

Rozdział 16

„Tożsamość to matrioszka”¹. Rola działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej²

Anna Młynarczyk-Sokołowska

Katarzyna Niziołek

16.1. Wprowadzenie

Claudio Magris, ceniony włoski prozaik i eseista, porównuje tożsamość współczesnego człowieka do matrioszki, drewnianej lalki w lalce, jaką często przywozimy z podróży na Wschód.

Autentyczna tożsamość przypomina matrioszkę: jedna zawiera w sobie drugą i sama z kolei mieści się w większej. Bycie Lombardczykiem ma sens jedynie wtedy, kiedy jest się i czuje również Włochem, a to oznacza także bycie Europejczykiem. Nasza tożsamość jest zarazem regionalna, narodowa – nie licząc wszystkich domieszek, które łamią sztywne reguły gry – i europejska³.

Pomimo że Magris ogranicza swoją refleksję do tożsamości etnicznych, zwraca uwagę na istotną cechę współczesnej tożsamości kulturowej w ogóle: jej złożoność. Tożsamość współczesnego człowieka nie jest odbiciem kulturowego monolitu, ale kulturowego pluralizmu – zróżnicowania tym większego, z im większą liczbą różnych kulturowo grup i zbiorowości ma bezpośrednio bądź pośrednio do czynienia w swojej biografii. Refleksja Magrisa jest zaś najlepszym przykładem „pracy”, którą wykonuje współczesny człowiek, mierząc się ze swoją tożsamością – jej dekonstrukcji. Narzędziami tej pracy, obok literatury, są także edukacja, sztuka czy nauka. Tożsamość współczesnego człowieka jest bowiem nie tylko złożona⁴, ale też w coraz większym zakresie refleksyjna, narracyjna, projektowana⁵.

¹ C. Magris, *Tożsamość to matrioszka: suma spotkań i opowieści*, „Herito. Dziedzictwo, Kultura, Współczesność” 2009, nr 2, s. 20.

² Rozdział przygotowaliśmy w ramach projektów badawczych „Sztuka społeczna w Polsce. Badanie jakościowe” realizowanego w związku z pracą doktorską „Sztuka społeczna. Obywatelski wymiar działań społeczno-artystycznych” oraz „Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych” prowadzonego w ramach pracy nad rozprawą doktorską pod tym samym tytułem. Wymienione projekty zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (umowy nr 4800/B/H03/2011/40 i 4193/B/H03/2011/40). Katarzyna Niziołek jest ponadto stypendystką Podlaskiego Funduszu Stypendialnego.

³ Tamże, s. 23.

⁴ Por. A. Porankiewicz-Żukowska, *Człowiek multikulturowy? O złożonej tożsamości jednostki w społeczeństwie wielokulturowym*, w: *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, red. M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, Białystok: UwB 2012, s. 143–160.

Współczesny świat stwarza nowe sytuacje i konteksty spotkania międzykulturowego związane z procesami migracji międzynarodowej i rosnącym znaczeniem mobilności jako determinanty stylu życia w późnej nowoczesności. Zjawiska te prowadzą do uniwersalizacji takich kategorii, jak obcość czy pogranicze, i zmuszają do redefinicji takich pojęć, jak naród, patriotyzm, nacjonalizm. Coraz bardziej uwidacznia się warstwowa struktura społecznej tożsamości jednostki, w której wyróżnić możemy, poza tradycyjnym odniesieniem do narodu, również korelaty subnarodowe i ponadnarodowe. Zakorzenie w różnych typach społeczności jest podstawą koncepcji tożsamości międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza⁶, przy czym zakorzenie to może być płaszczyzną projektujących działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych. Alternatywna perspektywa wiąże się z pojęciem tożsamości transnarodowej Michela Wieviorki⁷, a więc tożsamości człowieka „wykorzenionego”. Bez względu na przyjętą optykę (tożsamość międzykulturowa *versus* transnarodowa), najważniejszym wyzwaniem współczesności jest kształtowanie nowych, otwartych, dyskursywnych i refleksyjnych tożsamości, adekwatnych do zmiennych kontekstów kulturowych, pomiędzy którymi porusza się współczesny człowiek (np. lokalny, regionalny, narodowy, europejski i globalny, ale także większościowy i mniejszościowy czy etniczny i społeczny). Tak rozumiana tożsamość przypomina matrioszkę – jedna jej warstwa zawiera się w drugiej. Działania edukacyjne i społeczno-artystyczne przedstawione w artykule stanowią ważne narzędzie negocjacji (dialogu) pomiędzy poszczególnymi warstwami tożsamości. W wymiarze praktycznym przyczyniają się one między innymi do rozwijania wrażliwości na odmienność i otwartości na różnice kulturowe (także te warunkowane społecznie, pozaetnicznie) oraz do kształtowania kompetencji międzykulturowych (w szczególności komunikacyjnych). Znajdują w nich odzwierciedlenie i potencjalne rozwiązanie palące problemy współczesności związane z przyszłością państw narodowych, wciąż stanowiących dominującą formę makroorganizacji społecznej, kreowaniem wielokulturowego (pluralistycznego) ładu społecznego i jego obserwowanym kryzysem. Są to problemy wymagające uwagi także ze strony polityków i aktywistów, co naukowców⁸.

Istnienie wielokulturowego ładu społecznego zależne jest z jednej strony od postaw i kompetencji społecznych (międzykulturowych) tworzących ten ład ludzi, z drugiej – od

⁵ Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN 2002.

⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP 2009, s. 385–448.

⁷ M. Wieviorka, *Kłopoty z integracją*, w: *Co nas łączy, co nas dzieli?*, red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra: PTS, UZ 2008, s. 235–248.

