

KONIEC MITU WIELOKULTUROWOŚCI?

END OF THE MYTH OF MULTICULTURALISM?

Janusz Tomiło

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim*

Abstract: *In the second half of the twentieth century, multiculturalism was seen as a remedy for xenophobia, intolerance and stereotypes, which in the past led to open international conflicts. Multicultural education was prepared society for the coexistence of groups and individuals from different cultural backgrounds. At the end of the first decade of the twenty – first century, announced the end of the project of multiculturalism, which has not granted hopes placed upon it, mainly by politicians. It turned out that this is not the origin and culture but level of prosperity and a sense of security led to polarization of human society that nobody wants to be politically correct, when a stranger living in his country may be a potential terrorist or only aspirant to participate in the distribution of wealth. Remained the hope that this situation can repair multicultural education.*

Keywords: *multiculturalism, multicultural education, intercultural education*

Wprowadzenie

Wielokulturowość w II połowie XX wieku była postrzegana jako remedium na ksenofobię, nietolerancję i stereotypy, które w przeszłości prowadziły do otwartych konfliktów międzynarodowych. Edukacja wielokulturowa miała przygotować społeczeństwa do współistnienia grup i jednostek wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. Pod koniec I dekady XXI wieku ogłoszono jednak koniec projektu wielokulturowości, która nie spełniła pokładanych w niej, głównie przez polityków, nadziei. Okazało się, że to nie pochodzenie i kultura a poziom dobrobytu i poczucia bezpieczeństwa doprowadziły do polaryzacji społeczeństwa ludzkiego, że nikt już nie chce być poprawny politycznie, kiedy obcy mieszkający w jego kraju może być potencjalnym terrorystą lub tylko aspirantem do uczestnictwa w podziale bogactwa. Pozostała nadzieja, że tę sytuację może naprawić edukacja międzykulturowa. Celem opracowania jest próba udzielenia odpowiedzi na pytania o przyczyny końca edukacji wielokulturowej i wielokulturowości w Polsce i Europie oraz o szanse powodzenia edukacji międzykulturowej. Podstawę stanowi analiza wydarzeń i sytuacji w Europie w pierwszej dekadzie XXI wieku. W dostępnej literaturze zwraca się uwagę na teoretyczne aspekty oraz metodykę edukacji wielo-

kulturowej i międzykulturowej, traktowanej jako aksjomat, usankcjonowany dokumentami wykonawczymi Rady Europy i Unii Europejskiej. Brak natomiast reakcji na praktykę, szczególnie ogłoszony i faktyczny koniec wielokulturowości.

Wielokulturowość – problem polityczny czy pedagogiczny?

Diagnoza rzeczywistości, w jakiej żyje współczesny człowiek, od wielu już lat się nie zmienia. W 1993 roku Czesław Banach (Banach, 1993) pisał: „Dzisiejszą rzeczywistość cechuje duża różnorodność i złożoność. Na świecie odczuwa się permanentny postęp naukowo-techniczny, rosnące aspiracje człowieka, aby żyć w lepszych warunkach, zarówno materialnych, jak i ustrojowo-politycznych. W wielu państwach i społecznościach obserwuje się tęsknotę za poziomem życia i demokracji najbardziej rozwiniętych państw świata. Dąży się również do uzyskania stałego pokoju i dobrobytu w obecnej sytuacji, pełnej nierozwiązanych problemów i zagrożeń, które dotyczą wszystkich narodów i społeczeństw świata”. U progu drugiego dziesięciolecia XXI wieku, po doświadczeniach wielu zamachów terrorystycznych i przynajmniej dwóch istotnych dla zachodniego świata wojen w Iraku i Afganistanie, po wydarzeniach w Afryce Północnej i na Półwyspie Arabskim, częściej słyszy się o zderzeniu dwóch cywilizacji: zachodniej i islamskiej niż o potrzebie budowy zrównoważonego świata ludzi wszystkich kolorów skóry i wyznań.

