

<https://doi.org/10.28925/2412-124X.2025.14.2>

UDC 37.013:316.7:316.32

**Ewa Ogrodzka-Mazur**<https://orcid.org/0000-0001-9990-6176>

Profesor, Doktor Habilitowany,

Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji,

Instytut Pedagogiki,

Uniwersytet Śląski w Katowicach,

ul. Grażyńskiego, 53, 40-126 Katowice, Rzeczpospolita Polska

[ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl](mailto:ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl)

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA WOBEC PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNOŚCI: OD STRATEGII ADAPTACYJNEJ DO PROCESU FORMACYJNEGO

W opracowaniu – w kontekście zachodzących zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych – zwrócono uwagę na wybrane problemy współczesności: globalizację i homogenizację kulturową, kryzys migracyjny i uchodźczy, wzrost postaw ksenofobicznych, nacjonalizmu i radykalizacji, rozwój nowych technologii komunikacyjnych i dezinformacji jako źródeł napięć kulturowych. Charakterystykę wybranych kategorii pojęciowych oparto na metodzie analizy danych zastanych (desk research), polegającej na zbieraniu, analizowaniu oraz interpretacji danych i informacji pochodzących z istniejących źródeł, a następnie formułowaniu na ich podstawie wniosków dotyczących badanego problemu. Proces gromadzenia danych opierał się na kategoryzowaniu ich źródeł, wyszukiwaniu dostępnych danych/ dokumentów w każdej kategorii źródłowej oraz przeglądzie i ocenie zebranych danych pod kątem ich przydatności i jakości.

Autorka formułuje tezę, iż w określaniu kierunku, w którym powinny zmierzać nowoczesne społeczeństwa brakuje odniesienia do warstwy aksjonormatywnej. Konieczną wartością staje się otwartość kultur oraz potrzeba realizacji edukacji międzykulturowej, będącej szansą na stworzenie demokratycznej oświaty opartej na odmiennej aksjologii i polityce społecznej, wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. W tym ujęciu współczesna edukacja międzykulturowa, ujmowana jako proces i postawa, powinna stanowić całościowe podejście do kształcenia i wychowania, wprowadzane i urzeczywistniane na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie może być jedynie uzupełnieniem tradycyjnej edukacji jako strategia adaptacyjna – powinna być/stawać się procesem formacyjnym, kształtującym postawy, wartości i kompetencje, umożliwiające jednostkom i grupom funkcjonowanie w coraz bardziej złożonej i zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa jako proces formacyjny, globalizacja i homogenizacja kulturowa, Inny/ Obcy, kryzys migracyjny i uchodźczy, nowe technologie komunikacyjne i dezinformacja.

**Wprowadzenie.** Współczesne społeczeństwa cechują się niespotykaną dotąd dynamiką zmian społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych. Globalizacja i homogenizacja kulturowa, kryzys migracyjny i uchodźczy, wzrost postaw ksenofobicznych, rasizmu i radykalizacji, rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych połączony zarazem z dezinformacją oraz rosnące znaczenie różnorodności kulturowej stawiają nowe zadania przed systemem/ami edukacyjnym/i zarówno w Polsce, jak i na całym świecie. Procesy te przyspieszyły i uwidoczniły potrzebę nowych paradygmatów edukacyjnych, które nie tylko uwzględniają różnorodność, ale aktywnie ją wykorzystują jako istotną wartość edukacyjną.

Zaproponowana przez J. Nikitorowicza (2020) koncepcja edukacji międzykulturowej opartej na paradygmacie współistnienia kultur oznacza taką edukację, która powinna nie tylko uwzględniać różnorodność kulturową, ale przede wszystkim promować równoprawne współżycie i