⁸ A. Sadowski, *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, w: *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, dz. cyt., s. 11–36.

warunków instytucjonalnych umożliwiających różnym grupom etnicznym i społecznym pielęgnowanie ich kulturowych i tożsamościowych odrębności. Według Andrzeja Sadowskiego, z normatywnego punktu widzenia, pluralizm kulturowy (tutaj rozumiany jako etniczny) odnosi się do sytuacji, w której prawo gwarantuje różnym grupom etnicznym w danym państwie możliwość podtrzymania ich odrębnej tożsamości i rozwijania kultury, a zróżnicowanie kulturowe społeczeństwa uznawane jest za pozytywną wartość⁹. Środkiem prowadzącym do realizacji tego wzorca normatywnego jest międzykulturowa integracja. Hanna Bojar wylicza cechy pluralistycznego modelu integracji: symetria i równowaga we wzajemnych relacjach, konsensus i kompromis, kooperacja, równość, brak uprzedzeń i stereotypów, traktując ten model jako podstawę formowania się demokratycznego społeczeństwa¹⁰. Will Kymlicka i Wayne Norman łączą proces międzykulturowej integracji z tworzeniem nowych, transcendentnych tożsamości ufundowanych wyłącznie na obywatelstwie (równym uczestnictwie w państwie). Tak rozumiana integracja wymaga jednak nie tylko wspólnych instytucji społecznych i politycznych, ale także publicznego uznania (rekognicji) różnych grup etnokulturowych¹¹ oraz rozwiązań zapobiegających indywidualnej i grupowej dyskryminacji (tzw. polityka różnicy). Jest więc zaprzeczeniem tradycyjnie rozumianego nacjonalizmu opartego na „wspólnocie krwi”, wykluczającego różnice i zwróconego ku przeszłości (wspólnym historycznym losom) narodu. Idea wielokulturowości daje się pogodzić jedynie z koncepcją narodu obywatelskiego (i odpowiadającego jej obywatelskiego nacjonalizmu, nazywanego także demokratycznym, liberalnym lub zachodnim), w świetle której naród stanowi suwerenna wspólnota obywateli oparta na równym uczestnictwie w państwie, bez względu na etniczne pochodzenie jego członków¹². Takiemu rozszerzaniu pojęcia nacjonalizmu przeciwstawia się Walker Connor, przypominając o nierozzerwalnym związku nacjonalizmu i wspólnotowości etnicznej (*ethnonationalism*), a w kontekście obywatelskim proponuje on używać pojęcia patriotyzmu odnoszącego się właśnie do państwa jako wspólnoty politycznej¹³.

⁹ Tenże, *Pogranicze polsko-białoruskie*, Białystok: Trans Humana 1995, s. 222.

¹⁰ H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej Polskiej*, Wrocław: UWr 2000, s. 40–41.

¹¹ W. Kymlicka, W. Norman, *Obywatelstwo w kulturowo różnorodnych społeczeństwach: problemy, konteksty, pojęcia*, w: *Aktualność wolności. Wybór tekstów*, red. B. Misztal, M. Przychodzeń, Warszawa: Fundacja Aletheia 2005, s. 50.

¹² M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa: PWN 2010, s. 187–219.

¹³ W. Connor, *Ethnonationalism. The Quest for Understanding*, Princeton: Princeton University Press 1994.

Wyraźnym symptomem współczesnego kryzysu wielokulturowości jako idei formującej ład społeczno-polityczny, w którym wszystkie grupy etniczne i kulturowe są nie tylko równe w świetle prawa, ale też systemowo wspierane, stanowią przede wszystkim pojawiające się niemal w całej Europie polityczne postulaty pozbywania się imigrantów (m.in. w Danii, Francji, Niemczech, Norwegii, Wielkiej Brytanii). Pomimo ich wyraźnie populistycznego i koniunkturalnego kontekstu, jaki stwarza globalny kryzys ekonomiczny, postulaty te znajdują szerokie społeczne poparcie przybierające niekiedy, jak w przypadku terrorysty Andersa Bravika, skrajnie destruktcyjne formy. Podobne źródła mają zwielokrotnione w ostatnich latach w Polsce akty agresji i dyskryminacji wymierzone w mniejszościowe grupy etniczne, narodowe i religijne (Litwinów, Romów i Żydów, a także muzułmanów) oraz imigrantów i uchodźców (m.in. Afrykanów i Czeczenów). Oddolne zjawiska, takie jak aktywna obecność ruchu neonazistowskiego w sferze publicznej (swastyki na murach), odradzanie się skrajnej prawicy (m.in. Młodzieży Wszechpolskiej) oraz agresywna obrona polskości przez różne środowiska polityczne i społeczne (np. werbalne ataki na twórców filmu „Pokłosie”) stanowią kolejne punkty na kontynuum sprzeciwu wobec wielokulturowości konstytuującego się w oparciu nie tylko o współczesne, ale także historyczne relacje międzyetniczne. Soczewką, w której skupia się stosunek zachodnioeuropejskich społeczeństw (w tym również Polaków) do Obcych jest naruszający prawa człowieka sposób, w jaki obcokrajowcy – nielegalni imigranci – traktowani są w ośrodkach detencyjnych¹⁴ oraz ograniczanie do minimum legalnej migracji spoza Unii Europejskiej (z tzw. krajów trzecich), która ze względu na restrykcyjną politykę wobec imigrantów jest przez publicystów nazywana „twierdzą Europa”¹⁵.

Wobec zarysowanych problemów społecznych niezmiennie istotne jest podejmowanie – w szczególności przez instytucje państwowe, organizacje pozarządowe i publicznych intelektualistów (polityków, dziennikarzy, naukowców, nauczycieli, społeczników, artystów)

¹⁴ Por. K. Pawłowska-Salińska, *Setki dzieci w Polsce zamyka się jak w więzieniach*, „Gazeta Wyborcza” 20 czerwca 2012

[online:] http://wyborcza.pl/1,76842,11972538,Setki_dzieci_w_Polsce_zamyka_sie_jak_w_wiezieniach.html [dostęp: 23 września 2013]; E. Lemonżawa, *Gruzińska dziennikarka. Opowiem całej Europie o polskim piekle*, „Gazeta Wyborcza” 26 października 2012 [online:] http://wyborcza.pl/1,75478,12741561,Gruzinska_dziennikarka__Opowiem_calej_Europie_o_polskim.html [dostęp: 23 września 2013]; T. Chojnowski, *To prawda z tym więzieniem*, rozmowa z A. Chrzanowską, „Gazeta Wyborcza” 27–28 października 2012, s. 5.

¹⁵ Por. M. Koss-Goryszewska, *Czy Europa buduje fortecę przeciwko imigrantom?*, „Gazeta Wyborcza” 15 listopada 2011 [online:] http://wyborcza.pl/prezydencja2011/1,111800,10646189,Czy_Europa_buduje_fortece_przeciwko_imigrantom_.html [dostęp: 23 września 2013].

– działań wzmacniających ideał społeczeństwa wielokulturowego i stwarzających warunki kształtowania wielokulturowych tożsamości.