Rozwój cywilizacji, dotychczas rozumianej jako „typ kultury charakterystycznej dla społeczeństw o złożonej hierarchii i organizacji politycznej, zaawansowanych pod względem materialnym i ideologicznym, z rozbudowanymi systemami prawa i religii oraz wysoko rozwiniętą literaturą, sztuką, nauką i techniką (Banach, 1993), coraz częściej postrzegany jest przez pryzmat zagrożeń, do których zalicza się m.in.: dysproporcje pomiędzy liczbą ludzi żyjących na obszarach słabo rozwiniętych a liczbą ludzi żyjących w państwach bogatych; zagrożenia ekologiczne i groźbę regionalnych konfliktów zbrojnych; narastającą dysproporcję pomiędzy nierównomiernym przyrostem ludzi na ziemskim globie a ilością malejących nieodnawialnych zasobów (surowce naturalne); demoralizację jako zjawisko społeczne polegające na lekceważeniu uniwersalnych wartości ludzkich; przestępczość potęgowaną wzrostem kręgów ludzi nieuznających wartości pracy, cudzej wartości i życia ludzkiego (zjawisko nasilające się wśród dzieci i młodzieży); rolę środków masowego przekazu, które pełniąc m.in. funkcję kształcącą i stwarzając szanse rozwoju osobowości człowieka, mogą być również narzędziem manipulacji w rękach różnych sił politycznych”.

Nieufność, z jaką człowiek traktuje wytwory własnego geniuszu, wydaje się paradoksem współczesności: oto bowiem z jednej strony brnie on w coraz to nowe rozwiązania różnych kwestii technicznych, gospodarczych i społecznych, z drugiej zaś po niewczasie dostrzega w nich zagrożenia własnego bytu. Tak się dzieje w ochronie środowiska naturalnego, w rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych, ale też w kształtowaniu relacji międzyludzkich, międzycywilizacyjnych i międzykulturowych.

To problemy, których rozwiązanie powinno leżeć w interesie nie tylko społeczeństwa, lecz także autorów owych rozwiązań. Jeśli np. konstruktor opracowuje nowy model urządzenia informatycznego o niegraniczonych wręcz możliwościach jego wykorzystania, powinien przewidzieć, że tylko część jego funkcji powinna być dostępna dzieciom i młodzieży, ponieważ z racji niedojrzałości wykorzystując je, narażą oni siebie i innych na różne niebezpieczeństwa. Tymczasem urządzenie pojawia się na rynku bez żadnych zabezpieczeń, choćby w postaci sugestii, że powinno być dostępne osobom od określonego wieku i trafia w ręce tych, którzy jeszcze nie powinni po nie sięgać. W ten sposób rodzi się potrzeba przygotowania młodych ludzi do korzystania z tego typu urządzeń, najczęściej wyrażona w postaci zadania pedagogicznego, jakiejś nowej edukacji do czegoś. H.M. Griese (Griese, 2002; 79) trochę prowokacyjnie nazywa to pedagogizacją „problemów i konfliktów społecznych, tzn. natury ekonomicznej, politycznej, ekologicznej czy społecznej”. Píše: „Pedagogizacja jest zawsze także odpolitycznieniem, bowiem: w każdym z tych „wyzwań pedagogicznych” chodzi – w innej, alternatywnej perspektywie – o zaniedbania w niepedagogicznym zakresie społeczeństwa, w polityce, gospodarce, ekologii, produkcji przemysłowej, sferze socjalnej itd. Przede wszystkim obowiązuje zasada: kiedy polityka zawodzi, spowodowany tym problem musi stać się przedmiotem wychowania/pedagogiki” (Griese, 2002; 80).

Tak stało się i w przypadku wielokulturowości. „W latach siedemdziesiątych, kiedy w Europie zrodziły się problemy związane z obecnością w szkołach dzieci imigrantów, rozpoczęto wprowadzanie nowych programów nauczania zajmujących się różnorodnością religijną i kulturową społeczeństwa, co dało początek pedagogice wielokulturowości. Koncentrowano się głównie na nowych emigrantach, pomijając mniejszości lokalne, etniczne, religijne i kulturowe, dla których Europa była miejscem zamieszkania od średniowiecza. Prace Rady Europy nad nową koncepcją edukacji – nazywaną »interkulturową« – zainspirowało dopiero stwierdzenie Claude’a Levi-Straussa: »Odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier«. Stosunkowo niedawno odważono się głośno powiedzieć, że społeczeństwa w Europie są wielokulturowe, zaś demokracja zakłada pluralizm, którego celem jest docenianie różnorodności” (Griese, 2002; 80).