dialog między kulturami, uznając każdą z nich za wartościową i niezbędną do budowania społeczeństwa otwartego, pluralistycznego i tolerancyjnego. W tradycyjnym podejściu do edukacji wielo- i międzykulturowej często spotyka się modele asymetryczne – jedna kultura jest dominująca (większościowa), a inne (najczęściej mniejszościowe) traktowane są jako Inne czy Obce. Paradygmat współistnienia kultur odrzuca tę hierarchię na rzecz modelu, w którym różne kultury funkcjonują na równych prawach i tworzą realną przestrzeń dialogu, wzajemnego szacunku i uczenia się od siebie nawzajem. W tym kontekście edukacja międzykulturowa nie może być postrzegana jedynie jako element programowy realizowany w określonych przedmiotach szkolnych czy programach studiów – musi ona stać się integralnym składnikiem wszystkich procesów i etapów edukacyjnych – od wczesnej edukacji po kształcenie dorosłych. Wymaga ponadto zaangażowania całej wspólnoty szkolnej, pozaszkolnej i społecznej – nauczycieli, uczniów, rodziców, lokalnych instytucji, jak również przemodelowania samego podejścia do edukacji – od transmisyjnego przekazu wiedzy ku konstruktywnemu, opartemu na współdziałaniu i refleksji krytycznej.

**W podjętych rozważaniach podejmuję próbę** (1) analizy współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, którym musi sprostać edukacja międzykulturowa, (2) próbę jej ujęcia jako procesu formacyjnego, oznaczającego przemiany w sposobie myślenia, doświadczania i działania, które są niezbędne do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, jak również (3) identyfikacji barier i ograniczeń uniemożliwiających aktualnie jej skuteczną realizację.

W związku z określonymi ramami objętości tekstu, rozważania oparłam na wybranych, interesujących mnie zagadnieniach i kategoriach pojęciowych, których zakres interpretacyjny jest znacznie szerszy od tego, który mogłam przedstawić w artykule. W tym celu wykorzystałam metodę analizy danych zastanych (*desk research*), polegającą na zbieraniu, analizowaniu oraz interpretacji danych i informacji pochodzących z istniejących źródeł, a następnie formułowaniu na ich podstawie wniosków dotyczących badanego problemu. Proces gromadzenia danych opierał się na kategoryzowaniu ich źródeł, wyszukiwaniu dostępnych danych/ dokumentów w każdej kategorii źródłowej oraz przeglądzie i ocenie zebranych danych pod kątem ich przydatności i jakości. Dokonałam metaanalizy pojęć i kategorii stanowiących tytułowy problem badawczy z perspektywy interdyscyplinarnych źródeł, takich jak: dokumenty prawne i strategiczne, raporty, dane statystyczne, rezultaty innych badań, publikacje i opracowania naukowe oraz artykuły prasowe i internetowe (Babbie, 2003, ss. 341–342; Bednarowska, 2015, ss. 18–25).

**Konteksty społeczne, kulturowe i edukacyjne wybranych problemów współczesności.**

**Globalizacja i homogenizacja kulturowa vs. ochrona tożsamości lokalnych: od tożsamości narodowej do tożsamości globalnej.** Aktualne, dynamiczne przemiany o zasięgu globalnym stawiają przed systemami edukacji nowe i złożone zadania. Socjolog M. Kempny podkreśla, że w myśleniu o współczesnym świecie i skutkach globalizacji dominują dwa główne nurty refleksji. Pierwszy – ekonomizm – odwołuje się do światowego kapitalizmu i przemian gospodarczych, a drugi – kulturalizm – skupia się na przemianach kulturowych. Wspomniany nurt związany z kapitalizmem jest naturalnym i nieuchronnym procesem, będącym następstwem modernizacji, czyli umacniania się podstaw systemu kapitalistycznego (Kempny, 2001, ss. 79–101; 2006, ss. 13–39). Tak rozumiane procesy globalizacyjne prowadzą do wytworzenia się społeczeństwa globalnego, czyli do tak zwanej homogenizacji państw narodowych. Granice państw narodowych ulegają zatarciu czy też rozmyciu i w efekcie przyczyniają się do powstania ponadnarodowych struktur organizacyjnych. Nurt przeciwny jest domeną zwolenników hybrydyzacji. „Powielanie pewnych wzorów obecnych w kulturze Zachodu oznacza dla nich przejaw nie tyle podporządkowania lokalnych partykularności uniwersalnym procesom, ile dominacji jednej partykularnej formy życia społecznego nad innymi” (Gilarek, 2003, s. 62). W tym ujęciu zatem

unifikacja społeczeństw odbywa/ odbywać się będzie w kontekście sfery kultury. Dla przedstawicieli tego nurtu czynnikami warunkującym dynamikę nowego porządku świata są aspekty kulturowe, będące autonomicznymi wobec gospodarki i polityki.