Kultura jest żywa, dopóki odpowiada na wyzwania życia. Globalizacja i integracja europejska wymagają innego modelu patriotyzmu i innego sposobu bycia wiernym własnym wartościom, tradycjom i wzorom. Dla takiego modelu należy pozyskać jak najwięcej elit i najszerzszych rzesz naszych społeczeństw¹⁶.

Należy podkreślić, że we współczesnym świecie stykanie się rozmaitych grup i wartości kulturowych, jakkolwiek przybierać może różne formy – od asymilacji, poprzez hybrydyzację, po pluralizm kulturowy – jest nie tyle nieuniknione, co stanowi potencjalnie pozytywny bodziec rozwojowy. Jednak aby możliwe było wielokulturowe społeczeństwo, oparte nie tyle na stykaniu się, co spotykaniu się różnych grup i kultur, konieczne jest wytworzenie zarówno w wymiarze zbiorowym, jak i indywidualnym wielokulturowych (inkluzywnych, dyskursywnych) tożsamości (w odróżnieniu od tożsamości monokulturowych – ekskluzywnych i idiomatycznych). Tymczasem pluralizacja i relatywizacja wzorów i doświadczeń kulturowych prowadzi do tak zwanego kryzysu tożsamości i – paradoksalnie – skłania do poszukiwania dla niej bardziej stabilnych odniesień w tradycjonalizmie, nacjonalizmie czy religijnym fanatyzmie.

Oddziaływania, którym podlega tożsamość współczesnego człowieka, przypominają przeciąganie liny między bezpieczeństwem zakorzenienia a trwogą wykorzenienia. Coraz większe zróżnicowanie kulturowe powoduje bowiem istotne zmiany na poziomie procesów tożsamościowotwórczych. Stawia jednostkę wobec wyzwania uzgadniania własnej tożsamości z dostępnym repertuarem wyborów kulturowych niezamykających się już w obrębie jednej kultury, lecz włączającym elementy należące do różnych porządków kulturowych¹⁷. Proces ten objaśnia przywołana wcześniej koncepcja kreowania tożsamości międzykulturowej Nikitorowicza. Zgodnie z jej założeniami tożsamość człowieka ma charakter wielopoziomowy, a poszczególne jej warstwy nakładają się na siebie, pozostając ze sobą w dialogowej – międzykulturowej – relacji.

To zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości układających się w warstwy, płaszczyzny, pomiędzy które wkracza kultura i edukacja (literatura, sztuka, wartości, tradycje, zasady postępowania i zachowania, obyczaje, rytuały, zwyczaje)¹⁸.

¹⁶ Por. K. Krzysztofek, *Oblicze cywilizacyjno-kulturowe Unii Europejskiej po rozszerzeniu. Implikacje dla Polski*, „Studia Europejskie” 2004, nr 1, s. 58.

¹⁷ Por. A. Porankiewicz-Żukowska, *Człowiek...*, s. 146.

¹⁸ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 386.

W świetle koncepcji tożsamości międzykulturowej tożsamość człowieka funkcjonującego w warunkach wielokulturowości (pluralizmu kulturowego) opiera się na łączeniu tego, co indywidualne, z tym, co społeczne, tego, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne, tego, co swojskie, z tym, co inne, a nawet obce. Kształtowanie tożsamości międzykulturowej jest procesem złożonym, zależnym zarówno od siły identyfikacji z kulturą rodzimą lub kulturami rodzimymi (w wypadku wieloetniczności), od procesów asymilacji i integracji międzykulturowej, jak też od wysiłków autokreacyjnych jednostki (jej tożsamościowej narracji). Tożsamość ta podlega ciągłej autorefleksji związanej z przynależnością do wielu różnych grup, środowisk czy kategorii społecznych. Kształtuje się więc w toku interakcji między jednostką a jej kulturowo zróżnicowanym otoczeniem. Istotą procesu kreowania tożsamości międzykulturowej jest podtrzymywanie tożsamości przypisanej, ale nie poprzez jej zamykanie, lecz otwieranie na inne kultury. Tożsamość międzykulturowa to:

[...] twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej [...] a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych [...]¹⁹.

Proces kształtowania (się) tożsamości międzykulturowej ma charakter całożyciowy. Obejmuje zarówno wpływy spontaniczne, jak i celowe działania. Polega na uczeniu się na wielu płaszczyznach, rozpoczynając od rodzinnej, przechodząc do lokalnej i regionalnej, poprzez narodową, do kontynentalnej i globalnej. Umożliwia samorozwój oraz kształtowanie się w jego toku kompetencji międzykulturowych obejmujących wiedzę, umiejętności i postawy warunkujące pozytywne relacje z Obcymi/Innymi.

Procesy cywilizacyjne związane z rozwojem społeczeństwa globalnego, których konsekwencją jest większa mobilność (ruchliwość), deterytorializacja życia i relatywizacja doświadczenia kulturowego, kierują uwagę badaczy na takie zjawiska, jak: tranzyt, nomadyzm, diaspory i hybrydyzacja (*métissage*). Opisana tu dominująca dotąd w naukach społecznych koncepcja integracji międzykulturowej okazuje się zawodna jako narzędzie ich analizy. Alternatywy poszukuje się w paradygmacie transnarodowości, zgodnie z którym migranci nie są związani z żadnym państwem narodowym – ani z państwem pochodzenia, ani państwem przyjmującym²⁰. Kiedy tożsamość współczesnego człowieka przestaje być

¹⁹ Tamże.

²⁰ M. Wieviorka, *Kłopoty...*

określana przez przynależność do miejsca, staje się „przenośna” (stała, ale zdeterytorializowana) lub płynna (zmienna, dynamiczna). Marta Bucholc, przyglądając się biografii współczesnych artystów, dochodzi do wniosku, że „[...] tak jak nasz ruch nie przypomina już podróży, tak też nasza ruchliwość oddaliła się od modelu migracji”²¹, nie wiąże się już z przemieszczaniem z jednego miejsca do drugiego, ale permanentnym stanem „bycia w ruchu”, „bycia nie u siebie”, „bycia Obcym”. W zamian Bucholc proponuje więc pojęcie „transmigracji”, które podkreśla ciągłą zmienność punktów odniesienia. Wraz z nią zmienia się diametralnie kondycja tożsamościowa człowieka: „[...] transmigracja rozumiana jako stałe przekraczanie zasady ruchu jest w gruncie rzeczy procesem aktywnego ciągłego napelniania »siebie« treścią”²².