Problem w istocie polityczny, społeczny, kulturowy i gospodarczy został – jak to określa Griese – przedefiniowany na zagadnienie pedagogiczne, bez zadania sobie, zapewne także prowokacyjnego, pytania: co wspólnego ma różnorodność kulturowa społeczeństw Europy z pedagogiką, jeśli pedagogika nie ma wpływu na skład etniczny i kulturowy społeczeństw europejskich? Funkcją pedagogiki – znowu powołam się na H.M. Griese’a – jest zaznajamianie dzieci i młodzieży ze zmianami i różnorodnością społeczeństwa, przygotowanie jej do współżycia z innymi. O wielokulturowości można mówić w ramach nauczania historii, historii literatury, geografii, wiedzy o współczesnym społeczeństwie itp. Tworzenie nowej dyscypliny pedagogicznej służy tylko **atomizacji pedagogiki**, a także odwracaniu uwagi od osób i instytucji odpowiedzialnych za politykę w tej dziedzinie. Osta-

tecnie, jak się okazało, to nie pedagodzy ogłosili fiasko polityki i edukacji wielokulturowej. Cisną się jednak na usta kolejne „prowokacyjne” pytania.

Wielokulturowość – nieudany projekt?

Wydaje się, że ogłoszony niedawno przez Angelę Merkel koniec „multikulti” świadczy o może zbyt pospiesznym, bo wywołanym w gruncie rzeczy ekonomicznymi konsekwencjami programu, zrezygnowaniu z wielokulturowości realizowanej w Niemczech od ponad trzydziestu lat. Można odnieść wrażenie, że istotą problemu było różne rozumienie idei wielokulturowości. W odniesieniu do dużej grupy Turków osiadłych w Niemczech, jak można sądzić na podstawie wypowiedzi polityków i niektórych myślicieli, chodziło o asymilację. Kulturowanie przez nich własnych tradycji, trwanie przy zwyczajach i obyczajach a głównie nierespektowanie zasad, na jakich zorganizowane jest i funkcjonuje społeczeństwo niemieckie, stało się powodem rozczarowania przede wszystkim polityków, którzy liczyli, że społeczność turecka stanie się immanentną częścią społeczeństwa niemieckiego oraz przyczyni się do wzrostu gospodarczego państwa a nie tylko przyrostu naturalnego.

Kiedy kilka lata temu na przedmieściach wielkich francuskich miast płonęły samochody i niszczone infrastrukturę, władze orzekły, że przyczyną zamieszek jest niski poziom wykształcenia i przygotowania zawodowego zamieszkującej je kolorowej ludności sprawiający, że poziom jej życia znacznie odbiega od przeciętnego poziomu życia rodowitych Francuzów. Tu także oceniono, że polityka wielokulturowości poniosła fiasko, że w istocie imigranci są obciążeniem dla budżetu, nie przyczyniają się do pomnażania bogactwa społeczeństwa. Chęć zachowania poprawności politycznej popchnęły polityków francuskich do stworzenia prawa duchem osadzonego w skompromitowanej teorii konwergencji kulturowej – do wprowadzenia zakazu noszenia zewnętrznych oznak przynależności do określonej grupy etnicznej czy wyznaniowej. To także był koniec „multikulti”.

Działania podjęte przez władze jednych z największych i o bogatych tradycjach wielokulturowości państw europejskich (abstrahując od brunatnej przeszłości Niemiec) mogą niepokoić, ukazują jednak problem, który od wieków jest postulowany acz nierozwiązany – Europy jako projektu, bowiem jak pisze Zygmunt Bauman (Bauman, 2005; 7): „Europa jest misją – czymś, co należy dopiero stworzyć, powołać do istnienia, zbudować. W tym projekcie powinno się znaleźć miejsce dla ludzi wielu kultur, które tak jak przed wiekami świadczą o bogactwie i różnorodności społeczeństw europejskich. Ten typ wielokulturowości zasadza się na sytuacji, w której (...) ludzie różnych kultur tworzą na jakimś terytorium grupy kulturowe, które mogą również ze sobą współistnieć, występując wtedy nie jako jednostki, lecz jako »częstki« swoich grup kulturowych, etnicznych” (Rosół, 2006/2007; 23). Francja ze swoją polityką naturalizacji osób urodzonych w jej dawnych koloniach miała wszelkie dane ku temu, aby poradzić sobie z problemem imigrantów w inny sposób, wybrała najmniej zgodny z ideałami, o które walczyła ponad dwieście lat temu. Być może zaważyła na tym asymilacja, jakiej bez oporu

poddawali się kolejni imigranci, którzy na ołtarzu bezpieczeństwa i dobrobytu poświęcali swoją tożsamość etniczną i kulturową, a często i religijną.

