dotyczy postaw otwartości, tolerancji i szacunku do innych grup etnicznych i narodów, z jednoczesnym oczekiwaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego. W tym właśnie nurcie współczesna edukacja międzykulturowa podejmuje istotne zadania związane z niwelowaniem stereotypów i uprzedzeń, poszukiwaniem przyczyn konfliktów, wyjaśnianiem zjawiska rasizmu i fanatyzmu, etnocentryzmu i nacjonalizmu, megalomanii i ksenofobii, problemami adaptacji i asymilacji, akulturacji i amalgamacji, zjawiska migracji i komunikacji między kulturami itp.

Funkcjonując we własnej kulturze szczególne znaczenie przypisujemy tradycji i systemowi wartości i symbolom, na których opieramy nasze zachowania i relacje z innymi. Kontakt z inną kulturą może wywołać różny poziom dyskomfortu, prowadzić do frustracji i poczucia bycia niezrozumianym przez reprezentantów innej kultury. Tu ujawniają się predyspozycje i kompetencje międzykulturowe w postaci zdolności porozumienia z innymi, asertywność, otwartość, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Czwarty nurt, także szczególnie istotny obecnie, **to nurt dialogu kulturowego i cywilizacyjnego** (wewnętrznego i zewnętrznego), dialogu rozumianego jako imperatyw twórczego i innowacyjnego rozwoju człowieka oraz kształtowania i zachowania pokoju lokalnego i światowego. Jest to **nurt kreujący tożsamość wielopłaszczyznową-wielopoziomową**, nurt budujący pogranicza treściowe (wspólne dziedzictwo kulturowe) i świadomościowe, wdrażający do zauważenia i kultywowania uniwersaliów, jak też zaobserwowania różnic, ich rozumienia i rozwoju na nich i dzięki nim, nurt łączący – integrujący doświadczenia osób i ich kultur, pozwalający się poznać i wspólnie działać w kontekście szeroko rozumianego humanizmu. Człowiek współczesny winien umieć radzić sobie w kulturze podlegającej ciągłym, nieprzewidywalnym i dynamicznym zmianom wobec zjawiska mieszania się, zapożyczania kulturowego. Jego „zaprogramowanie” kulturowe nie jest stanem danym raz na zawsze, a podlega ciągłym modyfikacjom i przeobrażeniom. Od tego zależy istota efektywnego porozumienia międzykulturowego, opanowanie stresu akulturacyjnego, który pojawia się w sytuacji zderzenia i kontaktu kultur o wartościach nieprzystających do siebie.

W tym kontekście chciałbym zauważyć piąty nurt, **nurt symetrycznej akulturacji jako wynik mobilności i ruchów migracyjnych na świecie**. Pojawia się w tym przypadku problem przekraczania własnej kultury, adaptacji do innej, bycia pomiędzy kulturami itp. Takie sytuacje z pewnością powodują koncentrację na nowych zadaniach, mobilizują do wysiłku i w wyniku tego do efektywnego korzystania z innej kultury, ale mogą koncentrować się na unikaniu i aktywności zastępczej, jak też na ucieczce od zapożyczeń i zamknięciu się we własnej kulturze.

W kontekście powyższego przed współczesną edukacją międzykulturową staje istotne wyzwanie – **jednoczesna realizacja wyżej wymienionych nurtów**. Można je określić jako regionalny, narodowy, państwowy i międzykulturowy (cywilizacyjno-globalny). Jestem przekonany, że będąc usytuowanym i działając między kulturami podejmiemy działania niwelujące konflikty i sprzeczności między nimi, aby nie stawały się w stosunku do siebie przeciwstawiane, aby nie realizowały się w izolacji od siebie, a w miarę możliwości uzupełniały, dopełniały i integrowały, co w rezultacie przyczyni się do efektywnego kreowania społeczeństw wielokulturowych.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M.: *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań 1997, Zysk i S-ka.
- Babiński G.: *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – różnicowanie religijne – tożsamość*. Kraków 1997, UJ.
- Bauman Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2000, Sic!
- Biernacka M.: *Hiszpania wielokulturowa. Problemy z odmiennością*. Warszawa 2012, „Scholar”.
- Boski P.: *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*. W: H. Mamzer (red.): *Czy kłęska wielokulturowości?* Poznań 2008, „Humaniora”.
- Chromiec E.: *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk 2004, GWP.
- Hertz A.: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 2004, Biblioteka „Więzi”.
- Hofstede G.: *Kultury i organizacje*. Warszawa 2000, PWE.
- Lenczarowicz J.: *Ewolucja australijskiego modelu wielokulturowości*. W: K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.): *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*. Kraków 2006, UJ.

- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Nikitorowicz J.: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.
- Nikitorowicz J.: *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII, cz. I. Białystok 2011, UwB.
- Nussbaum M. C.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław 2008, DSW.
- Olbrycht K.: *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*. W: D. Kubinowski (red.): *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin 2006, UMCS, Oficyna Wydawnicza Verba.
- Olbrycht K.: *O roli przykładowi, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schweitzer A.: *Z mojego życia...* Warszawa 1981, „Pax”.
- Szlachta B.: *Brytyjska wielokulturowość?* W: K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.): *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*. Kraków 2006, UJ.

Phenomenon of multiculturalism and prognoses for developing towards interculturalism

Summary

The author points at the fact that the existing research into multiculturalism and the effects of the present ideology of multiculturalism necessitate a new concept concerning the culture of knowledge about oneself and the others, which can and should be undertaken by currently developing intercultural education. What is indicated in the text are the norms which guide intercultural education in the unceasing process of shaping cultural education. Among other things, these are:

to learn in order to be oneself, to experience Others and to be able to act together, to know about oneself and Others.

In this context, the author presents the tasks of intercultural education which are associated with shaping some currents in the development of man and human culture. These comprise: the current of tradition and regional culture (the current related to the acquisition of family-local-parish identity), the current of national cultures and of shaping national identity, the current of state culture (concerning the creation of citizen bonds with the state), the current of (inner and outer) cultural and civilization dialogue (the current which shapes multidimensional individual and social identity) and the current of symmetric enculturation, which also results from worldwide mobility and migration moves.

Translated by Agata Cienciała