O ile koncepcja tożsamości międzykulturowej pozwala widzieć proces konstruowania tożsamości przez jednostkę jako rodzaj negocjowania jej związku z wieloma różnymi grupami przynależności i odniesienia w celu utrzymania jej przypisanego rdzenia, o tyle koncepcje tożsamości transnarodowej i transmigracyjnej akcentują przede wszystkim oderwanie tożsamości od tego rdzenia – od ojczyzny zarówno prywatnej, jak i ideologicznej²³. W obu przypadkach mamy do czynienia z tożsamością rozumianą jako proces, wciąż od nowa rekonfigurowaną przez jej nosiciela, zmienną w czasie. W pierwszym przypadku tworzona jest ona jednak w oparciu o trwały związek z grupą pochodzenia (zakorzenie), w drugim – poprzez rozerwanie tego związku (wykorzenie). Zderzenie tych dwóch koncepcji tożsamości pozwala lepiej zrozumieć istotę przywołanych kłopotów z takimi pojęciami, jak naród, nacjonalizm czy patriotyzm. Im bardziej nasze tożsamości stają się przyjmowane (wybierane lub osiągnane), a mniej przejmowane (przypisane), tym trudniejsza staje się reprodukcja więzi pierwotnych, narodowych i etnicznych oraz ugruntowanych w nich postaw, w kolejnych pokoleniach.

Trzeba jednocześnie podkreślić, że ani tożsamość jednostkowa (biograficzna), ani zbiorowa (społeczno-kulturowa) nigdy nie jest konstruowana wyłącznie w oparciu o przynależność rasową, narodową, etniczną, religijną czy językową, lecz także poprzez identyfikację z innymi kulturowo wyróżniającymi się całościami społecznymi, takimi jak: klasy społeczne, kategorie genderowe, grupy wiekowe, społeczności wiejskie i miejskie, chorzy i niepełnosprawni, bezdomni, subkultury młodzieżowe, środowiska zawodowe czy

²¹ M. Bucholc, *Tożsamość transmigranta*, „Herito. Dziedzictwo, Kultura, Współczesność” 2011, nr 2, s. 69.

²² Tamże, s. 71.

²³ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa: PWN 1984.

grupy etosowe. Coraz częściej zamiast mniejszościami społecznymi²⁴ nazywa się je społecznymi enklawami, kładąc większy nacisk na wytwarzające je procesy społecznej inkluzji i ekskluzji²⁵. Na skutek osłabienia kategorii narodowości, ustępującej miejsca innym kulturowym identyfikacjom (subnarodowym lub transnarodowym), są one także opisywane jako tożsamości postnarodowe, a nawet jako neoplemiona – małe grupy oparte na emocjonalnej bliskości, bezpośrednich, autotelicznych i często silnych, ale niezbyt trwałych więziach²⁶.

W konsekwencji przedstawionego poszerzenia zakresu uznawanych zróżnicowań społeczno-kulturowych modelowe społeczeństwo wielokulturowe jest postrzegane jako społeczeństwo, które akceptuje, szanuje i promuje różnice kulturowe pod każdą postacią²⁷. Dlatego interakcja i komunikacja pomiędzy różnymi kulturami, mniejszościami, enklawami, grupami tożsamościowymi czy neoplemionami staje się centralnym (palącym) problemem współczesności czy to na poziomie lokalnym, narodowym, czy globalnym.

16.2. Działania edukacyjne

Zróżnicowanie kulturowe od lat znajduje odzwierciedlenie w szeroko rozumianej edukacji zarówno w sposób spontaniczny, jak i celowy oraz zorganizowany. Wdrażane na świecie modele edukacji przynosiły różne efekty, niekiedy prowadząc do podziałów i asymilacji grup mniejszościowych (przypadek edukacji wielokulturowej). Obecnie za najbardziej optymalne rozwiązanie edukacyjne w warunkach wielości kultur uznaje się edukację międzykulturową. Edukacja międzykulturowa zakłada nie tylko współistnienie kultur, ale też dialog i interakcję między nimi²⁸.

²⁴ Pod hasłem mniejszości społecznej zwykło się rozumieć zbiorowość o niższym społecznym statusie oraz ograniczonych możliwościach uczestnictwa politycznego, obywatelskiego i społecznego. W odniesieniu do wielu wymienionych zbiorowości kulturowych pojęcie to jest więc nieadekwatne.

²⁵ *Enklawy życia społecznego*, red. L. Gołdyka, I. Machaj, Szczecin: US 2007; *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, I. Machaj, Szczecin: US 2009.

²⁶ M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa: PWN 2008.

²⁷ Tego typu społeczeństwo jest również określane w literaturze przedmiotu mianem społeczeństwa międzykulturowego. Zob.: L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość. Od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kopciak, S. Łodziński, Warszawa: Oficyna Naukowa 1997; J. Nikitorowicz, dz. cyt.; P. P. Grzybowski, *Od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.

²⁸ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 292.

Ten rodzaj edukacji postrzega się w kategoriach „spotkania kultur” lub „konfliktu”²⁹ – po zmianach brzmi to dziwnie. Zostawiłabym jak jest.. Podstawę koncepcji edukacji międzykulturowej stanowi paradygmat współistnienia, który zarazem wyznacza jej główny cel i zadanie polegające na przygotowaniu ogółu społeczeństwa do życia w postnowoczesnym, zróżnicowanym świecie³⁰. Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur. Wykracza poza kolonizowanie świadomości przez jedną kulturę, traktując wszystkie równorzędnie³¹. Kultury te podlegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznania Innych z perspektywy własnej przynależności kulturowej jest elementem rozwoju³².

W koncepcji edukacji międzykulturowej podstawową kategorią jest nieredukowalna różnica pomiędzy ludźmi odmiennych narodowości, kultur, wierzeń, płci, orientacji psychoseksualnej i tak dalej³³. W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik Obcości/Inności. Stąd też jest ona ukierunkowana na zauważenie Obcych/Innych w różnych sferach oraz prowadzenie dialogu, co pozwala dostrzec i określić siebie, rozwijać własną wielopłaszczyznową tożsamość³⁴. Edukacja międzykulturowa umożliwia zmianę percepcji odmienności, przechodząc od postrzegania innych ludzi w kategoriach zagrażających Obcych, do postrzegania ich w aspekcie interesujących Innych³⁵.