W odmiernej sytuacji znalazły się Niemcy: Turcy jako ludzie należący do kultury innej niż dominująca instytucjonalnie, stworzyli odrębne wspólnoty, w ramach których utrzymują własną odrębność kulturową (Rosół, 2006/2007). Ponieważ jednak głównym powodem emigracji Turków była chęć poprawienia własnego bytu, dla Niemiec zaś stanowili oni tanią siłę roboczą, nie istniała żadna racjonalna przesłanka do asymilacji lub przynajmniej akceptacji zastanej kultury i koegzystencji z rdzennymi mieszkańcami kraju. Niemcy nie były traktowane jako kraj docelowy, raczej jako miejsce zarabiania pieniędzy transferowanych później do ojczystego kraju. Mimo zasiedzenia i obywatelstwa niemieckiego wielu Turków nadal żyje trochę tu, trochę tu. W ostatnich latach, przy pogarszającej się atmosferze wokół wyznawców islamu, proces integracji kultur zmierzający do wielokulturowości społeczeństwa niemieckiego został zahamowany.

Na marginesie: wydaje się, że jest to specyficzna cecha współczesnej emigracji europejskiej, w gruncie rzeczy ekonomicznej, niechętnie integrującej się ze społeczeństwami państw, w których rezyduje. Rezydenci – to określenie chyba najlepiej oddaje charakter współczesnych imigrantów.

Budowanie europejskiego państwa wielokulturowego, takiego jak Stany Zjednoczone, nie wydaje się być możliwe w sytuacji istnienia egoizmów narodowych i etnicznych, z którymi Europa zмага się ze szczególnym natężeniem od prawie dwudziestu lat. Rozpad Jugosławii na wiele skonfliktowanych i wciąż jeszcze antagonizowanych państw jest dobitnym tego przykładem. Podobnie rozpad Związku Radzieckiego wyzwolił siły odśrodkowe, zmierzające do tworzenia własnych państwowości.

A przecież proces ten jeszcze się nie zakończył, wciąż tli się zarzewie konfliktu wokół dążeń Basków w Hiszpanii czy Kurdów na pograniczu turecko-irackim do powołania własnej państwowości. Nie zakończył się także proces migracji ze wschodu na zachód, nie tylko w poszukiwaniu dobrobytu lecz także bezpieczeństwa. Migracje zresztą przebiegają dzisiaj we wszystkie strony, czego przykładem jest ucieczka kilkudziesięciu tysięcy młodych Tunezyjczyków do Europy: na włoskiej wyspie Lampedusa zatrzymało się ich dziesięć razy więcej niż wynosi jej ludność.

W drugiej połowie XX wieku, szczególnie po doświadczeniach II wojny światowej, dominowała tendencja do powstawania i umacniania się państw narodowych, jednolitych kulturowo. Tam, gdzie w łonie jednego państwa było więcej narodów i kultur, robiono wszystko, aby nie dopuścić do ich umocnienia się. W ten sposób „zlikwidowany został problem” Łemków w Polsce, Tatarów czy Czeczenów w Rosji. U schyłku XX wieku ta tendencja nasiliła się za sprawą ruchów emancypacyjnych różnych narodów, wykorzystujących rozpad wielonarodowych państw. Nie wszędzie jednak doprowadziło to do powstania państw jednolitych narodowo i kulturowo. W większości państw europejskich, głównie w wyniku migracji zarobkowej, można mówić o istnieniu wielokulturowości jako „współwy-

stępowaniu w przestrzeni fizycznej i społecznej jednostek lub grup społecznych o odmiennej kulturze etnicznych” (Rosół, 2006/2007; 22). Współwystępowanie zakłada wszakże istnienie obok siebie, a nie razem. Potwierdza to zawarta w dokumentach Rady Europy i Komisji Europejskiej definicja społeczeństwa wielokulturowego, rozumianego jako „(...) społeczeństwo, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji” (*Uczenie się międzykulturowe* 2000; 98). Stąd strategia czy też program wielokulturowości, realizowany zwłaszcza przez państwa z dużymi grupami etnicznymi i kulturowymi, opierał się na dążeniu do asymilacji mniejszości przez jej podporządkowanie grupie dominującej w celu utrzymania status quo (Grzybowski, 2007). Deklaracje o końcu „multikulti” to potwierdzają.

