

Jerzy Nikitorowicz

WIELOPŁASZCZYNOWA I USTAWICZNIE KREUJĄCA SIĘ TOŻSAMOŚĆ W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Wprowadzenie

W zachodzącym procesie kształtowania się społeczeństw wielokulturowych, szczególnie w ostatnim okresie, zauważalne są wyraźnie dwie tendencje, dwa kierunki, niekiedy przeciwstawiane sobie. Z jednej strony mają miejsce działania globalizacyjne, czyli zmierzające ku wartościami ponadczasowym, uniwersalnym, kreującym więzi ogólnoludzkie na globie ziemskim, z drugiej działania chroniące lokalność, wartości najbliższego regionu, które bezpośrednio związane są z małymi ojczyznami, z wyodrębniającymi się grupami regionalnymi, etnicznymi i rewitalizacją ich kultury.

Czy globalizacja jest w opozycji do kultur lokalnych, do tradycji lokalnych? Jakie są oczekiwania narodów i wspólnot lokalnych i jaka jest ich rola w łagodzeniu szybkich procesów cywilizacyjnych? Jakie czynniki wzmacniają procesy integracyjne, a jakie powodują konflikty? Mogą to być: wiara w zdobycze i osiągnięcia cywilizacji, w dobrobyt socjalno-bytowy, w likwidację ubóstwa, bezrobocia, zorientowanie na globalny profesjonalizm i sukces, łatwość życia, chęć nabycia empatii i kompetencji wielokulturowych czy lęk przed utratą tradycyjnych wartości i tożsamości, obawy przed różnicami i zmianami, poczucie zagrożenia ze strony Innych, kompleksy, obawy przed nieznanymi, nowymi strukturami itp.

Uważam, że globalizacja i regionalizacja mogą być skorelowane pozytywnie, gdyż są dwoma aspektami jednej rzeczywistości zachodzącej równoległe; wzajemnie się *napędzając*, warunkując i realizując. W efekcie kreują lokalnego i wielokulturowego człowieka, wielokulturowe i lokalne

struktury. Zderzenie takich czynników, jak: mentalność, historia, tradycje pokoleniowe, wspólne przeżycia, terytorium, klimat, sytuacja ekonomiczna, społeczno-polityczna, religia, praca zawodowa, moda, konsumpcja, wolność wyborów, powodują z jednej strony działania ochronne i obronne w celu zachowania *swojskości*, z drugiej zaś działania na rzecz zaistnienia i funkcjonowania w kulturze globalnej. Stąd życie w społeczeństwie wielokulturowym może powodować zdążanie ku otwartości i tolerancji, ale może także zdążać ku separacji, kształtowaniu postaw zagrożenia i wrogości, *produkowaniu* negatywnych stereotypów i uprzedzeń, tym samym wytwarzając poczucie wspólnoty i mobilizując grupę do jednorodności i zamknięcia tożsamościowego. „Mamy wówczas do czynienia z powstaniem tożsamości typu «brzytwa», to znaczy z esencjalizowaniem określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i odcinaniem wszystkiego tego i wszystkich tych, którzy «nie pasują»”¹.

Na tej podstawie uważam, że **globalizacja i regionalizacja, interetniczność i etniczność, mogą powodować konflikty i w efekcie pozostawać w antagonistycznych stosunku. Stąd szczególnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest działalność uwrażliwiająca i otwierająca na INNOŚĆ, kształtująca postawy tolerancji, umiejętności rozumienia siebie, poczucia własnej godności i wartości oraz potrzeby zauważania, poznania i zrozumienia INNEGO.**

W prezentowanym artykule zamierzam ukazać problemy wielokulturowości, dylematy kształtowania tożsamości kulturowej i w efekcie zwrócić uwagę na paradygmat współistnienia i dialogu poprzez edukację międzykulturową.

1. Wielokulturowość, społeczeństwo wielokulturowe

Ponowoczesność, jako pewien etap rozwoju jednostek i stosunków społecznych, spowodowała pojawienie się nowych form zróżnicowań kulturowych, nowych mniejszości kulturowych, upodmiotowienie się istniejących, jak też uruchomienie procesu poszukiwania własnych tożsamości indywidualnych i grupowych, podkreśliła wielowymiarowość funkcjonowania człowieka. Postępujący proces ujawnianej wielokulturowości rodzi nieustannie nowe problemy, nowe pytania badawcze, konieczność poszu-

¹ Z. Melosik, T. Szukdlarek, *Kultura, Tożsamość i Edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 67

kiwania nowych odpowiedzi na temat charakteru kultury regionalnej, narodowej, cech kultur mniejszościowych, kontaktów, komunikacji, oddziaływań na kultury sąsiedzkie i dalsze.

Wielokulturowość w krajach Europy zachodniej najczęściej postrzega się jako problem zakresu praw przynależnych społecznościom imigranckim, głównie muźłańskim. Przykładowo, w niektórych miastach niemieckich są klasy w szkołach, w których uczy się kilkoro dzieci niemieckie, a zdecydowaną większość stanowią dzieci narodowości tureckiej, rosyjskiej, serbskiej czy kurdyjskiej. Żyjąc we własnym kręgu kulturowym słabo mówią po niemiecku, a uczą się historii i literatury niemieckiej, nie europejskiej czy światowej. Niemcy nadwoźańscy, którzy niedawno przybyli do Niemiec, stają się bardzo szybko *prawdziwymi* Niemcami i niejednokrotnie wskazują na potrzebę wprowadzenia przepisów zakazujących przebywania w ich kraju *auslanderów*.

W krajach imigranckich, takich jak USA, Kanada czy Australia, pojęcie państwa wieloetnicznego wiąże się z kolei z koniecznością stworzenia podstawy wspólnej identyfikacji obywatelskiej, natomiast w krajach rozwijających się wielokulturowość zauważa się jako naturalny aspekt życia społecznego i politycznego².

