



Uchodźstwo jako wyzwanie edukacji międzykulturowej

Streszczenie: W artykule zaprezentowano autorską koncepcję kontinuum relacji międzykulturowych odniesioną do odmienności kulturowej związanej z uchodźcami. Koncepcja ta oparta jest na wyodrębnieniu czterech etapów relacji: wąsko rozumianej tolerancji, zainteresowania poznawczego, dialogu międzykulturowego oraz symbiozy kulturowej. Kryteriami porządkującymi wykorzystanymi w wyodrębnieniu etapów były: znak emocji związanych z Innym kulturowo, tożsamość społeczno-kulturowa jednostek wchodzących w interakcję, a zwłaszcza osób ze społeczeństwa przyjmującego uchodźców, występowanie lub nie bezpośredniej interakcji między jednostką reprezentującą społeczeństwo przyjmujące a uchodźcą. Koncepcja kontinuum zaprezentowana została na tle idei tkwiących u podłoża pojawienia się i rozwoju idei edukacji międzykulturowej w Polsce.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, uchodźcy, relacje międzykulturowe, tolerancja, dialog międzykulturowy, symbioza kulturowa

Początki edukacji międzykulturowej w Polsce. Od dostrzegania historycznych odmienności kulturowych po budowanie otwartych postaw wobec uchodźców

Transformacja ustrojowa w Polsce zapoczątkowana kontraktem Okrągłego Stołu oraz wyborami 4 czerwca 1989 roku dała początek także innemu spojrzeniu na kwestie zróżnicowania kulturowego w wychowaniu. Po kilku dekadach politycznego promowania monokultury dostrzeżono istnienie różnic także w kraju. Co prawda, do świadomości kulturowej większości docierały głównie informacje o historycznie ugruntowanych mniejszościach, istniejących w Rzeczypospolitej od wieków. Były to głównie mniejszości narodowe, ale także religijne czy wyznaniowe oraz etniczne. Spektakularnym przykładem

dem w sferze mniejszości narodowych byli Niemcy, którym odmawiano prawa do istnienia w rzeczywistości społecznej przez cały okres PRL-u. Dobrze zorganizowana mniejszość niemiecka uzyskała nawet swoją reprezentację w funkcjonującym na demokratycznych zasadach parlamencie. Większą uwagę zaczęto poświęcać np. Romom, których odmiennność kulturowa stanowiła i stanowi nadal największe wyzwanie dla dominującej większości.

Jednak poza głównym obszarem zainteresowania w sferze realizowanej polityki społecznej znaleźli się migranci, zarówno ci ekonomiczni, jak i przymusowo migrujący ze swoich krajów ludzie, którym zagrażały różnego rodzaju niebezpieczeństwa, włącznie z możliwością utraty życia. Opieram się tu na klasycznej definicji związanej z Konwencją dotyczącą statusu uchodźców, przyjętą w Genewie w 1951 roku (*Konwencja dotycząca statusu uchodźców*, 1951). Zgodnie z przyjętą tam definicją uchodźcą to osoba, która „w wyniku uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii czy narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem”. To właśnie ta specyficzna grupa migrantów, czyli uchodźcy, przez dziesięciolecia nowo odrodzonej Rzeczypospolitej nie doczekała się właściwie realizowanej i konsekwentnej polityki społecznej. Dotyczy to także sfery polityki oświatowej, gdzie można zarejestrować jedynie doraźne działania, zwykle silnie uwikłane w aktualną sytuację polityczną w Polsce. Można zdecydowanie powiedzieć, że wewnętrzna sytuacja polityczna Polski ostatnich dekad oraz realizowana przez polskie władze polityka społeczna na marginesie pozostawiała różnice związane z uchodźstwem. Chociaż należy zauważyć, że zdarzały się sytuacje, w których politycy wykorzystywali problemy uchodźców dla realizacji swoich celów. Tak było, kiedy jeszcze w okresie PRL-u nagłaśniano propagandowo grecką migrację polityczną po puczu wojskowym w roku 1967. Tak było także w pierwszych miesiącach po rozpoczęciu przez Rosję wojny przeciw Ukrainie w roku 2022.