Wielokulturowość, jak się wydaje, jako wielki i ważny projekt społeczny, nie mogła się udać, ponieważ zarówno w teorii, jak i praktyce u jej podstaw legła specyficzna *political correctness* i fałszywe przekonanie, że wystarczy pozwolić Innym być sobą, aby wszyscy byli zadowoleni. W praktyce w wielu przypadkach cieniem na niej położyła się niczym niepowściągnięta skłonność do konwergencji kulturowej (*vide* wspomniane francuskie zakazy noszenia zewnętrznych oznak przynależności narodowej i religijnej), asymilacji. Wraz z wzrastającą liczbą przybyszów rosła skala problemu, szczególnie że nie osiągnięto sukcesu w edukacji do wielokulturowości, w mentalnym przygotowaniu społeczeństw do współżycia z innymi. To że inni stawali się obiektem ataku miejscowych populistów, jak np. w Austrii czy ostatnio w Holandii, było także wynikiem, jak sądzę, słabości edukacji wielokulturowej a przede wszystkim błędów w jej założeniach. Wielokulturowość bowiem ma sens w społeczeństwach równouprawnionych, społeczeństwach ludzi żyjących na jednym poziomie cywilizacyjnym, w tym ekonomicznym, wolnych od ksenofobii, stereotypów i uprzedzeń.

Problemem współczesnego świata i Europy jest nie tyle proces emancypacji i równouprawnienia narodów, ile redystrybucja bogactw, nierówność w dostępie do podstawowych środków do życia, gwarantujących minimum bezpieczeństwa. Jeśli 80 proc. dóbr ludzkości znajduje się w rękach 20 proc. mieszkańców globu, trudno mówić o równym do nich dostępie. Dlatego najważniejszym zadaniem jest walka o zmniejszanie dysproporcji między bogatą północą a biednym południem. Jak piszą autorzy *Raportu Delorsa*: „Nierówności te są coraz wyraźniej odczuwane wraz z rozwojem środków informacji i komunikacji. Obraz, często życzliwy, sposobów życia i konsumpcji społeczeństw uprzywilejowanych, jaki oferują media, wywołuje uczucie niechęci i frustracji, nieraz wrogości i odrzucenia” (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 43). Tunezyjczycy z narażeniem życia przebijający się do Włoch, by potem stamtąd udać się do Francji, jako powód swojej desperacji wskazywali brak perspektyw rozwojowych we własnym kraju, niewiarę w jego demokratyczny i gospodarczy rozwój. W sytuacji kiedy po kilku miesiącach koczowania w obozach przejściowych zostali, jak to określono, repatriowani do swo-

jego kraju, postulat komisji Delorsa, aby kraje bogate nie uchylały się „(...) od nakazu aktywnej solidarności międzynarodowej, mającej na celu zapewnienie wspólnej przyszłości poprzez stopniowe budowanie świata bardziej sprawiedliwego”, wydaje się naiwny i nie do zrealizowania, szczególnie w warunkach coraz mocniej odczuwanego światowego kryzysu gospodarczego (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 43). Wprawdzie nawołuje się do solidarności międzynarodowej, ale dotyczy ona najbogatszych dotkniętych widmem bankructwa. Ubożsi muszą poczekać w kolejce do dobrobytu.

Edukacja wielokulturowa czy międzykulturowa?

Sformułowana pod koniec XX wieku idea edukacji jako narzędzia znoszenia dysproporcji w rozwoju, przewycięzania sprzeczności między tym, co globalne a tym co lokalne, między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe, między tradycją a nowoczesnością, między działaniami perspektywicznymi a działaniem doraźnym, między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswojenia jej sobie przez człowieka, w kwestii różnorodności kulturowej stawia na świadomą solidarność w skali globalnej, zakładającej „(...) przewycięzanie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. (...) edukacja powinna dążyć do uświadomienia jednostce jej korzeni, aby mogła mieć punkt odniesienia pozwalający usytuować się w świecie, a jednocześnie do uczenia szacunku dla innych kultur” (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 12 i nast.).

Zadanie to powierzono edukacji wielokulturowej rozumianej jako „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej” (Markowska, 1990; 109). Po wielu latach jej praktykowania okazało się, że w niczym nie poprawia ona sytuacji imigrantów, którzy mieli być głównymi beneficjentami programu. Realizacja edukacji wielokulturowej wymagała bowiem od systemów edukacji większej elastyczności i pomysłowości w zapewnieniu równowagi między ideą a praktyką społeczną, niewolną od stereotypów i uprzedzeń. Tym bardziej że systemy edukacyjne są pochodną polityki, w tym także polityki edukacyjnej realizowanej w poszczególnych krajach, zaś upowszechniane w nich treści muszą uwzględniać bieżący kontekst polityczno-historyczny. Oczywiście, o ile nie tkwią one w przeszłości, jak ma to miejsce w przypadku treści podręczników brytyjskich, upowszechniających wizję Polski pochodzącą sprzed kilkudziesięciu lat: zacofanej, o strukturze agrarnej itp. Można modernizować treści, wykorzystując media, ale do tego potrzebna jest dobra wola, a przede wszystkim informacja, że to prezentowany przez nie obraz jest prawdziwy, a nie ten, przedstawiany w podręcznikach.