Wielokulturowość, jak podkreślił A. Sadowski, nie oznacza współwystępowania dwóch lub więcej grup kulturowych. Określa to zróżnicowaniem kulturowym, natomiast z fenomenem wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego spotykamy się w sytuacji ukształtowania się na zasadach demokratycznych współżycia, pozwalającego na realizację wyartykułowanej tożsamości kulturowej. „Wielokulturowość oznacza nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe...”³. Nie można więc w społeczeństwie wielokulturowym uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, tak jak nie można uznawać za jedynie słuszną perspektywę większości⁴.

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

² Szerzej nt. temat m.in. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* pod red. M. Kempny, A. Kapciak i Śl. Łodziński, Warszawa 1997

³ Szerzej nt. temat: A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, Białystok 1999, s. 33

⁴ J. Mucha, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, red. J. Mucha, Warszawa 1999, s. 11-25

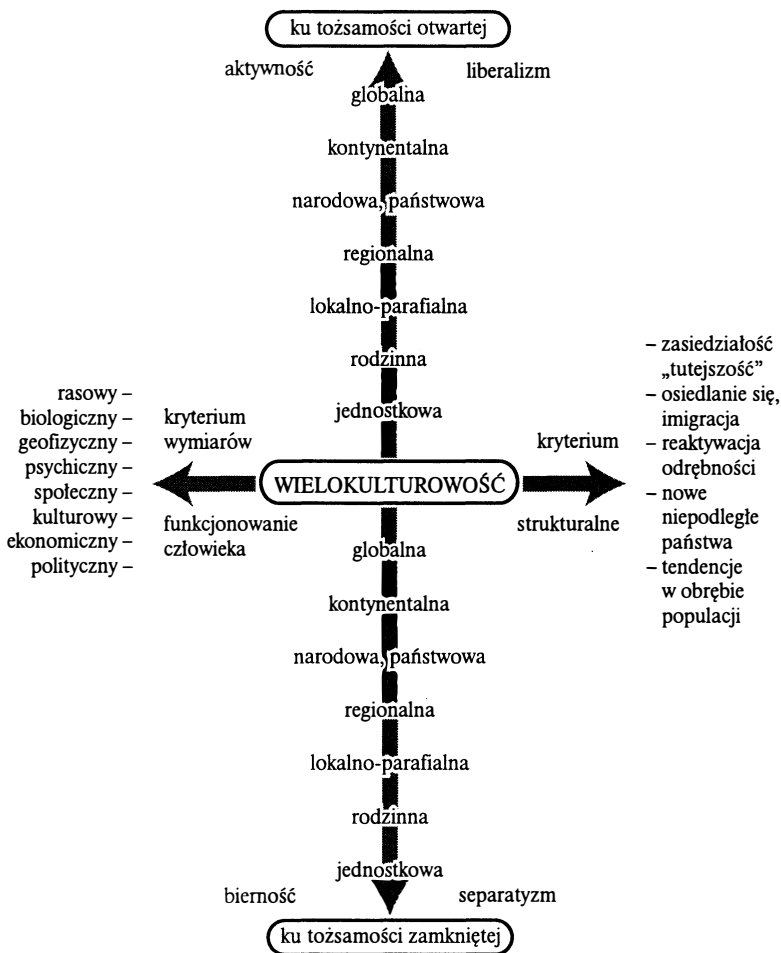
nowe grupy, następuje wzrost ich potrzeb, oczekiwań i aspiracji. Polityka respektowania praw mniejszości prowadzi do wzmożonej ich aktywności i publicznego definiowania oczekiwań i stawiania żądań. Grupy mniejszościowe uświadamiając swoją odrębność psychokulturową doszły do przekonania, że powinny mieć prawo do pokazywania tej odrębności w sferze publicznej. Uświadomiły większości (władzy wykonawczej i ustawodawczej), że należą do społeczeństwa wielokulturowego. Tak więc wzrost samoświadomości zaowocował odkryciem pluralizmu kulturowego i spowodował wyodrębnianie wartości kulturowych grupy i szczególną dbałość o te wartości.

Na **wykreśie 1** próbuję zwrócić uwagę na możliwe płaszczyzny tożsamości w społeczeństwie wielokulturowym i zauważyć kierunki oraz wielość samookreśleń tożsamościowych. Z jednej strony przeobrażenia strukturalne, z drugiej wielowymiarowość funkcjonowania człowieka, kreuje wielokulturowość i jednocześnie rodzi oraz kształtuje potrzeby indywidualne i społeczne w wymienionych strukturach oraz we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka. W efekcie sytuacja taka wywala więzi i siły identyfikacyjne pozwalając na samokreślenie się tożsamościowe jednocześnie na wielu płaszczyznach, co z kolei może powodować zmierzanie w kierunku otwartości i konstruowania nakładających się płaszczyzn tożsamościowych lub w kierunku separacji, zamknięcia i rezygnacji z wielości płaszczyzn tożsamościowych.

Z jednej strony zauważam potrzebę analizy wielokulturowości z perspektywy kryterium strukturalnego i interpretacji jej jako faktu społecznego, dotyczącego występujących różnicowań i dokonujących się przemian (zasiedziałość terytorialna, procesy migracji, rewitalizacja kulturowa, powstawanie nowych grup narodowościowych, zmiany w strukturze i tendencje w obrębie populacji narodowych i państwowych), z drugiej zaś z perspektywy wymiarów funkcjonowania człowieka (rasowy, biologiczny, geofizyczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny, polityczny).