W dobie dynamicznych przemian społeczno-kulturowych realizacja edukacji międzykulturowej nabiera szczególnego znaczenia. Coraz częściej akcentuje się jej rolę w procesie budowania dialogu międzykulturowego zarówno na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym, jak i międzynarodowym. Obecnie podmioty zajmujące się edukacją formalną oraz nieformalną podejmują działania adresowane do dzieci, młodzieży i dorosłych. Organizowane są warsztaty edukacyjne, szkolenia dla nauczycieli i edukatorów, powstają podręczniki metodyczne, internetowe portale edukacyjne i tym podobne. Wdrażane są innowacyjne rozwiązania metodyczne, które skłaniają się w stronę twórczej aktywności,

²⁹ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. tenże, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: UŚ 2000, s. 31.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 31.

³² J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 290.

³³ Tamże.

³⁴ Szerzej na ten temat zob. holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza, w: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP 2005, s. 200–232.

³⁵ Tamże.

gdzie ważną rolę odgrywa bezpośrednie doświadczenie analizowanych problemów. Coraz bardziej popularne stają się programy międzynarodowe zakładające międzynarodową współpracę. Edukacja międzykulturowa zaczyna również rozszerzać swój zakres tematyczny – podejmowane są aktualne i ważne społecznie zagadnienia (np. uchodźstwo, mowa nienawiści). Instruktywnym przykładem w tej dziedzinie jest między innymi realizowany od 2009 roku projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności”.

Projekt obejmuje cykliczne warsztaty o tematyce międzykulturowej skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym³⁶. Poza tym w inicjatywę wpisane są spotkania towarzyszące, które umożliwiają angażowanie rodziców, nauczycieli oraz członków społeczności lokalnej. Działania te są ukierunkowane na integrację poprzez kształtowanie kompetencji międzykulturowych. U jego podstaw leży założenie, że wszystkie kultury są równe, a każdy kontakt z Obcym/Innym może być twórczy. Projekt umożliwia przygotowanie do nawiązywania pozytywnych interakcji z Obcym/Innym³⁷. Dzięki podejmowanym treściom oraz pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo umożliwia samopoznanie i tym samym rozwój wielopłaszczyznowej tożsamości, rozpoczynając od identyfikacji z wartościami kultury domu rodzinnego.

Pilotaż projektu został zrealizowany w białostockich szkołach podstawowych dzięki społecznemu zaangażowaniu organizacji pozarządowych: Fundacji Edukacji i Twórczości oraz Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku³⁸. Odbiorcami inicjatywy byli uczniowie narodowości polskiej i czeczeńskiej z klas wybranych na podstawie rozmów z dyrekcją i pedagogami. Ich zdaniem istniała tam największa potrzeba prowadzenia tego typu działań. Grupy, w których inicjatywa została zrealizowana, były bardzo różnorodne. Poza różnicami w zakresie interpersonalnym i narodowym wystąpiły także odmienności w zakresie interpersonalnym, wyznaniowym i religijnym. Również znajomość języka polskiego przez dzieci czeczeńskie sytuowała się na zróżnicowanym poziomie. Czeczeńscy uczniowie klas czwartych dobrze radzili sobie z komunikacją, zaś w wielu przypadkach dzieci z klas pierwszych znały jedynie wąski zakres słownictwa.

Podczas realizacji projektu potencjał różnorodności został włączony do procesu edukacji. Uczenie się przebiegało w warunkach międzykulturowego kontaktu na podstawie

³⁶ Projekt powstał z myślą o uczniach klas I–IV. Można go jednak realizować w grupach dzieci młodszych i starszych.

³⁷ Teoretyczny fundament programu stanowią: koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim (Nikitorowicza) oraz koncepcje góry lodowej w kontekście poznawania odmiennej tożsamości i kultury.

³⁸ Do tej grupy należeli studenci i pracownicy Uniwersytetu w Białymstoku. Projekt koordynowała Anna Młynarczuk-Sokołowska.

twórczych, opracowanych przez studentów, nauczycieli i edukatorów scenariuszy zajęć warsztatowych. W toku spotkań stosowane były aktywizujące metody wykorzystywane w edukacji międzykulturowej (waloryzacyjne, praktyczne, doświadczeniowe), które angażują wszystkie sfery aktywności dziecka (intelektualną, emocjonalną, działaniową). Aktywizowały uczniów, skłaniały do aktywności i refleksji. Umożliwiały wykraczanie poza ramy stereotypów i kształtowanie umiejętności postrzegania Obcego/Innego jako ciekawego i wartościowego.

Zajęcia stwarzały możliwość integracji uczestników inicjatywy i tym samym sprzyjały budowaniu więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Na tle podobieństw między ludźmi ukazywały różnicowanie kulturowe środowiska lokalnego, regionu i świata. Umożliwiały uwrażliwienie polskich dzieci na kwestie związane z uchodźstwem³⁹. Budziły też ciekawość poznawczą, nadając szczególną wartość odmienności w zakresie kulturowym. W sposób metodyczny, systematycznie przybliżały elementy kultury polskiej i czeczeńskiej. Podkreślały ich niepowtarzalność i tym samym wskazywały na podobieństwa między nimi. Umożliwiały przybliżenie dzieciom polskim i czeczeńskim symboli narodowych, obrzędów, tańców oraz religii obu narodów. Cykl zajęć podsumowały warsztaty plastyczne, podczas których dzieci wykonały prace na temat tego, co je łączy zarówno w zakresie indywidualnym, jak i kulturowym.

Ważną część projektu stanowiły spotkania towarzyszące, które obejmowały warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne oraz wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku. Odbывały się one poza lekcjami i stanowiły uzupełnienie warsztatów międzykulturowych. Umożliwiły dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom poznawanie się poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu oraz nabywanie nowych umiejętności. Podczas lekcji, dzięki umożliwiającym działanie metodom dydaktycznym, dzieci z dużym zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach. Uczniowie bardzo szybko wyciągali konstruktywne i twórcze wnioski, dostrzegali wzbogacającą moc różnorodności. Integracja niezwykle efektywnie zachodziła podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności w trakcie warsztatów tańca czeczeńskiego. Dzieci pod okiem profesjonalnej nauczycielki tańca uczyły się od siebie tradycyjnych tańców czeczeńskich. Poznawaniu odmiennych kultur sprzyjała pozbawiona hierarchii atmosfera, w którą był wpisany duch partnerstwa. Niektóre efekty pracy dzieci i ich rodziców zostały zaprezentowane podczas imprez podsumowujących projekt, które były spotkaniami otwartymi dla społeczności lokalnej. W ich trakcie odbył się

³⁹ Zajęcia dotyczące uchodźstwa zostały zrealizowane w grupie polskich dzieci pod nieobecność uczniów czeczeńskich.

między innymi wernisaż prac plastycznych przygotowanych przez dzieci w trakcie warsztatów, pokaz tańców czeczeńskich oraz degustacja potraw narodowych. Okazją do zorganizowania imprez był zbliżający się Międzynarodowy Dzień Uchodźcy.