Narastające w wielu państwach europejskich, jeśli nie konflikty, to przynajmniej niepokoje na tle etnicznym, nacjonalistycznym lub szowinistycznym mają swe

źródło najczęściej w lęku przed obcym, którego nie chcemy zrozumieć, złości o inny system wartości i styl życia, a przede wszystkim niechęci do dzielenia się z innymi, nie zawsze przecież dużym bogactwem narodowym. Łatwiej, jak się wydaje, przychodzi dzielenie się biedą niż choćby namiastką dobrobytu. W tle jednak jest nietolerancja, stereotypy i uprzedzenia oraz brak rzetelnej wiedzy o obcym lub tylko innym.

Po 11 września 2001 r. znacznie trudniej jest przekonywać do tolerancji i zaufania do obcych, skoro stali się oni przyczyną strachu przed terroryzmem, jak miecz Damoklesa wiszącym nad zachodnim światem. Fakt, że sprawcy zamachów terrorystycznych w Londynie przez wiele miesięcy przed ich dokonaniem mieszkali i żyli jak gdyby nigdy nic obok przyszłych ofiar, może budzić nieufność wobec innych, podejrzliwość wobec osób o innej karnacji skóry czy innym wyznaniu. Jednak prawo, które zabrania kobietom noszenia zgodnych z wyznawanymi wartościami nakryć głowy lub publicznego odmawiania modlitwy, tworzone zarówno z chęci totalnej unifikacji społeczeństwa, jak i w przekonaniu, że tylko pełna asymilacja jest gwarantem bezpieczeństwa, uwolnienia od groźby zamachu terrorystycznego, w rzeczywistości daje kolejny powód do walki o odrębność kulturową i etniczną, którą przedstawiciele danej nacji chcą realizować w warunkach dostatecznego państwa demokratycznego.

Wielokulturowość współczesnego zglobalizowanego społeczeństwa jest faktem, z którym należy się oswoić, do którego trzeba przygotowywać młode pokolenia. Składa się na nią dorobek wielu kultur, z których każda – jak pisze Michał Jagiełło „(...) to organiczny proces przechowywania tradycji i tworzenia nowych wartości. (...) Każda kultura ma co najmniej trzy »ojczyzny«: ludzkość i jej uniwersalny dorobek, kulturę danego narodu oraz konkretną osobę przechowującą i tworzącą swoją wersję kultury” (Jagiełło, 2000; 57). W swej istocie „(...) poszczególne kultura wytwarza tylko 10 proc. swojego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90 proc. zapożycza z innych kultur, przetwarza i wkomponowuje we własną kulturę poprzez ustawiczny dialog wewnętrzny i zewnętrzny” (Nikitorowicz, 2002; 34). Na dorobek i dziedzictwo kultury narodowej składa się bowiem dziedzictwo kulturalne poszczególnych jednostek, stanowiących ten naród, zaś na kulturę uniwersalną dorobek całej ludzkości, a zatem zarówno całych narodów, jak i jednostek.

Myślę, że wzajemne oddziaływanie kultur, wymiana i zapożyczenia, są zjawiskiem spontanicznym i tak naturalnym, że prawie nieodczuwalnym, zarówno w skali makro, całego globu ziemskiego, jak i w skali mikro, pomiędzy jednostkami. Wymiana ma miejsce zarówno na poziomie semantycznym i symbolicznym, jak i czysto materialnym. Nie wdając się w rozważania na temat wkładu poszczególnych kultur do kultury ogólnoswiatowej, uniwersalnej, co mogłoby prowadzić do niepotrzebnej ich ewaluacji (jaką bowiem miarką mierzyć udział poszczególnych kultur, jaki wzorzec przykładać do jej wytworów, wreszcie jak to wszystko zrobić, aby nie wpędzić w megalomanię jednych i kompleksy drugich, skonfliktować, co już się przecież i tak stało, od kiedy kultura zachodnia uznaje się za ważniejszą i bardziej znaczącą od innych; na marginesie – terroryzm jest w jakimś

stopniu walką dwóch kultur, zachodniej i wschodniej, arabskiej i muzułmańskiej, o czym świadczy np. oburzenie islamistów na wypowiedź Benedykta XVI, w której zacytował niezbyt pochlebne zdanie o Mahomecie, wypowiedziane jeszcze w średniowieczu), można skonstatować, że w kontekście powyższego wielokulturowość jest immanentną cechą każdej kultury (Tomilo, 2005/2007; 50–51).