Do niedawna zintegrowane społeczeństwa wielokulturowe powstawały w szczególnych warunkach *sprzyjających* mobilizacji do porozumienia i utrzymania względnie stabilnych kontaktów między ludźmi różnych kultur, głównie w wyniku narzucenia pewnej idei i podejmowania prób realizowania w praktyce założeń społeczeństwa obywatelskiego. Obecnie przeżywamy odrodzenie etnocentryzmów oraz odrodzenia się społecznego ruchu regionalnego, głównie z powodu upadku tych społeczeństw, państw i rządów totalitarnych i nadopiekuńczych i w efekcie kryzysu narodowych ideologii. Wraz z tymi procesami następuje zagubienie i zanik wielu istotnych mechanizmów kontrolnych w zakresie pokojowego współżycia

Wykres 1. Wielokulturowość i wielopłaszczyznowa tożsamość



kultur. Mamy także do czynienia coraz częściej ze zjawiskiem płynnej tożsamości, stwarzającym zagrożenie dla utrzymania i kultywowania dziedzictwa kulturowego. Poza tym, niż demograficzny wśród rdzennych populacji z jednej strony powoduje zapotrzebowanie na migrację, z drugiej zaś rzutuje na segregację i segmentację struktur socjetalnych i migracyjnych.

Wielokulturowość, będąc konsekwencją rozwoju i cywilizacyjnej zmiany jest jednocześnie obroną własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych (czy chcemy czy nie, czy nam się to podoba, czy nie, żyjemy w społeczeństwie pluralistycznym). Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa i można ją ujmować: terytorialnie, w kontekście zasiedlenia, procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego *Ja* oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszczerzonej.

Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka zauważymy, że obecnie jesteśmy zmuszeni wziąć odpowiedzialność za swój rozwój na wielu płaszczyznach, które nie posiadają często zabezpieczeń, w związku z czym możemy popełnić wiele błędów i nie mieć możliwości ich naprawy. Problem zagubienia się w świecie zmiennych aksjologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i braku jej ciągłości (życie coraz częściej składa się z wielu pojedynczych epizodów, w którym każdy jest istotny i osobny) jawi się jako narastający. Przykładowo w wymiarze społecznym istotnym problemem jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancją z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co z kolei kształtuje procesy demokratyzacji (wolne wybory, wolność słowa, brak cenzury itp.). Z kolei w wymiarze psychicznym wielokulturowość związana jest bezpośrednio z godnym przyznawaniem się do odmienności, powrotem do źródeł, do wartości rdzennych, pierwotnych, poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności. W wymiarze kulturowym dotyczyłaby między innymi ukazania *Inności* (rasa, płeć, język, religia, wyznanie, etniczność, przekonania, symbole, rytuały, wzory odniesień itp.). Ekonomiczna ekspansja społeczeństw zachodnich powoduje stałe i coraz bardziej masowe migracje zarobkowe, co przyczynia się istotnie do ekonomicznego zróżnicowania społeczeństw i konieczności podejmowania działań socjalnych i edukacyjnych wobec migrantów.

Z. Kwieciński analizując problem kształcenia nauczycieli i reformowania programów, przytacza za M. J. Habermanem osiem sposobów pojmowania wielokulturowości. Niektóre z nich mają charakter ogólny

i globalny, są zauważalnymi faktami społecznymi znajdującymi odzwierciedlenie w programach szkolnych:

- wielokulturowość jako zbiór różnych grup kulturowych,
- wielokulturowość jako ogólnoświatowa współpraca na rzecz środowiska przyrodniczego,
- wielokulturowość jako uczenie się konkurowania w ogólnoświatowej gospodarce.

Inne sposoby interpretowania wielokulturowości ukierunkowane są wyraźnie na realizację celów edukacji wielokulturowej i są związane z kompetencjami nauczyciela:

- wielokulturowość jako współistnienie kultur,
- wielokulturowość jako sprawiedliwość i równość społeczna,
- wielokulturowość jako nadawanie znaczenia pierwszym doświadczeniom i wartościom w nauczaniu i uczeniu się,
- wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły.

Jeden ze sposobów ujmowania wielokulturowości dotyczy odmiennych wartości osobistych, wyborów życiowych, wielości stylów życia⁵.

W społeczeństwie pluralistycznym ma miejsce proces dochodzenia przez jednostki i grupy do wspólnych wartości na drodze nieustannych negocjacji wartości i interesów, kształtuje się wrażliwość na Innych i potrzeba wzajemnego szacunku oraz wzajemnego uznania. Stąd przyjmując za Edwardem T. Hallem, że kultura jest komunikacją. *Dzisiaj jednakże człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje*⁶.

Zjawisko **integracji** wywołuje szereg następstw kulturowych (wewnętrznych i zewnętrznych) dokonujących się w relacjach jednostka – jednostki ludzkie, jednostka – grupa, grupa – grupa, grupa większościowa – grupa mniejszościowa, grupa – naród, naród – naród, naród – struktury i organizacje europejskie, światowe itp. Z jednej strony integracja z innymi kulturami może warunkować stabilizację i rozwój, z drugiej destabilizację funkcjonującego układu społecznego. Zakładam, że jednostki, grupy regionalne i narodowe spotykając się, mając ofertę integracji kontynentalnej i globalnej oczekują i zgłaszają potrzeby z jednej strony ukierunkowane na współpracę, porozumienie i współdziałanie, z drugiej podejmują obronę i ochronę rdzennej tożsamości regionalnej, narodowej, kulturo-

⁵ Szerzej nt. temat Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – próby, Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000, s. 274-276

⁶ Edward T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 7.

wej. Dzieje się tak gdyż integracja związana jest z uniwersalizacją systemów wartości, a zarazem utrzymaniem tożsamości kulturowej grup regionalnych czy narodowych.

2. Tożsamość kulturowa

Występowanie różnic w rdzennych wartościach kulturowych, w ich podstawowym kanonie, rodzi pytania o zakres praw przynależnych tym grupom, poczucie uznania i wartości, zniesienie ograniczeń, możliwość wyboru i rozwoju własnych wartości kulturowych itp. Powstaje problem nobilitacji tych różnic, odniesień do wspólnych wartości w państwie, wspólnej podstawy identyfikacyjnej obywateli. Wielokulturowość wiąże się bowiem także z kształtowaniem i obroną własnej tożsamości często w opozycji do innych tożsamości, zarówno dominujących jak i do mniejszościowych. Ma miejsce porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedzi na pytania: kim jestem? kim chcę być? kim powinienem być? jakie wartości dopuszczane są w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? jak łączę wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?