Ważną sferą realizacji polityki społecznej wobec osób odmiennych kulturowo była i jest przestrzeń polityki edukacyjnej. Pierwszym krokiem było dostrzeżenie istnienia różnic kulturowych w polskim społeczeństwie, a kolejnym dowartościowanie różnicy kulturowej jako wartości dodanej w oddziaływaniach edukacyjnych w obrębie systemu oświatowego; chodzi tu zarówno o system szkolny, jak i całość oświaty równoległej. Już samo oficjalne dostrzeżenie odmienności kulturowej w Polsce po latach uprawiania monokulturowej propagandy stanowiło istotny krok we właściwym kierunku. Jednak przeniesienie na grunt edukacji idei relatywizmu kulturowego, która

opierała się głównie na niehierarchizowaniu kultur i poważnego traktowania ich równości, stanowiło nie lada wyzwanie dla transformującej się sfery edukacji publicznej. Warto jednak zauważyć, że humanistyczny fundament edukacji, w którym człowiek bez względu na różnice kulturowe jest dobrem najwyższym, znajdował coraz częściej miejsce zarówno w klasach szkolnych, jak i w uczelniach wyższych.

Już w latach 90. minionego wieku w szeregu ośrodków akademickich w Polsce zaczęły funkcjonować zespoły badaczy i nauczycieli akademickich, którzy zaczęli przeszczepiać na polski grunt idee edukacji międzykulturowej od dawna obecne w pedagogice Zachodu. Nic dziwnego, że pierwszymi ośrodkami akademickimi, w których zakiełkowały idee międzykulturowości, były uniwersytety położone na obszarach wielowiekowego przenikania się kultur narodowych i religijnych. Pierwsze refleksje związane z edukacją międzykulturową w Polsce powstawały na Uniwersytetach w Białymstoku, w Opolu oraz cieszyńskiej części Uniwersytetu Śląskiego. Tradycje wielokulturowych interakcji najżywsze były i są właśnie na Podlasiu, Opolszczyźnie oraz Śląsku Cieszyńskim. Po latach budowania refleksji o roli wielokulturowości w wychowaniu i kształceniu przyszedł czas na zmierzenie się z najtrudniejszą ze względu na społeczne emocje kwestią uchodźstwa.

Pedagogika międzykulturowa zajmuje się kwestiami relacji między jednostkami i zbiorowościami odmiennymi kulturowo w kontekście edukacyjno-wychowawczym. Jednak w przypadku uchodźców mamy do czynienia nie tylko z samym istnieniem różnicy, ale także z dynamiką pojawiania się tejże odmienności w przestrzeni społecznej. Uchodźcy, gnani wichrami dziejów, zjawiają się nagle w obcym dla siebie świecie, szukając bezpiecznego azylu i miejsca, w którym mogliby w miarę spokojnie żyć. Zderzają się z obcym kulturowo światem, zdając sobie sprawę, że są gośćmi w nieznanym sobie dotąd środowisku.

Europa jest dziś azylem dla uchodźców z innych części świata. Nie zawsze jednak tak było. Zwłaszcza w minionym wieku, w którym dwie wojny światowe przetoczyły się niczym walec po kontynencie, mieszkańcy wielu europejskich krajów szukali schronienia głównie w obu Amerykach oraz Australii. W środkowej i wschodniej części Europy do dziś żywe są echa *bieżeństwa* oraz migracji politycznej z Rosji po przejęciu władzy przez bolszewików. W Niemczech po dojściu Hitlera do władzy rozpoczął się exodus ludności żydowskiej. Jej duża część znalazła spokojne miejsce do życia w Stanach Zjednoczonych.