Jeśli edukacja wielokulturowa nie sprawdziła się, między innymi ze wskazywanych tutaj powodów, może szansą naprawy relacji międzyludzkich i międzykulturowych jest edukacja międzykulturowa? Oczywiście przy założeniu, że pedagogika nie wyręcza nikogo w dziele układania relacji między jednostkami i grupami etnicznymi i kulturowymi. Zdaniem P. Grzybowskiego „W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej zmierzającej ku asymilacji mniejszości poprzez jej podporządkowanie grupie dominującej i utrzymaniu statycznego status quo, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków (Grzybowski, 2007; 39). J. Nikitorowicz wyjaśnia to następująco: Edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wnikanie w istotę kultur i wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur” (Nikitorowicz, 1995; 121). Jego zdaniem zadania edukacji wielokulturowej wynikają z potrzeby dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu do wielokulturowości (Nikitorowicz, 1995). Kluczem jest zrozumienie idei społeczeństwa międzykulturowego „(...) jako społeczeństwa, w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych »aktywów« służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm” (*Uczenie się międzykulturowe* 2000; 98).

W Polsce problem wielokulturowości dopiero nabiera znaczenia, chyba najbardziej za sprawą m.in. Ruchu Autonomii Śląska. Zanim znane będą wyniki spisu powszechnego, szacuje się, że narodowość śląską zadeklaruje ok. 500 tys. osób. Za nimi zapewne pójdą Kaszubi. Wydaje się, że dotychczas większość społeczeństwa polskiego przekonana była o jego jednolitości kulturowej. Ostatecznie przez długie lata na polskich ulicach rzadko widywano ludzi o innym kolorze skóry, zaś przedstawiciele innych narodowości i kultur wtopili się w społeczność polską, nie wyróżniając się zeń nawet językiem. Po 1990 roku nagle okazało się, że Polskę zamieszkują Tatarzy, Litwini, Ukraińcy, Białorusini, Niemcy, Romowie. Wkrótce pojawili się imigranci z Azji i Kaukazu. W szkolnych ławkach zasiadły kolorowe dzieci z mieszanych małżeństw Polek lub Polaków z przedstawicielami innych ras.

Liczebność największych grup etnicznych, np. Wietnamczyków, oceniana jest na co najmniej 50 tys. osób. W Polsce z kartami stałego pobytu przebywają obywatele 172 państw. Są wśród nich osoby ze statusem uchodźcy, prawem do pobytu

chronionego (do roku mogą korzystać z opieki społecznej); mają zgodę na osiedlenie się, prawa rezydenta długoterminowego, korzystają z pobytu tolerowanego lub zgody na zamieszkanie na czas określony. Według Urzędu do Spraw Cudzoziemców w 2009 r. mieszkało ich w Polsce legalnie ponad 92 tys., wydano prawie 30 tys. zezwoleń na pracę. Ale i tak większość z powodu nielegalnego statusu pracuje na czarno. Ukraińcy – największa grupa przybyszów (tych z kartą stałego pobytu jest ponad 26 tys., okresowo może ich mieszkać w Polsce nawet do 300 tys.) – pracują sezonowo u rolników, kobiety są chętnie zatrudniane jako pomoce domowe. Podobnie Białorusini (legalnie w Polsce 8,5 tys.). W handlu i gastronomii specjalizują się Wietnamczycy (8,2 tys. osób z legalnym statusem) i Chińczycy (2,6 tys.). Czeczeni dorabiają na budowach, Bułgarzy handlują sprzętem elektronicznym w małych miejscowościach, Ormianie – pirackimi płytami, przybysze z Afryki – podróbkami markowych ubrań i butów.

„Staliśmy się nagle krajem, na którego ziemi przybywają inni, ze swoimi odmiennymi kulturami, którzy swoją obcością wyglądom, zwyczajów, religii i wartości zadziwiają, czasem powodują wzrost poczucia zagrożenia, że nasza tożsamość zostanie przyćmiona innymi narodami, zniknie gdzieś pomiędzy domagającymi się swych praw mniejszościami narodowymi a imigrantami z Wietnamu” (www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read, [29.09.2011]).