Istnieją również podejścia, które łączą ze sobą elementy ekonomizmu i kulturalizmu, wskazując na integrację i fragmentaryzację, jako na dwa uzupełniające się procesy. Globalizacja nie polega jedynie na integrowaniu się społeczeństw na rzecz czegoś w rodzaju supermocarstwa, ani na odżywianiu partykularyzmów jako lokalnej reakcji na globalne procesy. Dynamika współczesnego świata jest rezultatem wzajemnego oddziaływania na siebie obydwu procesów działających wybiórczo zarówno pod względem sfer życia, których dotyczą w obrębie poszczególnych społeczeństw, jak i pod względem regionów, w których są obecne (Gilarek, 2003, s. 62). Przykładem takiego ujęcia może być wciąż aktualna koncepcja globalizacji R. Robertsona (1992, ss. 61–84), kontynuowana również przez Z. Bauman (1997, ss. 53–69), której istota dotyczy restrukturyzacji społecznego świata opartej na – innych niż dotąd zasadach – przekształcaniu struktur społecznych i samoodtwarzającej się hierarchii o ogólnoświatowym zasięgu.

Globalizacja prowadzi do podjęcia refleksji na temat kształtowania się nowej tożsamości określanej od nazwy procesu – tożsamością globalną. Prezentowane w naukach społecznych stanowiska dotyczące tworzenia się tożsamości globalnej, rozciągają się na dwóch różnych krańcach kontinuum. Poglądy autorów komentujących rzeczywistość i prognozujących możliwe zmiany są różne, gdyż wynikają z przyjęcia przez nich innych założeń. Jednakże już samo podjęcie problematyki wykształcania się nowego typu tożsamości, czy konstruowania się społeczeństwa globalnego wskazuje na fakt, iż mimo różnic poglądowych, badacze łączy jedno przekonanie, że procesy globalizacyjne nie pozostają bez wpływu na współczesne społeczeństwa.

W przeciwieństwie do nakreślonych podejść, L. W. Zacher (2020), futurolog, zauważa, że tzw. społeczeństwo globalne nie istnieje, ponieważ nie ma desygnatów. Jego zdaniem, mianem globalnych można określać sieci, np. sieci telekomunikacyjne, bankowe, związane z polityką czy kulturą. Wobec tego faktu wskazuje na potrzebę uświadomienia sobie światowych wyzwań, problemów, szans i nadziei. Natomiast podwaliny hipotetycznej, globalnej wspólnoty ludzi upatruje on nie tyle w zakresie i skali mechanizmów rynkowych, co w działaniach politycznych. Nie oznacza to jednak, że zniknęło pojęcie obywatelstwa państwa narodowego i jego desygnaty. „Cóż więc znaczy obywatel świata (kosmopolityczna konotacja) czy mieszkaniowiec planety (konotacja ekologiczna) w kontekście innych typów obywatelstwa? W każdym razie nie wszyscy są obywatelami globalnymi, a jeśli – to nie tylko. Przynależności i tożsamości się nakładają” (Zacher, 2020, ss. 181–191). Prezentowane stanowisko odnosi się zatem raczej do pojęcia uczestnictwa w globalnej sieci, niż do istnienia społeczeństwa globalnego.

W wyróżnionych podejściach socjologicznych i kulturoznawczych analizujących dokonujące się „przejście” od tożsamości narodowej do tożsamości globalnej podkreśla się w dalszym ciągu fakt, że ta pierwsza jest strukturą względnie stabilną. Związek z grupą narodową jest budowany na wartościach akceptowanych przez jednostkę oraz na cechach tworzących autokonceptcję jednostki, zatem poczucie tego związku z grupą narodową wydaje się być dość silne. Współcześnie – w opozycji do stabilnego poczucia tożsamości narodowej, do głosu dochodzi tzw. polityka tożsamości, która wyraża się w manifestowaniu odrębności, odróżnianiu nas i obcych, przyjaciół i wrogów, co często prowadzi do nacjonalizmu. Tym samym dostęp do globalnych zasobów informacji, technologii czy stylów życia umożliwia jednostce z jednej strony – konstruowanie tożsamości bardziej zindywidualizowanej, elastycznej i refleksyjnej, natomiast z drugiej – ta sama ekspozycja na globalne wzorce prowadzi do unifikacji wartości, co skutkuje/ może skutkować zanikiem różnorodności kulturowej (Zajda, 2020, ss. 107–124; Korporowicz, 2022, ss. 53–74; Nikotorowicz, 2022, ss. 93–107).