Także Rzeczpospolita przez wieki znajdowała się na uchodźczym szlaku i była miejscem schronienia dla wielu zagrożonych zbiorowości. Warto w tym

miejscu przypomnieć choćby kilka najbardziej spektakularnych przykładów. W późnym Średniowieczu, kiedy w zachodniej części kontynentu rozpętywano kampanię nienawiści wobec Żydów, znaleźli oni azyl w Królestwie Polskim, a później w Jagiellońskiej Unii Litwy i Korony. Warto przypomnieć także, że w okrutnych wojnach religijnych XVI wieku wyznawcy protestantyzmu mogli spokojnie żyć jako poddani polskiego monarchy. W związku z prześladowaniami w ojczystym kraju na emigracji już w XVII wieku znalazła się większość Braci Czeskich. Duża część z nich znalazła się w Rzeczypospolitej, wraz z zasłużonym dla myśli pedagogicznej Janem Amosem Komeńskim. Po reformach patriarchy Nikona w końcu XVII wieku zwolennicy starego obrządku zaczęli szukać schronienia w zachodnich krańcach carskiego imperium, także na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej. Zjawisko to przybrało na sile już pod zaborami w wieku XIX, gdy stosunkowo liczna grupa Staroobrzędowców schroniła się w lasach okolicy Suwałk i Augustowa.

Pamiętajmy też o własnej historii. My jako zbiorowość narodowa także byliśmy zmuszeni do uchodźstwa. Na uwagę zasługują czy to emigracja popowstaniowa w XIX wieku, gdy znacząca część elit zaangażowanych w walkę o niepodległość zmuszona była do szukania azylu w Niemczech oraz przede wszystkim we Francji. Ogromny exodus związany był z emigracją wojenną czasu I i II wojny światowej. Ostatnim akordem w drugiej połowie XX wieku było uchodźstwo Żydów, obywateli Rzeczypospolitej, po antysemickiej kampanii w marcu 1968 roku.

Tło refleksji związanej z kształtowaniem pożądanych edukacyjnie postaw wobec uchodźców

Kiedy sięgamy do najgłębszych kulturowych pokładów, na których można i trzeba budować postawy wobec odmiennych kulturowo przybyszy, szukających azylu w naszym otoczeniu warto odwołać się w pierwszej kolejności do rdzennych wartości człowieczeństwa w kulturze judeochrześcijańskiej. Po pierwsze, człowiek został tu stworzony przez Boga na jego podobieństwo. Ten boski pierwiastek świadczy o niezwykłości istoty ludzkiej i równości ludzi wobec siebie. W chrześcijaństwie, które wyodrębniło się z judaizmu, kamieniem węgielnym stała się zasada prymatu miłości nad prawem, podczas gdy w judaizmie obowiązywała naczelna zasada wierności prawu. Miłość – także wobec nieprzyjaciół – miała stać się wyróżnikiem nowej religii. Oczywiście nie stało to w sprzeczności z realiami, kiedy to przez całe dwa tysiąclecia chrześcijaństwa często topiono w morzu krwi tych, którzy odważyli się

myśleć i działać odmiennie niż watykański *mainstream*. Kategoria miłości bliźniego – ilustrowana biblijną opowieścią o miłosiernym Samarytaninie – często stawiała się jedynie listkiem figowym w niczym nieposkromionym zwalczaniu autokratycznie narzucanej ortodoksji.

Drugim ważnym nurtem filozoficzno-kulturowym, na którym opieramy współczesne koncepcje relacji z osobami odmiennymi kulturowo, jest renesansowy humanizm. Humanisci doby Renesansu podkreślali wartość istoty ludzkiej i godność przynależną każdemu człowiekowi. Często nawiązywali do myśli starożytnych, czy to Greków, w tym do znanej myśli Protagorasa, że człowiek jest miarą wszechrzeczy (*Πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος*) (Bučan, 2021), czy też Rzymian z najbardziej znaną maksymą Terencjusza „Homo sum, humani nihil a me alienum (esse) puto” – Jestem człowiekiem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce (Landowski i Woś, 2002, s. 224). W obu przypadkach filozofowie stawiali podmiotowego człowieka w centrum wszechświata.