Projekt „Ku wzbogacającej różnorodności” stanowi próbę odpowiedzi na potrzebę integracji dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Inicjatywa jest obecnie wdrażana przez nauczycieli i edukatorów pracujących z grupą polsko-czeczeńską na terenie Polski i tym samym niejednokrotnie wzbogacana o nowe działania metodyczne. Umożliwia kształtowanie świadomości własnych cech indywidualnych, społecznych, religijnych, a w szczególności tych wiążących się z przynależnością do kultury rodzimej. Daje możliwość kształtowania się tożsamości zakorzenionej w różnych typach społeczności, zapobiegając poczuciu wykorzenienia. Wzmacnia wartość własnej przynależności kulturowej poprzez możliwość interaktywnego poznawania elementów kultur uczestników. Poprzez nabywanie kompetencji międzykulturowych przygotowuje do nawiązywania pozytywnych relacji z Obcymi/Innymi⁴⁰.

16.3. Działania społeczno-artystyczne

W odróżnieniu od pedagogów i edukatorów, artyści tworzą projekty o mniej jednoznacznym, a bardziej otwartym charakterze. Nie udzielają wskazówek, nie ukazują właściwego sposobu postępowania wobec Obcego lub Innego, lecz stawiają pytania i konstruują sytuacje, zmuszając publiczność do samodzielnej krytycznej refleksji i zobaczenia poruszanych problemów, takich jak uprzedzenia czy dyskryminacja, w nowym świetle. Konfrontując odbiorców ze stereotypami, którymi posługują się w codziennym życiu, prowokują ich do przekraczania granic mentalnych i społecznych⁴¹. Demaskując społeczne nierówności ukryte pod pozorami normalności i utartymi wzorami społecznych zachowań, podważają *status quo*.

⁴⁰ Efektem pilotażu projektu jest książka metodyczna *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, red. A. Młynarczuk, K. Potoniec, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2009. Na podstawie analizy doświadczeń z realizacji niniejszego działania został opracowany i wdrożony w 2010 roku pilotaż „Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienną Przygodę Innego”. Jego efektem jest publikacja o charakterze metodycznym *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, K. Potoniec, Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2011.

⁴¹ Związek między eksponowaniem stereotypów a ich neutralizacją, czy to w edukacji, czy w sztuce, nie jest jednoznaczny. Psychologowie społeczni dowodzą bowiem, że im bardziej jesteśmy świadomi stereotypu, tym łatwiej i częściej się nim posługujemy. M. Bilewicz, *Jak zmieniać stereotypy i uprzedzenia? Między psychologią a praktyką edukacji do tolerancji*, w: *Tolerancyjni. To się dzieje!*, red. K. Szotkowska-Beylin, M. Białek-Graczyk, Warszawa: Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” 2009, s. 65–73.

Siła ich społecznego oddziaływania zależy przede wszystkim od ich zdolności do budowania wokół tworzonych prac i realizowanych działań otwartej dyskusji. Metodologiczne granice działań współczesnych artystów w sferze publicznej wyznaczają, choć oczywiście nie w sposób sztywny, krytyka, partycypacja i mediatyzacja (celowe wykorzystywanie mediów masowych jako przedłużenia wytworzonej przez sztukę sytuacji komunikacyjnej).

Sztuka współczesna jest w dużej mierze zjawiskiem dyskursywnym, przynajmniej w części konstytuuje ją nie tyle interpretująca aktywność odbiorcy, co oddziaływanie na sferę publiczną – wnoszenie do niej pomijanych lub marginalizowanych treści lub tworzenie „szczelin” nieoczywistości i relatywności w dominującym światopoglądzie. Ten drugi aspekt sprawia, że w relacji z odbiorcą sztuka ta wykracza poza obszar prywatnych doznań estetycznych i emocjonalnych, a wkracza w dziedzinę konstruowania sfery publicznej, rozumianej jako sfera publicznej dyskusji i zbiorowego działania. Współcześni artyści, intencjonalnie posługują się absurdem, przesadą i kontrowersją, poszerzają spektrum społecznej percepcji i zainteresowań opinii publicznej⁴². Angażując w swoje działania nie-artystów, rekrutujących się z różnych grup etnicznych i społecznych, stwarzają warunki komunikacji i integracji międzykulturowej.

Współcześni artyści coraz częściej wychodzą z roli nadawcy zaangażowanego komunikatu na rzecz konstruowania sytuacji komunikacyjnej, w którą w sposób aktywny i twórczy angażują publiczność. Dostrzegając w sztuce niewykorzystaną możliwość komunikacji nie tyle **z** odbiorcami, co **między** odbiorcami, tworzą projekty partycypacyjne, interaktywne, procesualne, performatywne, oparte na dialogu i współpracy, zorientowane na stwarzanie kontekstu dla działań pozaartystycznych, zmierzające do rozwiązania konkretnych problemów społecznych i wpływania na politykę. Grant H. Kester nazywa je konwersacyjnymi lub dialogicznymi (*conversational art, dialogical art*)⁴³. Do reprezentantów tego nurtu w sztuce współczesnej możemy zaliczyć między innymi amerykańską feministkę i performerkę Suzanne Lacy⁴⁴.

⁴² Strategia ta była szczególnie wyraźna w działaniach niemieckiego twórcy filmowego, teatralnego i telewizyjnego Christopha Schlingensiefela (1960–2009). W jego pracy skandal, kontrowersja czy prowokacja, a więc różne formy „drażnienia” społecznej świadomości, stanowiły uprawnione, choć niekonwencjonalne, taktyki upubliczniania społecznie palących problemów, takich jak trauma historyczna, neonazizm i antysemityzm, polityka migracyjna, wykluczenie ekonomiczne czy niepełnosprawność. Zob. T. Forrest, A. T. Scheer, *Christoph Schlingensiefel. Sztuka bez granic*, przeł. A. Reichel, A. Hadrych, Poznań: Korporacja Ha!art 2011.

⁴³ G. H. Kester, *Conversation pieces. Community and communication in modern art*, Berkley – London: University of California Press 2004.