Coraz częściej formułowane są także pytania o to, czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych, czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru znajduje odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy jest i będzie w przyszłości reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji? jaka jest wizja ról społecznych i jak wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w osiągnięciu kulturowych wartości?⁷

Jesteśmy społeczeństwem otwartym i wolnym, jednakże poddawanym i ulegającym wpływom z zewnątrz. Sądzę, że powtarza się sytuacja z okresu międzywojennego, jednakże obecnie siła wpływów z zewnątrz jest dużo większa i zupełnie inna jakościowo. Amerykańskiej *masowce* ulegają obec-

⁷ Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmujemy między innymi na organizowanych przez Zakład Edukacji Międzykulturowej konferencjach. W roku 2000 odbyła się już IV na temat: Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej. Z trzech poprzednich są prace pod red. J. Nikitorowicza, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997 oraz pod red. J. Nikitorowicza, M. Sobackiego, *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999.

nie kultury silniejsze i atrakcyjniejsze niż polska. Chciałbym jednak zwrócić uwagę, że najbardziej odporne na utratę tożsamości są te kultury europejskie, które trwały pod ciągłym zagrożeniem, które musiały tworzyć wewnętrzne mechanizmy przekazu wartości i wzorów i w efekcie wypracowały wewnętrzny system samosterowania. W wielu wypowiedziach historycy i socjologowie zwracają uwagę, że w okresie trwającym ponad sto lat nie daliśmy się ani zrusyfikować, ani zgermanizować. W ciągu pięćdziesięciu lat nie poddaliśmy się sowietyzacji, obecnie zaś, w ostatnim dziesięcioleciu, nasza kultura została niesamowicie zaśmiecona tanią, prostacką amerykańską kulturą masową. Jak to się dzieje – pytają – że tak łatwo ulegamy tej kulturze, która przecież nie winduje nas na wyższy poziom intelektualny i moralny i nie poszerza zakresu naszej wrażliwości estetycznej?

Uważam, że *zamknięcie*, izolacja zewnętrzna, z jednoczesną kompensacją rodzinno-parafialną tego stanu, pomagała konserwować i kultywować wartości rdzenne. Wbrew intencjom władzy państwowej kultywowano, utrwalano i wzmacniano, niekiedy w nie zmienionej formie, elementy kanonu kulturowego, co nie jest możliwe w warunkach otwartości i niekiedy zauroczenia amerykańską. Dzięki temu miała miejsce najczęściej rodzinno-familijno-parafialna transmisja i kultywowanie rdzennych, podstawowych wartości. Istotne wydają się w tym miejscu pytania:

- czy otwartość prowadzi do zagubienia tożsamości, czy do wielości tożsamości?
- czy bycie wielokulturowym zwiększa, czy zmniejsza szanse rozwoju?
- czy możliwe jest uznanie równowartości kultur, czy jest to utopia i oszustwo edukacyjne?
- ile kultur jednostka jest w stanie zaakceptować, w ilu może funkcjonować?
- czy jest możliwa kulturowa integracja społeczeństw europejskich?
- czy europejskie kultury narodowe zachowały przyciągającą moc?
- czy poznawanie innych kultur jest zawsze zmniejszaniem dystansu do nich, czy może ten dystans pogłębia?
- czy zjednoczenie z Europą jest szansą wyjścia z *parafiańszczyzny* i prowincjonalizmu polskiego i jednocześnie szansą na wzmocnienie tożsamości narodowej, która obecnie już nie może się kształtować w izolacji?
- czy nasza tożsamość narodowa jest tak silna, że nie *rozpuści się* w zjednoczonej Europie, a jeśli jest słaba, to czy jesteśmy w stanie ją obronić?

Tożsamość kulturowa jest efektem wzajemnych uwarunkowań, oddziaływania i nakładania się: osobowej świadomości odrębności *Ja*, świadomości przynależności do *My*, społecznego uznania, przyjęcia i akceptacji

w *My* (**wykr. 2**). W ustawicznie kreującej się tożsamości kulturowej wyodrębniam niezmienną i ciągłą osobę, trwanie jej cech charakterystycznych, mimo upływu czasu i dokonujących się zmian. Odrębność *Ja* tworzy, oprócz dziedzicznego potencjału genetycznego, dziedzictwo kulturowe, w którym jednostka jest *zanurzona* od początku istnienia, nie uczestnicząc początkowo w nim świadomie. Treść i siła zakorzenienia w wartościach rodzinno-familijno-parafialnych warunkuje społeczne przyjęcie do *My* i kształtowanie się świadomości *My*.

„Zakorzenienie jest być może najważniejszą i najbardziej zapoznaną potrzebą duszy ludzkiej. Zarazem jest to potrzeba, którą trudno określić. Istota ludzka ma korzenie, jeżeli rzeczywiście w sposób aktywny i naturalny uczestniczy w egzystencji wspólnoty, przechowującej jakieś skarby przeszłości i obdarzonej poczuciem jutra”⁸

Tożsamość kulturowa jest więc świadomością własnych cech, które składają się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju.

Tożsamość z jakąś wspólnotą jest istotnym warunkiem partycypacji w kulturze danej grupy, przynależności i lojalności grupowej. F. Znaniecki tożsamość grupową traktuje jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją (poznają siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wznoszą). Sądzę, że **tożsamość można 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 innych.

Tożsamość kulturową stanowi zestaw wartości i celów strukturalizujących życie jednostki, które są nierozdzielne z ludzką egzystencją i z takimi pojęciami jak: wolność i wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczną tożsamością. J. Friedman zwraca uwagę, że stosunek między tożsamością osobową a tożsamością społeczną jest słabo zbadany, a sposób w jaki przedstawia się tożsamość kulturową uzależniony jest od tego, jak konstruowany jest obraz siebie – pojęcie siebie⁹.