Jest rzeczą oczywistą, że obecność humanistycznej refleksji w edukacji w dużym, bodaj największym stopniu zależy od polityki oświatowej. Dotyczy to zwłaszcza państwa z silnie scentralizowaną edukacją. Polska należy właśnie do takich krajów. Polityka państwa w ostatniej dekadzie (dotyczy sytuacji sprzed jesieni 2023 roku) nie sprzyjała szerzeniu humanistycznej wizji człowieka. Różnica kulturowa stała się ważnym orężem w walce politycznej. Populistyczne ugrupowania w walce o głosy wyborcze schlebiali najniższym instynktom, traktując odmienność prawie jak biologiczną zarazę. Zaś nienawiść do Innego kulturowo podniesiona została przez nich do rangi cnoty. W sposób szczególny odnosiło się to do problematyki uchodźczej. W przestrzeni medialnej i ogólnie społecznej w odniesieniu do problemu uchodźstwa obecne były manipulacja i hipokryzja. Ich przejawem było m.in. różnicowanie uchodźców (niedobrzy muzułmanie z krajów arabskich oraz dobrzy prawosławni lub unicy chrześcijanie z Ukrainy). Hipokryzja przejawiała się m.in. w z jednej strony nieludzkim traktowaniu – co prawda nielegalnych – imigrantów na granicy polsko-białoruskiej, z drugiej zaś korupcyjnym procederze handlowania wizami przez osoby związane z polskim rządem. Generalnie Inni kulturowo, a zwłaszcza uchodźcy, byli przedmiotem nieustannych działań ośrodków związanych z władzą państwową polegających na zohydztaniu, a niekiedy wręcz odczłowieczaniu. Niestety częściowo przekładało się to także na działalność publicznego szkolnictwa. W wielu szkołach miało miejsce zahamowanie realizacji podstawowych założeń edukacji międzykulturowej z powodu negatywnej oceny wielokulturowości przez

rzędzących. Ograniczano możliwości kształtowania przez nauczycieli autor-skiego przekazu. Ważnym elementem było także ograniczanie możliwości działania na terenie szkoły organizacji pozarządowych.

Koncepcja kontinuum relacji międzykulturowych w odniesieniu do uchodźców

Relacje międzykulturowe to relacje między zbiorowościami różniącymi się tożsamością kulturową albo jednostkami wchodzącymi w skład takich zbiorowości. Proponowana koncepcja kontinuum relacji międzykulturowych w odniesieniu do relacji rdzenni mieszkańcy kraju przyjmującego vs uchodźcy opiera się na kilku założeniach. Pierwszym kryterium porządkującym jest znak emocji towarzyszący ewentualnemu kontaktowi między przedstawicielami obydwu zbiorowości. Drugim kryterium porządkującym jest unikanie interakcji bądź dążenie do niej, głównie ze strony przedstawicieli społeczeństwa przyjmującego uchodźców. Trzecim kryterium wyodrębnienia poszczególnych etapów kontinuum jest tożsamość społeczno-kulturowa osób należących do społeczeństwa kraju przyjmującego uchodźców. Tożsamość społeczno-kulturowa w prezentowanym tu ujęciu oparta jest na internalizacji dziedzictwa kulturowego – w sferze kultury symbolicznej – tej zbiorowości lub tych zbiorowości, które stanowią przestrzeń/przestrzenie identyfikacyjnych odniesień jednostki. Internalizacja jest efektem oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych realizowanych w trakcie życia przez instytucje społeczne od rodziny poczynając, poprzez szkołę, a na różnych instytucjach związanych z edukacją równoległą kończąc. Istotą internalizacji dziedzictwa jest regulacyjno-integracyjna funkcja tegoż dziedzictwa w sytuacji związanej z dezintegracją tożsamości społeczno-kulturowej.

Relacje te można umieścić na kontinuum z wykorzystaniem wymienionych już kryteriów porządkujących: znaku emocji związanych ze spostrzeganiem Innego kulturowo, występowaniem/bądź niewystępowaniem bezpośrednich interakcji, typu tożsamości społeczno-kulturowej, którą dysponuje jednostka.