Zasygnalizowane procesy i zjawiska wskazują na potrzebę projektowania czynności chroniących „świat zakorzenienia”, z jednoczesnym podejmowaniem czynności kształtujących świadomość narodowo-państwową oraz kontynentalno-globalną. We współczesnej rzeczywistości szczególna rola przypada tym samym edukacji międzykulturowej, obierającej za punkt wyjścia godzenie „ojczyzn”, odpowiedzialne i kreatywne budowanie tożsamości osobowej i społecznej, postrzegane jako warunek ochrony jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie, bowiem żadna kultura nie może funkcjonować i bronić się przez zaprzeczenie prawa do istnienia innych kultur. Niespełna dwie dekady temu przywołany Z. Bauman (2007) słusznie podkreślał, że „jeżeli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek inny model edukacji lub uczenia się. »Formowanie« własnego »ja« lub własnej tożsamości musi przybierać postać ciągłego, zawsze nieukończonego re-formowania. [...] Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwość wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym” (s. 229) – i słowa te nic nie straciły na aktualności.

**Kryzys migracyjny i uchodźczy.** Migracje są trwałym elementem bytu człowieka, pochodną jego relacji ze środowiskiem naturalnym oraz relacji międzyludzkich – społecznych, politycznych i kulturowych. Tę dwoistość można dostrzec od początku dostępnych naszemu poznaniu dziejów człowieka (Sakson, 2008, ss. 11–29; Pasamonik i Markowska-Manista, 2017, ss. 7–13; Jędrzejczyk-Kuliniak, 2017, ss. 13–27; Cudowska, 2023, ss. 64–77).

Współcześnie migracje określa się jako proces przemieszczeń przestrzennych ludności, zmiany miejsca zamieszkania (pobytu) osób, które przenoszą się z miejsca pochodzenia do miejsca przeznaczenia (Wielka Encyklopedia PWN, 2003, ss. 407–410). Zjawisko to nabiera aktualnie nowego znaczenia i znacznie przybiera na sile, wywołując wiele zmian w strukturze społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej. Masowe, globalne migracje, wynikające z konfliktów zbrojnych, prześladowań etnicznych, religijnych, politycznych, zmian klimatycznych czy nierówności ekonomicznych, prowadzą zarówno do wzrostu różnorodności etnicznej i kulturowej w wielu krajach, jak i wywołują różnego typu kryzysy. Kryzysy te określa się jako sytuacje, w której liczba osób migrujących lub ubiegających się o azyl przekracza zdolności państw lub organizacji międzynarodowych do ich przyjęcia i integracji.

Za początek europejskiego kryzysu migracyjnego określanego w literaturze przedmiotu również jako kryzys uchodźczy lub kryzys humanitarny przyjmuje się 2015 rok, kiedy zarejestrowano w Unii Europejskiej największą od czasów II wojny światowej liczbę uchodźców (1 333 779) oraz osób ubiegających się o azyl (1 322 850). Kluczowym wydarzeniem związanym z kryzysem uchodźczym, który dotknął przede wszystkim nasz kraj była rozpoczęta 24 lutego 2022 roku wielkoskalowa inwazja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę. Konsekwencją działań zbrojnych za wschodnią granicą Polski był masowy exodus ludności. W okresie od 24 lutego do 31 grudnia 2022 roku przez przejścia graniczne z Ukrainy do Polski Straż Graniczna odprawiła 8,8 mln osób, a w kierunku z Polski do Ukrainy ponad 7 mln osób. Porównując te dane z liczbą wniosków azylowych ze szczytowego okresu kryzysu migracyjnego w Unii Europejskiej w latach 2015-2016, można stwierdzić, że skala tego zjawiska, które jest związane z wojną w Ukrainie jest bezprecedensowa w powojennej historii Europy (Staniszewski, 2023, ss. 10–12, Boćkowski, 2025, ss. 213–227).