⁸ S. Weil, *Mysli*, Warszawa 1985, s. 144

⁹ J. Friedman, *Cultural Identity and Global Process*, London 1994

„Pytanie o tożsamość wyrasta z odczucia chybotliwości istnienia, jego <manipulowalności>, <niedookreślenia>, niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało. Wynika ono także z doznania, że w tych warunkach wybór jest koniecznością, a wolność jest losem człowieka. Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się k o n s t r u u j e, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki”¹⁰.

Proces życiowy jest pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość staje się inna niż była, o ile jej bycie taką jaką jest obecnie jest kwestią starań, pracy i realizowanych zadań. W tym procesie istotne jest doznawanie tolerancji dla niejednoznaczności, akceptacji i empatii. W dzisiejszym świecie człowiek bowiem coraz częściej zwraca się ku innemu człowiekowi w nadziei znalezienia oparcia i uznania.

„Każdą jednostką – jak pisze J. Habermas – powinna znaleźć potrójne uznanie: każdy powinien otrzymać taką samą ochronę i cieszyć się takim samym szacunkiem dla swej integralności jako niepowtarzalną jednostką, jako członka pewnej grupy etnicznej czy kulturowej i jako obywatel, to znaczy jako członek wspólnoty politycznej”¹¹.

W psychoanalizie poczucie własnej tożsamości jest najistotniejszym kryterium zdrowia psychicznego. Poczucie tożsamości (samego siebie) jest warunkiem poznania rzeczywistości i powstania *Ja*. Najważniejszym zadaniem w rozumieniu psychoanalizy w ludzkim życiu jest umiejętność realizowania swojej miłości do drugiego człowieka równocześnie stwarzającym tożsamość.

R. Jenkins podkreśla jednak, że społeczna tożsamość jest bardziej ważna niż wewnętrzne życie jednostki. Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera bowiem wiele płaszczyzn widzenia siebie¹². Chciałbym zwrócić uwagę między innymi na więź społeczną obiektywną i subiektywną, więź regionalną, aktywizującą społeczności lokalne, identyfikację jednostki lub grupy z określonym systemem wartości i wzorcem osobowym, identyfikację pierwotną, wtórną i trzeciorzędną, czy pełną, częściową, bierną¹³.

Uznając, że każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji kim jest i kim

¹⁰ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9

¹¹ J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa*, Warszawa 1993, s. 12

¹² R. Jenkins, *Social identity*, London and New York 1996, s. 2

¹³ Szerzej nt. temat A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice 1995, s. 49-85

być, czego oczekiwać, jak poznać i zrozumieć siebie i innych) chciałbym przywołać badania A. Kłoskowskiej, z których wynika, że jednostka ludzka będąc usytuowana w obrębie różnorodnych czynników, z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia, łącząc je z psychicznymi czynnikami, w efekcie kształtuje tożsamość. To przyswajanie (walencja kulturowa), czerpanie z różnych źródeł może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Stąd tożsamość jednostki jako zbiór wszystkich czynników określających *Ja* może rzutować na identyfikację z grupą i przybierać zróżnicowany charakter, co próbuję ukazać na **wykresie nr 2**.

„Tożsamość – jak wskazuje P. Tap – jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym co pojedyncze i tym, co zbiorowe, tym, co wewnętrzne i tym co zewnętrzne, bytem i działaniem, ego i alter, defensywą i ofensywą, zakorzenieniem i migracją, asymilacją i dyskryminacją, wrośnięciem i marginalnością”¹⁴.

Tożsamość kulturową traktuję jako fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy oraz świadomym uczestnictwem w wartościach ponadczasowych kultury europejskiej i globalnej.

Tożsamość kulturowa może charakteryzować się przywiązaniem do *małej ojczyzny* i pozostać w separacji (homogeniczność *Ja* i kultury), może charakteryzować się otwartością i aktywnością i zdążać ku wielokulturowości (heterogeniczność *Ja* i kultury). W efekcie konfrontacji z innymi, odmiennymi tożsamościami kulturowymi może zdążać ku asymilacji lub ku integracji, która wynikałaby z wzajemnego uznania kulturowych zasad i wzorów (**wykres 2**). Kształtowaniu się tożsamości kulturowej nieustannie towarzyszą siły samozachowawcze i przystosowawcze, które w zależności od sytuacji i warunków powodują marginalizację i konflikt kulturowy lub działania rewitalizujące i akulturację.

Uważam, że bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna, ziemia rodzinna, mój obszar, terytorium swojskości, przestrzenna tożsamość, pamięć historyczna), bez wyraźnego samookreślenia we własnej odrębności powstają trudności w kreowaniu tożsamości otwartej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie *kim jestem* w sferze osobowości oraz *jak być*, potrafić i umieć dzielić się z innymi w sferze przynależności etnicznej, wyznaniowej, kulturowej czy narodowej oraz *jak istnieć i uczestniczyć*, prowadzić dialog

¹⁴ Cyt. Za K. Kwaśniewskim, *Tożsamość kulturowa*, w: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczak, Warszawa-Poznań 1987, s. 352

i negocjacje w kulturze europejskiej i światowej, może być wyrazem potrzeby samookreślenia odwołującego się do wartości świata zakorzenienia, jak też symptomem kryzysu tożsamości. Przynależność do grupy mniejszościowej angażuje bowiem odmienne procesy definiowania *Ja* niż przynależność do grupy dominującej. Bycie członkiem grupy stojącej niżej w hierarchii społecznej może być uznane za czynnik upośledzający, gdyż kategoryzacja (przypisanie) odciąga uwagę społeczeństwa od atrybutów indywidualnych jednostki. Pozytywna informacja o sobie nie musi także mieć pozytywnych konsekwencji dla obrazu własnej osoby, ponieważ jednostka może sądzić, że ocenia się ją pozytywnie ze względu na fakt przynależności do grupy, a nie ze względu na jej indywidualne atrybuty.