Prezentację kolejnych etapów kontinuum rozpocznę od ksenofobii, która w zamyśle ma reprezentować całą gamę postaw związanych z negatywnym usposobieniem wobec osób odmiennych kulturowo, a w omawianym tu przypadku – uchodźców. Zgeneralizowana niechęć wobec odmienności, czy wręcz lęk przed nią, wiąże się oczywiście z negatywnymi emocjami oraz brakiem motywacji do nawiązywania jakichkolwiek kontaktów. Tego rodza-

ju relacjom zwykle towarzyszy zamknięta tożsamość społeczno-kulturowa związana z niskim poziomem internalizacji dziedzictwa kulturowego grup stanowiących przestrzeń identyfikacyjnego odniesienia jednostki. Negatywne nastawienia wobec uchodźców często wiążą się z niedostatkiem informacji i wiedzy na temat uchodźców, a zwłaszcza ich kultury. W reprezentacjach poznawczych dominują stereotypy oraz uprzedzenia. Osoby o skłonnościach ksenofobicznych stosunkowo często charakteryzują się zewnętrznym zlokalizowanym poczuciem kontroli, nie czują się podmiotowo, nie czują się autorami zachodzących wokół nich zmian.

Tabela 1. Schematyczna prezentacja kontinuum relacji międzykulturowych wraz z kryteriami porządkującymi

Emocje związane z ewentualnym kontaktem	ETAPY RELACJI MIĘDZYKULTUROWYCH	Obecność interakcji	Tożsamość kulturowa, poziom internalizacji dziedzictwa kulturowego (dk)
negatywne	Ksenofobia	unikanie interakcji	tożsamość zamknięta, niski poziom internalizacji dk
	↓		
neutralne	Wąsko rozumiana tolerancja	unikanie interakcji	tożsamość zamknięta, niski poziom internalizacji dk
	↓		
neutralne	Zainteresowanie poznawcze	unikanie interakcji	tożsamość zamknięta, przeciętny lub wysoki poziom internalizacji dk
	↓		
pozytywne	Dialog międzykulturowy	dążenie do interakcji	tożsamość otwarta, przeciętny lub wysoki poziom internalizacji dk
	↓		
pozytywne	Symbioza kulturowa	dążenie do interakcji	tożsamość otwarta, wysoki poziom internalizacji dk

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym punktem na kontinuum jest etap wąsko rozumianej tolerancji. Tolerancja w prezentowanym tu ujęciu w żadnej mierze nie stanowi antydotum na wszelkie zło w relacjach z Innym (uchodźcą), a tym bardziej nie może stanowić punktu docelowego w oddziaływaniach pedagogicznych. Czymże

więc ona jest? Otóż w prezentowanej tu koncepcji termin „tolerancja” nawiązuje do łacińskiego źródłosłowu. W starożytnej łacinie słowo *tolerantia* oznaczało z n o s z e n i e, wyrozumiałość i związane było z czasownikiem *tolerare*, który oznaczał wytrzymywać, trwać. Podstawowa konstatacja nawiązująca do takiego ujmowania pojęcia „tolerancja” mówi nam, że immanentnym składnikiem tak rozumianej tolerancji jest poczucie dyskomfortu wiążącego się nawet z ewentualnością kontaktu z Innym kulturowo – w naszym przypadku z uchodźcą. Owo poczucie sprawia, że przyzwalając na aktywność osób odmiennych kulturowo, jednocześnie kładziemy silny nacisk na separację. Osoby charakteryzujące się tak rozumianą tolerancją, współczując doli uchodźców, najchętniej widzieliby ich daleko od siebie. Często są zwolennikami poglądu, że uchodźcom powinno się pomagać w krajach ościennych wobec państw, które zamieszkiwali. Nawet jeżeli osoby charakteryzujące się tak rozumianą tolerancją akceptują obecność uchodźców w swoim kraju, to na pewno nie chcą, aby ci mieszkali w ich miejscowości, a tym bardziej żeby byli ich sąsiadami. Warto jednak zauważyć, że nawet w tak wąsko rozumianej tolerancji znak emocji zmienia się z wyraźnie negatywnego w kierunku neutralności.