Kryzys migracyjny i uchodźczy nie jest wyłącznie problemem społecznym, politycznym, humanitarnym czy ekonomicznym. Staje się przede wszystkim wyzwaniem i zadaniem dla systemów edukacyjnych poszczególnych państw i narodów, które muszą odpowiedzieć na potrzeby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym oraz uchodźczym. Edukacja może z jednej strony pełnić kluczową rolę w integracji społecznej, ale jednocześnie z drugiej – ujawniać i

reprodukować nierówności społeczne. Zgodnie z danymi raportu UNHCR<sup>1</sup>, 49% dzieci uchodźczych na świecie (około 7,2 miliona) nie uczęszcza do szkoły (Refugee Education Report, 2024, s. 10). Mimo przyjęcia w tym zakresie międzynarodowych strategii (ns. „2030 Refugee Education Strategy”), problem ten jest nadal poważny, a dzieci migrantów doświadczają wielowymiarowych form wykluczenia (m.in. rasowego, społecznego, kulturowego czy językowego).

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w naszym kraju. Zgodnie z danymi UNICEF z 2023 roku, ponad połowa ukraińskich dzieci-uchodźców przebywających w Polsce nie została zapisana do szkół publicznych. Choć system edukacyjny przyjął znaczną liczbę uczniów, wielu z nich kontynuuje naukę zdalnie w ukraińskim systemie, a część nie uczestniczy w żadnej formie edukacji (UNICEF, 2023). Po zmianach legislacyjnych w roku 2024<sup>2</sup>, w roku szkolnym 2024–2025 liczba dzieci-uchodźców objętych obowiązkiem szkolnym przekroczyła 200 tysięcy, przy czym wobec pozostałych ponad 109 tysięcy zarejestrowanych w bazie PESEL ukraińskich dzieci w wieku szkolnym nadal istnieje poważna luka edukacyjna.

Dotychczasowe polskie badania dotyczące związku edukacji z integracją uchodźców i migrantów wskazują zarówno na pozytywne efekty podejmowanych działań, jak i napotykanie na wiele barier i przeszkód. Z jednej strony – edukacja działa jako narzędzie adaptacji, umożliwiając głównie dzieciom i młodzieży pełniejsze uczestnictwo w życiu społeczno-kulturowym i tym samym ograniczenie marginalizacji. Opanowanie języka kraju przyjmującego pozwala na skuteczną naukę i komunikację, nawiązywanie kontaktów społecznych, nabywanie wiedzy o różnicach kulturowych i ich rozumienie, minimalizując zarazem stereotypy i uprzedzenia. Integracyjne środowisko szkolne sprzyja nabywaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności, zwłaszcza po doświadczeniu traumy związanej z wojną, przymusową migracją i utratą domu. Bardzo często jednak, wymagania szkolne już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (czy klas programowo wyższych w szkole podstawowej) wykraczają poza możliwości wielu dzieci, które wcześniej uczęszczały do szkół funkcjonujących w innych systemach oświatowych niż polski. U niektórych z nich zetknięcie z polską szkołą i jej wymaganiami, w tym z oczekiwaniem nauczycieli, by nauka języka polskiego postępowała bardzo szybko, była i nadal jest przyczyną stresu, a nawet powoduje wystąpienie fobii szkolnej. Wśród nauczycieli pokutuje w dalszym ciągu przekonanie, że im lepsza znajomość polszczyzny wśród uczniów wcześniej nieznających tego języka, tym szybciej i sprawniej postępuje proces dydaktyczny. Z perspektywy nauczycieli jakiegokolwiek odwołanie się ucznia do jego wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nie jest postrzegane jako osiągnięcie pedagogiczne (Kamińska, 2019, ss. 25–26; Baranowska, 2020, ss. 215–236; Ciupińska, 2022, ss. 155–169; Rogalska-Marasińska, 2024, ss. 40–50). Nie mniej jednak podkreśla się, że w zakresie kształcenia uczniów migrantów w polskiej szkole dokonała się w ostatnich latach transformacja – od sytuacji zupełnej bezradności wobec pracy z dziećmi przybyłymi z zagranicy, aż po korzystanie z dość zaawansowanych

<sup>1</sup> UNHCR – Agencja ONZ ds. Uchodźców to globalna organizacja zaangażowana w ratowanie życia, ochronę praw i budowanie lepszej przyszłości dla osób zmuszonych do opuszczenia swoich domów z powodu konfliktów i prześladowań. Organizacja ta prowadzi międzynarodowe działania na rzecz ochrony uchodźców, społeczności przymusowo przesiedlonych oraz osób bezpaństwowych.