Zamiast zakończenia

Realistyczne spojrzenie na edukację międzykulturową każe zwrócić uwagę na jej podstawowy cel – bezpieczeństwo jednostek i grup kulturowych, zarówno w wymiarze materialnym, fizycznym, jak i duchowym, pozwalające z jednej strony zachować własną tożsamość kulturową, z drugiej zaś w pełni uczestniczyć w kulturze wspólnej dla wszystkich. Bezpieczeństwo materialne, fizyczne to brak zagrożeń dla życia i zdrowia jednostki, ale też jego dóbr materialnych, to brak ryzyka utraty czegoś dla człowieka bardzo cennego. Bezpieczeństwo duchowe to brak zagrożeń dla duchowego rozwoju jednostki czy grup kulturowych, możliwość kultuwowania tradycji, języka, poszanowanie dla zwyczajów i obyczajów, wyznawanych wartości, w tym także religii, wreszcie brak nietolerancji dla odmiennego koloru skóry, ubioru czy preferencji w życiu osobistym i społecznym.

Edukacja wielokulturowa miała przygotować, zwłaszcza młode pokolenia, do korzystania z zapisanych w artykule 14 *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* „(...) bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów, jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn”. Nie przygotowała, stąd konieczność przedefiniowania zadań w tym zakresie i zwrócenie się ku edukacji międzykulturowej. Czy jej się to uda? Myślę, że – jak już wspomniałem – dopóki nie zostaną zniesione dysproporcje w cywilizacyjnym rozwoju społeczeństw ludzkich, a edukacji nie wesprze praktyka społeczna, polegająca na bezpośrednim kontakcie

ludzi różnych kultur, przyjazna koegzystencja, dopóty o edukacji międzykulturowej będziemy mówili i traktowali ją tak, jak każdą inną edukację – jako alibi dla polityków, że przecież nie zostawili tej dziedziny życia społecznego samej sobie. Edukacja międzykulturowa będzie takim samym listkiem figowym, jak działalność prokuratury, która uznała, że transparent z hasłem „dzihad legia” wywieszony na stadionie podczas meczu drużyny polskiej i izraelskiej nie narusza prawa. Rozumienia kontekstów sytuacji międzykulturowych uczy bowiem praktyka społeczna i polityczna a nie szkoła. Wielka w tym „zasługa” mediów.

Nad edukacją międzykulturową wisi jeszcze jedno zagrożenie: widmo terroryzmu. Przyjęty przez społeczność międzynarodową aksjomat, że źródłem terroryzmu i osią zła jest określony region świata i dominująca w nim religia determinuje myślenie wielu ludzi o istocie wojny z terroryzmem. Tymczasem założenie to jest co najmniej dyskusyjne. Nie do końca jest prawdą, że korzenie terroryzmu znajdują się w krajach arabskich oraz że należy walczyć z terroryzmem. Pod koniec XX wieku społeczeństwo amerykańskie przeżyło szok, kiedy okazało się, że spektakularnych zamachów terrorystycznych, w których zginęło wielu niewinnych ludzi dokonali jedni z nich: Timothy James McVeigh czy Ted Kaczyński. Zamachowcy z 11 września 2001 roku przez kilka miesięcy szkolili się w USA. Dlatego hasłem do mobilizacji społeczności międzynarodowej powinno być nie walka z terroryzmem a z terrorystami. W ten sposób łatwiej będzie prowadzić edukację międzykulturową, ponieważ zostanie uwolniona od grzechu pierwotnego edukacji wielokulturowej – stereotypów i uprzedzeń.

BIBLIOGRAFIA

REFERENCES

- [1] Banach C., *Wobec cywilizacyjnych wyzwań*, „Res Humana” 1993 nr 4.
- [2] Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, „Znak”, Kraków 2005.
- [3] Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań 2008.
- [4] *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a*, IBE, Warszawa 1998.
- [5] Griese H.M., *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, Łódź 2002.
- [6] Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- [7] Jagiełło M., *Wspólnota w kulturze*, [w:] T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu ludzi i kultur*, Warszawa 2000.

- [8] *Konwencja o ochronie praw i podstawowych wolności*, Rada Europy, Bruksela 1950.
- [9] Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik pedagogiczny”, 1990 nr 4.
- [10] Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- [11] Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
- [12] Rosół A., *Wielokulturowość jako wyzwanie dla Europy*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, K. Rędziński, I. Wagner (red.), Częstochowa 2006/2007.
- [13] Tomiło J., *Rola tradycji w wychowaniu w rodzinie*, [w:] Rędziński K., Wagner I. (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, Częstochowa 2005/2007.
- [14] *Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, wyd. polskie – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2000.
- [15] www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read, [29.09.2011].
- [16] <http://portalwiedzy.onet.pl/23485,,,cywilizacja,haslo.html> [2.09.2011]