Interesującym etapem w relacjach międzykulturowych z uchodźcami jest zainteresowanie poznawcze. Już na początku polskich dysput poświęconych problematyce edukacji międzykulturowej, w ostatniej dekadzie minionego wieku, Danuta Markowska zauważyła, że ważnym celem oddziaływań edukacyjnych powinno być przechodzenie od Innego kulturowo odbieranego jako źródło zagrożenia ku Innemu kulturowo stanowiącemu inspirację poznawczą (Markowska, 1990). W skrócie chodziło o zamienianie obrazu Innego z a g r a ż a j ą c e g o w Innego i n t e r e s u j ą c e g o. Kluczowym elementem pozwalającym przejść jednostce na ten etap jest kształt jej tożsamości społeczno-kulturowej. Wprawdzie nadal jest ona zamknięta i jednostka nie jest skłonna do nawiązywania kontaktów z uchodźcami, ale poziom internalizacji dziedzictwa kulturowego grup tożsamościowego odniesienia jest na tyle wysoki, że jednostka czuje się bezpieczna w pozyskiwaniu informacji o odmiennej kulturze, nie obawiając się, że samo pozyskiwanie informacji może stać się zagrożeniem. Ważne jest podkreślenie, że na tym etapie wciąż nie pojawiają się motywacje do nawiązywania bezpośrednich kontaktów z uchodźcami. Istotnym jest, aby wykazująca zainteresowanie poznawcze jednostka mogła korzystać z właściwych źródeł, gdyż w przeciwnym wypadku może nawet dojść do cofnięcia się do wcześniejszych etapów opisywanego tu kontinuum. Stąd też niezwykle ważna rola edukacji instytucjonalnej także

w sferze edukacji równoległej. Na podkreślenie zasługuje również odpowiedzialna polityka oświatowa władz państwowych. Wprowadzanie do zadań realizowanych przez instytucje oświatowe elementów edukacji międzykulturowej, wraz z prezentowaniem heterogeniczności kultury oraz ukazywaniem różnicy jako wartości autotelicznej, wydaje się niezmiernie ważnym krokiem w kierunku rozbudzania zainteresowania poznawczego w prezentowanym tu ujęciu.

Dopiero kolejny etap relacji międzykulturowych, jakim jest dialog międzykulturowy, cechuje się pozytywnymi emocjami wobec odmienności. Także w tym etapie pojawia się po raz pierwszy motywacja do kontaktu z osobą odmienną kulturowo, w naszym przypadku z uchodźcą. Czy dialog międzykulturowy realizowany na poziomie konkretnych jednostek jest zawsze możliwy i zależy jedynie od woli tychże jednostek? Z pełnym przekonaniem stwierdzam, że nie. Pierwszym warunkiem efektywnego dialogu jest obustronna aktywność jednostek reprezentujących odmienne kultury, z założeniem, że jednostki te dysponują dojrzałą tożsamością społeczno-kulturową, w której identyfikacja z grupą/grupami tożsamościowego odniesienia współwystępuje z internalizacją dziedzictwa kulturowego tychże grup. W ujęciu Antoniny Kłoskowskiej (1996) wypracowanym u schyłku jej życia chodzi o wyrazistą obecność w tożsamości społeczno-kulturowej jednostki zarówno identyfikacji z grupą, jak i walencji kulturowej. Drugim ważnym warunkiem zaistnienia dialogu międzykulturowego jest unikanie celu perswazyjnego w interakcji. Celem dialogu nie może być przekonywanie do słuszności własnego punktu widzenia interpretowanego kulturowo. Podstawowym założeniem musi być tutaj relatywizm kulturowy uznający niehierarchizowanie kultur. Kultury są różne, ale żadna z nich nie jest lepsza bądź gorsza. Odmienności kulturowe stają się więc czymś w rodzaju palety barw, które mogą się znakomicie komponować, mogą także tworzyć swego rodzaju chaos, ale żadnej z tych barw nie można przypisać prymatu nad inną. Istotnym elementem dialogu międzykulturowego jest, co mógłbym nazwać protokołem rozbieżności. Otóż jednostki, prezentując w dialogu kultury, z którymi się identyfikują, mogą natknąć się na elementy trudne do uzgodnienia, czy nawet zaprezentowania. Wówczas unikając pokusy zmierzania do efektu perswazyjnego warto przyjąć zasadę, że każda ze stron pozostaje przy swojej perspektywie bez kontynuacji dialogu dotyczącego kłopotliwego elementu. Po prostu uczestnicy dialogu pozostają przy nakreślonej przez siebie perspektywie, szanując zauważoną różnicę. Właśnie w tym kontekście po raz pierwszy tak wyraziście pojawia się kwestia uznania różnicy jako wartości autotelicznej.