Raport UNHCR na temat edukacji uchodźców z 2024 roku opiera się na danych z ponad 65 krajów na całym świecie, aby przedstawić szczegółowy obraz stanu edukacji uchodźców i rekrutacji. Raport analizuje Strategię Edukacji Uchodźców do 2030 roku (opublikowaną w 2019 roku) i wskazuje obszary, w których poczyniono znaczące postępy, a także obszary, w których potrzebne są większe inwestycje i wzmocniona współpraca, aby osiągnąć strategiczne cele Strategii.

<sup>2</sup> Obowiązek szkolny wprowadzono legislacyjnie za pomocą nowelizacji ustawy z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym. Ta nowelizacja powiązała realizację obowiązku szkolnego z prawem do świadczeń rodzinnych (800+ i Dobry Start). Od 1 września 2024 roku wszystkie dzieci i młodzież mający status uchodźcy z Ukrainy (PESEL-UKR), którzy przybyli do Polski po 24 lutym 2022 roku, zostali objęci obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki w polskim systemie edukacji, na równi z dziećmi obywateli polskich. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 sierpnia 2024 r (Dz.U. 2024 poz. 1302).

instrumentów służących wsparciu ich adaptacji. Badania prowadzone wśród pracowników systemu oświaty wskazują na wielokierunkowość szukania rozwiązań i rekomendacji oraz wprowadzania do polskiego prawa kolejnych instrumentów służących wsparciu szkół i dzieci cudzoziemskich w nauce (Gulińska, 2021, s. 53; Biernat, 2024, ss. 149–162).

Nakreślone, wybrane problemy związku edukacji z integracją uchodźców i migrantów wymagają ujęć z szerszej perspektywy krajowych i zagranicznych dyskursów społecznych, w tym politycznych, analizujących ewolucję m.in. koncepcji kapitału kulturowego, teorii interseksjonalności czy pedagogiki krytycznej na rzecz bardziej zróżnicowanego i inkluzywnego rozumienia doświadczeń społecznych osób znajdujących się w kryzysie migracyjnym czy uchodźczym.

**Nasilenie postaw ksenofobicznych, nacjonalizm i radykalizacja.** Reakcją na wzrastającą różnorodność kulturową, którą obserwuje się w wielu społeczeństwach i społecznościach, w tym również w naszym kraju, jest nasilenie się postaw ksenofobicznych, nacjonalistycznych i radykalnych. Zjawiska te są często podsycane przez dezinformację, manipulację medialną oraz polityczne narracje budujące obraz Innego/Obcego jako zagrożenia. Szczególnie podatnymi grupami na tego typu przekazy są dzieci i młodzież, poszukujące własnej tożsamości i miejsca w danym społeczeństwie. Postawy niechęci, lęku lub wrogości, szczególnie wobec przedstawicieli innych kultur, narodów lub religii, opierają się najczęściej na stereotypach, uprzedzeniach i dezinformacji.

Z perspektywy napływu ludności obcej kulturowo, niezwykle istotna jest ocena stosunku Polaków do tych osób oraz jego uwarunkowań. Aktualny kryzys migracyjny i uchodźczy budzi intensywne emocje, głównie negatywne. Wzbudzone w ten sposób nastroje społeczne znalazły wyraz zarówno w aktywnościach podejmowanych przez społeczeństwo (manifestacje, protesty, publikacje w Internecie itd.), jak i wynikach badań naukowych i sondażowych. Jak wskazuje Marzena Kutt, rezultaty badań prowadzonych systematycznie przez CBOS w latach 2017–2023 obrazują wyraźną niechęć Polaków do przyjmowania uchodźców. Poszukując ogólnych kategorii opisujących obawy wyrażane wobec nich, wskazuje się najczęściej na: (1) zagrożenia realistyczne (skutki ekonomiczne); (2) zagrożenia symboliczne (różnice religijne i kulturowe oraz groźba zdominowania pod tym względem grupy własnej przez obcą); (3) lęk międzygrupowy (niepokój dotyczący interakcji z obcymi) (Kutt, 2023, s. 122).