⁴⁴ Zob. *Suzanne Lacy. Artist Resource Site* [online:] www.suzannelacy.com [dostęp: 24 września 2013].

Lacy, którą można uznać za prekursorkę podejścia dialogicznego, a która w Polsce jest postacią mało znaną, swoje publiczne projekty nazywa *new genre public art*, czyli sztuką publiczną nowego gatunku. Ich charakterystyczną cechą jest nie tylko bezpośrednie i długotrwałe zaangażowanie określonych grup społecznych czy społeczności w proces twórczy, ale też kontrolowane używanie sztuki jako narzędzia budowania sieciowych powiązań między różnymi podmiotami życia publicznego oraz wywierania wpływu na opinię publiczną. Lacy pracuje z kobietami – ofiarami przemocy (*Three Weeks In May, In Mourning and In Rage*), kobietami reprezentującymi różne grupy etniczne (*The Dark Madonna*) i narody (*International Dinner Party*), starymi kobietami (*Whisper, the Waves, the Wind; Crystal Quilt*), więźniarkami (*Auto/Body*), młodzieżą z gett etnicznych (*Code 33; No Blood, No Foul*), skonfliktowanymi społecznościami (*Skin of Memory* w Barrio Antioquia w Medellin w Kolumbii) i innymi społecznie marginalizowanymi lub wykluczonymi grupami. Jest to praca w prawdziwych miejscach, z prawdziwymi ludźmi i nad prawdziwymi problemami, powiązana z codziennym życiem, generująca zmianę społeczną lub polityczną⁴⁵.

Odnosząc się do kategorii mniejszości społecznej, rozumianej socjologicznie jako zbiorowość podporządkowana, o niższym statusie i ograniczonych możliwościach politycznego, obywatelskiego i społecznego działania, Lacy odkrywa kolejne warstwy mniejszościowej tożsamości. Uczestniczki wielu projektów to kobiety, ale jednocześnie kobiety w określonym wieku lub należące do określonych grup etnicznych, lub też mające za sobą określone, zwykle negatywne doświadczenia (przemocy, dyskryminacji). Poszczególne cechy łącznie określają ich tożsamość, a równolegle, zgodnie z prawem akumulacji społecznych upośledzeń, wzmacniają nawzajem jako czynniki ich społecznej marginalizacji lub wykluczenia. Projekty Lacy pozwalają im przełamać ograniczenia własnego społecznego położenia, wyartykułować poszczególne elementy wspólnego i indywidualnego doświadczenia – kobiecości, starości czy etniczności – w sferze publicznej. Czynią je widzialnymi i słyszalnymi, i w ten sposób ingerują w struktury władzy⁴⁶. Nie zmuszają ich do mówienia jednym głosem, ale stwarzają sytuacje wielogłosu (polilogu).

⁴⁵ Por. M. Kwon, *One place after another. Site-specific art and locational identity*, Cambridge: MIT Press 2004.

⁴⁶ Według Jacques'a Ranciere'a strukturotwórcza funkcja sztuki polega na jej udziale w społecznym procesie „dzielenia postrzegalnego”, to jest wyznaczania granic tego, co widzialne i niewidzialne (wykluczone) w danym społeczeństwie. Grupy niewidzialne to te, które są pozbawione władzy i w związku z tym nie posiadają swojej estetycznej reprezentacji. Sztuka służy zatem zarówno polityczno-estetycznemu wykluczaniu, jak też może mu przeciwdziałać. J. Ranciere, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków: Korporacja Ha!art 2007.

Lacy w charakterystyczny dla siebie sposób konstruuje wiele *quasi*-prywatnych sytuacji komunikacyjnych, w których ich uczestnicy spotykają się twarzą w twarz w warunkach tymczasowego zawieszenia wzajemnych osądów i uprzedzeń towarzyszących ich codziennym kontaktom. Artystka wierzy bowiem, że tego rodzaju zbliżenie i wymiana indywidualnych doświadczeń w bezpiecznych ramach wyznaczanych przez sztukę pozwalają wpływać na relacje międzykulturowe i osłabiać stereotypy⁴⁷. Na przykład w ramach wspomnianego Code 33 Lacy wykreowała neutralną i bezpieczną

[...] performatywną przestrzeń, w której policja i młodzi ludzie zostali zachęcani do tego, by wypowiadać się i słuchać siebie nawzajem poza napięciami towarzyszącymi ich typowym interakcjom na ulicy, oraz by spojrzeć na siebie nawzajem ponad opiniami, jakie mieli na swój temat⁴⁸.

Projekty Lacy są jednak także próbą eksplorowania możliwości budowania nowych społeczno-kulturowych tożsamości, w oparciu o nowe (postnarodowe) kryteria, takie jak kobiecość. Współczesny feminizm przypisuje bowiem pierwszorzędne znaczenie już nie kwestii emancypacji, ale konstruowania tożsamości. Lacy odwołuje się do kategorii wspólnoty kobiet, kultury kobiet i historii kobiet (*women's community*, *women's culture*, *women's history*), a także umiejscawia swoje performanse w obszarze kobiecej polityki (*women's politics*). Przenosząc na teren sztuki i upolityczniając codzienne praktyki kulturowe, takie jak przyjmowanie gości, rozmowa czy wspólny posiłek, oraz osobiste doświadczenia kobiet, artystka zmienia znaczenie tych praktyk i zamienia je w narzędzia polityki tożsamości (*identity politics*) czy giddensowskiej polityki życia⁴⁹.

Publiczne projekty Lacy można zaliczyć do szerszej kategorii sztuki dla wielokulturowości (*art for multiculturalism*), w której różnica stanowi nie tyle treść, co obszar działania. Traktując zróżnicowanie jako prymarną i niezbywalną charakterystykę społeczeństwa, artyści zorientowani na wielokulturowość⁵⁰ kierują swoje działania w stronę

⁴⁷ S. Lacy, *The name of the game*, „Art Journal” 1991, nr 2, s. 64–68.

⁴⁸ G. H. Kester, dz. cyt., s. 5. Tłumaczenie cytatu z języka angielskiego – K. N.

⁴⁹ Por. A. Giddens, dz. cyt., s. 285–313.