Dialog międzykulturowy w założeniu nie może prowadzić do konwersji kulturowej. To samo w jeszcze większym stopniu dotyczy kolejnego etapu kontinuum relacji międzykulturowych, jakim jest symbioza kulturowa. Pojęcie to przez analogię nawiązuje do bardzo znanego – szkolnego wręcz – ujęcia znanego wszystkim ze szkolnych lekcji biologii.

Za symbiozę kulturową będziemy więc uznawać takie interakcje przedstawicieli odmiennych kultur, w których dostrzegać oni będą wzajemne korzyści wynikające z tych interakcji. Kluczowe znaczenie ma tu świadomość istnienia międzykulturowych zapożyczeń. Kluczową rolę w budowaniu takiej świadomości pełni szkoła i dobrze przygotowani nauczyciele. Świadomość pochodzenia ważnych elementów kultury, do której czujemy się przynależni, od kultur odmiennych stwarza przestrzeń do doceniania kontaktu z odmiennością kulturową, w tym przede wszystkim z ludźmi, którzy są jej nośnikami. Oczywiście sprawa staje się tym istotniejsza, im większe są różnice między kulturami, z którymi utożsamiają się wchodzące w interakcje jednostki. Edukacyjnie ważne jest, aby umożliwić uczniom w szkole zapoznanie się z zapożyczeniami pochodzącymi z kultury arabskiej, czy też z roli kultury arabskiej w przekazywaniu chrześcijanom dziedzictwa antyku. W niedostatecznym stopniu edukacyjnie wykorzystywana jest perspektywa kulturowego wyłaniania się chrześcijaństwa z judaizmu. Może ona odgrywać bardzo ważną rolę w zaistnieniu etapów dialogu międzykulturowego oraz symbiozy kulturowej. Szerzej pisałem o tym w książce *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej* (Sobecki, 2016).

Etap symbiozy kulturowej w swojej pełni może prowadzić do indywidualnego wzbogacania zinternalizowanych przez jednostkę zasobów dziedzictwa kulturowego o wybrane elementy kultury odmiennej, związanej z osobami reprezentującymi inną kulturę. Taki efekt oczywiście nie wpływa na rdzeń tożsamości społeczno-kulturowej jednostki. Dla przygotowanych osób z dojrzałą tożsamością i właściwie ukształtowanym systemem etycznym, opartym na fundamentach humanizmu i braterstwa, kontakt z uchodźcami może mieć walor wzbogacający. Wszystko zależy od tego, jak przygotowana jest jednostka do takiego kontaktu.

Prezentowana tu koncepcja symbiozy kulturowej jest bliska pojęciu akulturacji o charakterze symetrycznym stosowanemu przez Jerzego Nikitorowicza (2015). W jego podejściu związanym z ideą relatywizmu kulturowego symetryczna akulturacja jest procesem dwustronnym, wywołującym zmiany, zapożyczenia i restrukturyzację treści w obu kontaktujących się systemach kulturowych. W prezentowanym tu ujęciu dotyczy to obu komunikujących

się jednostek należących z jednej strony do społeczeństwa przyjmującego, a z drugiej do społeczności uchodźczej.

Wielka odpowiedzialność w kreowaniu właściwego klimatu do budowania najbardziej pożądanых relacji międzykulturowych spoczywa na polityce państwa, a zwłaszcza na polityce edukacyjnej. Oparcie teŹe na wartościach tkwiących u fundamentów kultury europejskiej, powiązane z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli, moŹe skutkować osiągnięciem przez większość społeczeństwa etapu symbiozy kulturowej. Jest to jednak bardzo poważne i długofalowe zadanie, które nie moŹe pozostać utopią.