Zakładam za M. Gordonem możliwość istnienia *warstw tożsamości*, które niejako otaczają osobowość i które nie układają się w osobne, pojedyncze warstwy, ale są ich kombinacjami¹⁵. Zazwyczaj znaczące elementy stanowią kompleks oznak i symboli, który można nazwać obrazem siebie. Z perspektywy innych grup spostrzegane oznaki i symbole są źródłem wnioskowania o ich wartościach. Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu. Członkostwo jednej grupy nie wyklucza jednak bycia członkiem innej, a fakt identyfikacji z różnymi grupami nie musi prowadzić do dysonansu.

Możliwość istnienia tożsamości wielokulturowej potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej tożsamości w nowej kulturze. W zróżnicowanych kulturowo regionach wiele czynników rzutuje na kształtowanie się poczucia tożsamości. Jedne prowadzą do dwukulturowości, inne do dezintegracji, wyrzeczenia się, porzucenia tożsamości pierwotnej, nabywania tożsamości negatywnej itp. Jak wskazuje J. Smolicz, Kanadyjczycy, którzy świadomie zachowali swą etniczność (Ukraińcy, Żydzi, Polacy) osiągnęli najwyższe wartości wskaźnika identyfikacji z Kanadą¹⁶.

Uważam, że im wyższa jest świadomość dziedzictwa kulturowego, pierwszego świata zakorzenienia, tym szerzy zakres i poziom tożsamości kulturowej wtórnej. Stwierdziłem, że wysoki stopień tożsamości z kulturą polską nie wykluczał, a nawet wspomagał identyfikację z kulturą rodzimą – jestem Polakiem i Białorusinem, jestem tym, kim chcę być, a nie tym jak zaszeregują mnie inni¹⁷. Odrzucam więc jednowymiarowe rozpatrywanie

¹⁵ M. Gordon, *Assimilation in American Life*, New York 1964, s. 26-27

¹⁶ J.J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, s. 34

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny*, Białystok 1992

tożsamości narodowej i uważam, że można jednocześnie być Litwinem i Polakiem, Żydem i Polakiem, Białorusinem i Polakiem. Zakładam nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie (tożsamość dziedziczona, tożsamość nabywana, tożsamość prezentowana). W tej triadzie podstawowymi warstwami tożsamości, jako efekt nieustającego dyskursu z sobą i strukturami społecznymi, jest świadomość przeszłości, świadomość terażniejszości i przyszłości. One to bowiem z jednej strony zakotwiczą, z drugiej otwierają i ukierunkowują.

3. Zadania edukacji międzykulturowej

Odwiecznym problemem było i jest zagadnienie relacji między kulturami, które albo się rozwijały dzięki wzajemnym zapożyczeniom albo się ze sobą ścierały i wyniszczały. W historii dziejów kształtowania się narodu polskiego mamy okresy, które można byłoby określić jako zbliżone do etnocentryzmu i okresy otwarcia na inne kultury, które nie zaszkodziły nam, a wręcz odwrotnie, umożliwiły otwarcie tożsamościowe na inne kultury. Szlachecka megalomania łączyła się z autentyczną siłą ducha powstałą z mieszaniny wpływów wschodnich, włoskich, węgierskich, tureckich czy niemieckich. Dzięki temu mogła powstać w XVI wieku oryginalna kultura polska. W historii funkcjonowała koncepcja narodu obejmująca wszystkich mieszkańców kraju (państwa, ojczyzny), niekoniecznie polskiego języka i tradycji. Stąd na początku XX wieku wielu żydowskich intelektualistów z własnej woli wybrało polskość, wzbogacając naszą kulturę, czego polscy nacjonalisci nie mogą im wybaczyć (np. Słownik języka polskiego ułożył Samuel Bogumił Linde, syn Szweda i Niemki z Torunia). Istotne bowiem było to, czy kultura danego narodu była atrakcyjna, czym fascynowała i przyciągała, czy jej członkowie mieli poczucie wartości, wierzyli w jej przyciąganie naturalne i nie uciekali się do przyciągania środkami administracyjno – politycznymi. Z. Bauman podkreśla, że „posłuszeństwo wzorom niezbędnym dla utrzymania ładu osiąga się przy pomocy pokus, a nie przemocy; za pomocą zniewolenia miękkiego, maskującego się jako wolność wyboru”¹⁸.

Może dlatego w XVI wieku tysiące Litwinów, po zjednoczeniu Litwy z Polską, chciało mówić i ubierać się po polsku (podobnie później stał się atrakcyjny język francuski oraz moda na francuszczyznę). Jeżeli dominowała polskość to była to polskość wielu barw. Przez okres przedrozbioro-

¹⁸ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 27

wy polska świadomość narodowa miała charakter otwarty (Korona i Litwa jako wspólna Ojczyzna Polaków, Białorusinów, Litwinów, Ukraińców, Żydów, Niemców, Łotyszów). Naród był wieloetniczny, a w jego obrębie spotykało się ludzi różnej mowy i wyznania. To swobody ludzkie i obywatelskie, tolerancja religijna i atrakcyjność kultury polskiej sprawiały, że postępowała polonizacja językowa, kulturowa i świadomościowa szlachty niepolskiego pochodzenia. Nie bano się obcych wpływów, o czym świadczy między innymi fakt, że polski strój narodowy noszony przez szlachtę – *kontusz* został przyswojony przez Polaków z kultury tureckiej, krzywa szabla – *karabela* z kultury perskiej. Czerpano ze wszystkich stron, przerabiano i dopasowywano do swojej obyczajowości i tradycji. Jeszcze w 1863 roku, podczas powstania styczniowego, godłem tajnego rządu narodowego był trójdzielny herb z wizerunkiem Orła Białego (Polska), Pogoni (Litwa), Archaniola (Ruś). Terytorium Wielkiego Księstwa Litewskiego stanowiło, aż po XX stulecie, swoistą ekumenę kilku narodowości, stąd J. Piłsudski, po wkroczeniu z wojskiem polskim do Wilna w kwietniu 1919 roku, wydał w dwóch językach odezwę *Do mieszkańców byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego*.