⁵⁰ Do tej grupy możemy zaliczyć wielu współczesnych artystów, między innymi Pawła Althamera (*Wspólna sprawa*), Rafała Betlejewskiego (*Tęsknię za Tobą, Żydzie!*), Shahrama Entekhabiego (wykreowane przez niego postacie Mehmeda, Miguela i Mladena), Johna Malpede'a (Los Angeles Poverty Department), Oiko Petersena (*Guys. From Poland with Love, Downtown Collection*), Dietmara Schmalego (w roli *polnische Putzfrau*), Krzysztofa Wodiczko (*Rzecznik obcego, Laska tułacza*), Artura Żmijewskiego (*Oni*), a także artystów ulicznych, takich jak Banksy (murale na West Bank Barrier – nazywanej przez Izraelczyków murem bezpieczeństwa, a przez Palestyńczyków – za Międzynarodowym Trybunałem Sprawiedliwości w Hadze – murem apartheidu) czy JR (*Face2Face*).

konstruowania doświadczenia kontaktu i komunikacji między grupami i zbiorowościami różniącymi się w wymiarze kulturowym. Jest to, w odróżnieniu od wielokulturowości w sztuce (*multiculturalism in art*), opowiadającej o zróżnicowaniu kulturowym świata, sztuka zorientowana na zmianę społeczną. Jej program negatywny to przeciwdziałanie nietolerancji, uprzedzeniom, ignorancji, dyskryminacji, dogmatyzmowi, ksenofobii i innym zamykającym postawom. Pozytywny wymiar to rozwijanie otwartości – gotowości na spotkanie z wszelkiego rodzaju odmiennością – i wytwarzanie pomostowego, to jest łączącego ponad różnicami, kapitału społecznego⁵¹.

Sztuka jest potencjalnym łącznikiem w poprzek różnic. Może być konstruowana jako pomost pomiędzy ludźmi, społecznościami, a nawet krajami. Przestrzeń sztuki jest w doświadczeniu wielu ludzi neutralna, co czyni z niej bezpieczny grunt spotkania⁵².

Międzykulturowy (integrujący) efekt sztuki możliwy jest za sprawą jej pięciu funkcji – zdolności do: (1) stwarzania neutralnego gruntu spotkania międzykulturowego (także między skonfliktowanymi grupami), o którym pisze Lacy; (2) tworzenia pomocniczego języka, wspomagającego komunikację międzygrupową (szczególnie wobec deficytu innych, podzielanych środków komunikacji); (3) rozwijania kreatywności w myśleniu (wyprowadzania uczestników poza konwencje, schematy, stereotypy); (4) stymulowania zbiorowej, kolektywnej aktywności (współpracy); oraz (5) poszerzania granic postrzegalnego (uobecniania grup marginalizowanych lub wykluczanych i uwidaczniania ich problemów w sferze publicznej)⁵³.

Różnice kulturowe (partykularyzmy) zapośredniczają nasze doświadczenie świata jako wspólnego uniwersum. To zapośredniczenie może przyjmować dwie postaci: zamknięcia (wykluczenia) i otwartości (inkluzji). Rolą edukacji i sztuki międzykulturowej nie jest afirmacja „małych” tożsamości (prowadząca do ich skansenizacji), ale ich dyskursywizacja – otwieranie na siebie nawzajem i łączenie z tożsamościami większymi, szerszymi, w taki sposób, by nie powodowało to szkody dla tych pierwszych. Według Milтона J. Bennetta integracja (którą poprzedza akceptacja różnicy i adaptacja do niej) stanowi najbardziej dojrzałą formę wrażliwości międzykulturowej. Polega na przedefiniowaniu własnej tożsamości kulturowej w sposób umożliwiający kontekstowe (sytuacyjne) odniesienia do

Zob. K. Niziołek, *One world, many peoples. Toward art for multiculturalism*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, nr 18, s. 156–179.

⁵¹ Por. R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków: Znak 1995.

⁵² S. Lacy, dz. cyt., s. 64. Tłumaczenie cytatu z języka angielskiego – K. N.

⁵³ Por. K. Niziołek, dz. cyt., s. 156–179.

różnych wzorów kulturowych⁵⁴. Tożsamość jednostki we współczesnym świecie jest jak matryoszka – jest to suma międzykulturowych kontaktów, które są jej udziałem.

Małe nie jest piękne samo w sobie – jak głosi retoryczny slogan – jest piękne, jeśli przedstawia i pozwala odczuć to, co wielkie, jeśli jest oknem otwartym na świat, podwórzem domu, na którym bawią się dzieci, przygotowując się do życia i przygody czekających nas wszystkich⁵⁵.

16.4. Podsumowanie

Relatywizacja i fragmentaryzacja doświadczenia kulturowego stawia współczesnego człowieka wobec palącego problemu kształtowania własnej tożsamości. Funkcjonowanie w kilku zachodzących na siebie porządkach kulturowych jednocześnie (lokalnym, regionalnym, narodowym, globalnym) uruchamia psychologiczne mechanizmy obronne. Z jednej strony kieruje aktywność jednostki w stronę poszukiwania tożsamości bardziej trwałej, odwołującej się tylko do jednego z nich (np. lokalnego), dzielącej świat na proste kategorie Swoich i Obcych, która niwelowałaby niepewność funkcjonowania w coraz bardziej zróżnicowanej społecznie i kulturowo rzeczywistości. Z drugiej skłania ją do zerwania więzów, przyjęcia kosmopolitycznej tożsamości obywatela świata i odrzucenia przynależności do wspólnoty (czy to lokalnej, czy narodowej) jako struktury ograniczającej możliwości indywidualnego wyboru⁵⁶. Żadna z tych skrajnych opcji nie pozwala jednak na zrealizowanie w pełni potencjału rozwojowego, którego źródłem są pozytywne relacje międzykulturowe. Dotyczy to nie tylko jednostek, ale także całych społeczeństw. Funkcjonowanie w wielokulturowym otoczeniu wymaga rezygnacji ze skrajności i podjęcia wysiłków ukierunkowanych na poszerzanie umiejętności poruszania się między różnymi kulturowymi porządkami. W wysiłkach tych jednostki nie mogą być jednak pozostawione same sobie, potrzebują wsparcia pedagogicznego, kulturowego i społecznego. Tym samym kwestie tożsamości przestają być palącym problemem stojącej wobec wielokulturowości jednostki, a stają się palącym problemem społecznym i politycznym.

⁵⁴ Za: A. Gillert, *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*, w: *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, red. A. Gillert i in., przeł. Polska Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Strasburg: Publikacje Rady Europy 2004, s. 29–32 oraz P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: PWN, Academica 2009, s. 567–575.

⁵⁵ C. Magris, dz. cyt., s. 20.

⁵⁶ Por. E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Znak, ISP PAN 2004, s. 207–237.