Konkluzja

Jaka jest sytuacja w omawianym zakresie w Polsce 2024 roku? Po trudnych latach minionej dekady, związanych z globalnymi zjawiskami migracji wojennych i z katastrofami klimatycznymi, realizacja zadań związanych z głównymi ideami edukacji międzykulturowej nigdy nie była tak aktualna i tak ważna jak dziś. Wcale nie minęły zagrożenia ideologią monokultury związane z wciąż silnymi ruchami nacjonalistycznymi. W ostatnich latach pojawiło się także realne zagrożenie pełnoskalowym konfliktem zbrojnym, który wybuchł za przyczyną agresywnej polityki Rosji tuŹ za naszą granicą. Problem uchodźstwa łączy się globalnie nasilającymi się tendencjami nacjonalistycznymi (zbiorowość narodowa) oraz fundamentalistycznymi (zbiorowość religijna). Wydaje się, Źe wybrzmiał juŹ ostatni dzwonek, aby wszyscy ludzie dobrej woli, mogący wpływać na kształt polityki oświatowej i funkcjonowanie systemu oświaty, rozpoczęli skoordynowane działanie na rzecz budowania świata braterstwa, w którym uchodźcy, ludzie wyjątkowo okrutnie dotknięci przez los, mogli być traktowani jako wzbogacająca nas różnorodność.

Czy zatem stać nas dziś na realizację podstawowych załoŹeń edukacji międzykulturowej sformułowanych jeszcze w ostatniej dekadzie minionego wieku, tym razem w szczególności wobec uchodźców? MoŹna pokusić się o odpowiedź pozytywną związaną z niełatwym, ale jednak, optymizmem. Nadzieja w młodzieŹy, która w przeważającej części wyraża coraz większą wraŹliwość na wizję świata, w którym przyjdzie jej Źyć. Wykorzystajmy tę szansę my, którzy teraz mamy wpływ na rzeczywistość, a reprezentujemy poprzednie pokolenia. Dzięki pozytywnej energii młodych nie tylko będzie moŹliwa zamiana zgeneralizowanego obrazu Innego kulturowo – także uchodźcy z zagraŹającego w interesującego, ale jestem przekonany, Źe moŹliwe jest zmierzanie ku realizacji bardziej ambitnych celów związanych z osią-

ganiem takich etapów relacji międzykulturowych jak dialog międzykulturowy czy symbioza kulturowa w określonych wcześniej ujęciach.

Bibliografia

- Catarci, M., Siqueira, S. and Prata Gomes, M. red. 2020. *Refugees, Interculturalism and Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Gagne, A., Schmidt, C. and Markus, P. 2017. Teaching about refugees: developing culturally responsive educators in contexts of politicised transnationalism. *Intecultural Education*. 5 (28), pp. 429–446.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Klaus, W. i Łodziński, S. 2017. *Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*, Warszawa: https://informacje.pan.pl/images/serwis/2018/02/Uchod%C5%B4cy_w_Polsce_ekspertyza_KBnM_PAN.pdf (30.12.2023).
- Hryniewicz, J. 2005. *Uchodźcy w Polsce. Teoria a rzeczywistość*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców. 1951. https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja_Dotyczaca_Uchodzcow.pdf (10.11.2023).
- Landowski, Z. i Woś, K. 2002. *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – Sentencje – Przysłowia*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Markowska, D. 1990. Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 4, ss. 109–118.
- Nikitorowicz, J. 2015. Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*. 7, ss. 125–134.
- Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sowa-Behtane, E. red. 2016. *Relacje międzykulturowe*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.

Refugees as a challenge for intercultural education

Abstract: The article presents the author's concept of the continuum of intercultural relations referred to the cultural differences concerning refugees. This concept is based on the distinguishing of four stages of relationships: narrowly understood tolerance, cognitive interest, intercultural dialogue and cultural symbiosis. The ordering criteria used to distinguish the stages were: the sign of emotions related to the culturally Other, the sociocultural identity of the interacting individuals (especially people from the society that receives refugees), and the presence or absence of direct interaction between an individual representing the receiving society and the refugee. The concept of the continuum is presented against the background of the ideas underlying the emergence and development of the idea of intercultural education in Poland.

Keywords: refugees, tolerance, intercultural relations, intercultural education, intercultural dialogue, cultural symbiosis

Translated by Agata Cienciola