Dlatego nam jest łatwo zrozumieć, dlaczego nasz wieszcz narodowy w pierwszej połowie XIX wieku wołał w swojej eposie *Pan Tadeusz* – Litwo, Ojczyzna moja. Można uważać się za Litwina w kontekście kulturowo-obyczajowym (etnograficznym), a za Polaka w sensie narodowym, jednakże Ślązak czy Poznaniak są już dość dalekimi krewnymi. Europejczycy zaś trudno jest zrozumieć, że A. Mickiewicz, który słabo znał etniczną Polskę, w rzeczywistości tylko jej poznański skrawek, gdyż nigdy nie był w Warszawie, Krakowie, Toruniu, Lublinie czy Częstochowie, powszechnie jest uznawany za uosobienie polskości. Podobnie, nawet Polakowi trudno jest zrozumieć, dlaczego J. Korczak, wierząc w przyjaźń i pokój między narodami, wyznaniem i rasami, czując się jednocześnie Żydem i Polakiem, doświadczał wykluczania ze wspólnoty narodowej. W swoim pamiętniku napisał: „Powiedział mi jeden narodowiec: – Żyd szczerzy patriota jest w najlepszym razie dobrym warszawianinem czy krakowianinem, ale nie Polakiem. Zaskoczyło mnie to. Przyznałem lojalnie, że istotnie nie wrusza mnie Lwów, Poznań, Gdynia, Jeziora Augustowskie ani Zaleszczyki, ani Zaolzie. Nie byłem w Zakopanem (taki potwórny), nie pasjonuje mnie Polesie, morze, Puszcza Białowieska. Obca mi Wisła spod Krakowa, nie znam i nie pragnąłbym poznać Gniezna. Ale kocham Wisłę warszawską i oderwany od Warszawy odczuwam żrącą tęsknotę.

Warszawa jest moja i ja jestem jej. Powiem więc: jestem nią. Razem z nią cieszyłem się i smuciłem, jej pogoda była moją pogodą, jej deszcz

i błoto moim też. Z nią razem wzrastałem. ... Warszawa była terenem czy warsztatem mojej pracy, tu miejsce postoju, tu groby”¹⁹.

Sądzę, że tak jak mieszkańcy ziem kresowych posiadali podwojoną tożsamość (polsko- litewską, polsko-białoruską, polsko-pruską czy polsko-śląską) tak i współzamieszkujący z Polakami Żydzi czy Romowie wielokrotnie reprezentowali tożsamość polsko-żydowską czy polsko-romską).

Rosjanofobia, germanofobia czy judeofobia powoli zanikają wobec dokonujących się przewartościowań i przemodelowań w postawach ludzkich i zachodzących pozytywnych zmianach w stosunkach sąsiedzkich. Polska ksenofobia i nacjonalizm, wyrosłe ze specyficznych i trudnych dziejów miały niekiedy charakter etnocentrycznej obronnej agresji wyrosłej z poczucia zagrożenia i lęku.

W ostatnich latach szczególnie uświadamiamy w edukacji trudności w udzielaniu odpowiedzi na podstawowe pytania o aksjologię współczesności. Z jednej strony ujawniają się drapieżne nacjonalizmy i fundamentalizmy, nierówności i dominacja, z drugiej zaś mamy możliwość doświadczać wolności, podmiotowości, możemy modyfikować i projektować działania w zależności od potrzeb, wybierać z różnorodnych ofert i tym samym kształtować postawy otwartości, tolerancji, ustawicznego samodoskonalenia i samorealizacji. Istotne bowiem jest, aby jednocześnie być i czuć się zakorzenionym w ojczyźnie prywatnej, nie rezygnować i nie niszczyć *więzi pierwotnych* oraz być i czuć się członkiem szerszej społeczności narodowej, państwowej, kulturowej, jak też człowiekiem wszechświata, określając perspektywę własnego rozwoju z poczuciem własnej wartości, niezależności i godności, z poczuciem uznania i bezpieczeństwa w perspektywie ponadnarodowej, europejskiej, światowej.

Wychodząc z założenia, że edukacja międzykulturowa może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu (od edukacji rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej) sądzę, iż staje ona przed wyzwaniem kształtowania świadomej solidarności ogólnołudzkiej poprzez:

- poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej (jednostka z rodzinno-lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, zrozumieć złożoność zjawisk i opanować lęk, obawy i niepewność),
- przezwyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia

¹⁹ J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 11-12

- innych, poszanowania dla różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego,
- wdrażanie do zauważania i poznawania *Innego*, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem *Innego*,
 - inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej.

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa znajdujemy między innymi takie wskazanie: „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie... wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przezwyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi”²⁰.

Sądzę, iż wskazaniem tym kierujemy się już od wielu lat. Wprowadzając przedmiot edukacja międzykulturowa i powołując Zakład Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii naszego Uniwersytetu przyjęliśmy, że droga do uczestnictwa w kulturze europejskiej prowadzi poprzez przeżycie własnej tożsamości i stąd potrzeba udzielenia jednostkom i społecznościom regionalnym wielorakiej pomocy w procesie wdrażania do dostrzegania *Inności*, rozwijania własnej tożsamości kulturowej poprzez komunikację z innymi i w toku tej komunikacji do wzajemnego wzbogacania kulturowego, dzięki czemu możemy się obok podobieństw różnić godnie i pięknie.

W ramach zajęć z edukacji międzykulturowej organizujemy spotkania z przedstawicielami różnych grup kulturowych. Nauczyciele przedszkoli i szkół przygotowują regionalne programy edukacyjne związane z kulturą rodzinno-familijną, lokalną, regionalną i wielokulturową, odmiennością wyznaniową, religijną, językową, etniczną itp. Realizujemy

²⁰ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Edukacja, jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998, s. 44-45

program *Ja wobec innego* oraz liczne projekty umożliwiające wzajemne poznanie, współdziałanie i emocjonalne zbliżenie.

Podając działania w prezentowanym zakresie przyjąłem, że:

- program szkolny nie może być odbierany przez uczniów i rodziców jako środek przemocy symbolicznej, jako narzucanie znaczeń i jednolitą ich interpretację²¹,
- szkoła winna sprzyjać rozwojowi tożsamości kulturowej, nadawać rangę i znaczenie wartościom rodzinno-familijnym i lokalnym, etnicznym, wyznaniowym i jednocześnie kształtować umiejętności komunikacji i dialogu w procesie przechodzenia od tożsamości jednowymiarowej do wielowymiarowej, wielopłaszczyznowej (zachować łączność, wygaszać konflikty, nie uruchamiać postaw obronnych a kreować procesy integracji)²²,
- szkoła i nauczyciel winni kształtować postawy otwartości wobec *Inności*, tolerancję, zrozumienie, chęć poznania i współpracy, wytwarzać autentyczne zaangażowanie u wychowanków poprzez fascynację innymi kulturami i ludźmi, wdrażać do prowadzenia dialogu, w którym znajdują miejsce różne poglądy wyrażane bez obaw, lęku²³.
- niezbędne jest oparcie pracy szkoły o model komunikacji międzykulturowej, kształtowanie umiejętności negocjacyjnych i dialogowych z *Innymi*, zorientowanie komunikacji na uznanie, dowartościowanie, podtrzymanie różnicy z jednoczesną rezygnacją z okopywania się, separacji i izolacji, kreowanie dialogu jako szansy rozwoju, wsparcia w rozwoju własnym i grupy (proces dialogu i doświadczenia kultury obcej jest równocześnie procesem doświadczenia i rozwoju kultury własnej, nie destabilizuje jej, a wpływa korzystnie na jej rozwój)²⁴,
- niezbędne jest przyjęcie wielowariantowych strategii edukacji z uwzględnieniem potrzeb i aspiracji jednostek i grup mniejszości-

²¹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu kształcenia*, Warszawa 1990

²² m.in. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, tenże *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej* w: Tożsamość, odmiennosc, tolerancja a kultura pokoju (red.) J. Kłoczowski, Sl. Łukasiewicz, Lublin 1998

²³ m.in. J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej* w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990

²⁴ M.in. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa 1995 oraz *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Warszawa 1996.

wych, korzystanie z naturalnego układu kulturowego, naturalnych sytuacji różnicowania kulturowego, naturalnych obszarów wielości kulturowej i w tym układzie poznanie specyfiki różnicowania, przy konieczności orientacji we własnym systemie kultury z jednoczesną umiejętnością posługiwania się wielorakością odniesień, odmiennymi kodami kulturowymi, doświadczeniami uwzględniającymi uwikłanie się w hybrydyczne nie-tożsamości (problemy z jednoznacznym określeniem)²⁵,

- niezbędne jest podejmowanie działań wspierających grupy z różnych wspólnot etnicznych i narodowych w procesie kultywowania własnej tożsamości z jednoczesną pomocą w realizacji zadań obywatelskich, z jednoczesnym *byciem* i komunikacją ze środowiskiem większościowym²⁶.

Uważam, że w nowych programach szkolnych winny więc znaleźć się treści prezentujące odmienne grupy etniczne, kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla *Inności*. Sądzę, że winny nastąpić zmiany w proporcjach podstawowych funkcji edukacyjnych. Niezbędne jest i stanie się jeszcze bardziej konieczne, rozszerzenie funkcji opiekuńczej, nadanie jej innego charakteru ze względu na potrzebę zróżnicowanej i wielostronnej działalności zabezpieczającej przed różnego typu zagrożeniami i nietolerancją. Należy także zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą ze względu na zagrożenie centralnych wartości, narastające patologie społeczne, co nie motywuje do pokonywania trudności, a osłabia i prowadzi do niepewności, zagubienia i utraty nadziei na wartościowy start społeczny.

Wobec funkcjonujących i konkurujących ze sobą odmiennych systemów wartości za pierwszoplanowe w edukacji międzykulturowej uważam kierowanie się ideą tolerancji, która pozwala na systematyczne interakcje, komunikację oraz stwarza możliwość porównań, odniesień i otwarcia się na *Inność*²⁷. Społeczeństwo wielokulturowe nadało tolerancji szczególną

²⁵ m.in. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, Z. Melosik, T. Szkuclarek, *Kultura, tożsamość i edukacja, Migotanie znaczeń*, Kraków 1998

²⁶ M. Bayer, *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie* w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* pod red. J. Nikitorowicza, Białystok 1995., B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997, W. Tulasiewicz, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie* w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* pod red. J. Nikitorowicza i M. Sobckiego, Białystok 1999.

²⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995 oraz *Tolerancja. Idea i cel edukacji międzykulturowej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”* 1995 nr 6

wartość i rangę, gdyż podstawowym jej warunkiem jest różnica i odmienność, do tego ta odmienność winna być uznawana i szanowana²⁸. Nie chodzi tylko o *znoszenie Inności*, ale o świadomy kompromis poprzez dialog i konwersacje i w efekcie zmierzanie ku rozpoznaniu i zrozumieniu odmienności, kształtowaniu pozytywnego stosunku do *Inności*,...jako wyraz poszanowania każdej osoby ludzkiej bez wyjątku, co jest podstawą etyki pokoju, bezpieczeństwa i interkulturowego dialogu²⁹.

²⁸ Vogt W. Paul, *Tolerance & Education. Learning to Live With Diversity and Difference*, London 1997

²⁹ F. Mayor, *Tolerancja i współczesny świat*, „Res humana” 1995, nr 5, s. 7