Warto podkreślić ponadto, że niepokój wyrażali zarówno badani, którzy nigdy nie mieli kontaktu z uchodźcami bądź osobami różniącymi się od nich kulturowo, jak i ci, którzy takie kontakty mieli i dobrze je oceniali. Wśród schematów prezentowanych przez respondentów ujawniły się: (1) gotowość do konfrontacji z przyjezdnymi w imię patriotyzmu i obrony ojczyzny; (2) racjonalna, pozbawiona emocji ocena potencjalnych zagrożeń; (3) strach wywołany głównie przez doniesienia medialne; (4) negatywne ustosunkowanie do Polski jako państwa, które nie jest gotowe na przyjęcie uchodźców; (5) zagubienie i ostrożność połączone ze zdystansowaniem wobec niespójnych doniesień medialnych; (6) jednoznaczna niechęć do uchodźców; (7) empatia i współczucie osobom uciekającym przed konfliktem zbrojnym. Spośród opisanych postaw za dominującą został uznany strach (a przynajmniej obawa) przed uchodźcami postrzeganymi jako potencjalni terroryści, złoczyńcy i gwałciciele (Hall i Mikulska-Jolles, 2016, ss. 10–13).

Zgodnie z wynikami najnowszych badań, dominujące narracje wokół uchodźców w Polsce – w dużej mierze głoszone przez partię PiS i konserwatywne media – mają tendencję do rozróżniania „dobrych” i „złych” uchodźców. Badani rozmówcy wyjaśniali, że „dobrzy” uchodźcy (często pokrywający się z „dobrymi” migrantami) są opisywani jako „zasługujący” na wsparcie Polski. Dotyczy to w dużej mierze uchodźców z krajów Europy Wschodniej postrzeganych jako kulturowo lub etnicznie podobnych do Polaków, lub sytuacji, gdzie wsparcie Polski dla uchodźców wzmacnia pozycję rządu w polityce zagranicznej, na przykład w przypadku Białorusi i Ukrainy. Z kolei do

„złych” uchodźców zaliczono osoby z Bliskiego Wschodu i Afryki, zwłaszcza z krajów o przeważającym pochodzeniu muzułmańskim i przybywające spontanicznie (Hargrave, Homel i Dražanová, 2023, s. 32).

Nasilanie się postaw ksenofobicznych, wzmocnione szczególnie nacjonalizmem polaryzującym, podsycającym konflikty między „nami” (obywatelami) a „nimi” (migrantami) oraz radykalizmem jednostek lub grup przyjmujących ekstremalne poglądy polityczne, religijne czy ideologiczne, znacznie osłabia zarówno społeczną spójność i poczucie bezpieczeństwa, jak i procesy demokratyczne. Przykładami mogą być: wydarzenia we Francji, gdzie po zamachach terrorystycznych w latach 2015–2020 wzrosło poparcie dla skrajnych partii i zaostrzono retorykę antyislamską, Stany Zjednoczone Ameryki, w których retoryka Donalda Trumpa i jego zwolenników przyczynia się w dalszym ciągu do wzrostu incydentów nienawiści wobec mniejszości etnicznych i religijnych, czy Polska w latach 2021–2025, w której kryzys na granicy z Białorusią i wojna w Ukrainie doprowadziły do wzrostu nastrojów antyimigranckich, szczególnie wobec osób pochodzących z Bliskiego Wschodu i Afryki (Inglehart i Norris, 2016; Malendowicz, 2017, Latosińska, 2021, ss. 31–62).

Nakreślone zjawiska przenoszą się w przestrzeń edukacyjną, szczególnie do szkół, w których – zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli oraz rodziców – pojawiają się napięcia społeczne wynikające z globalnych kryzysów migracyjnych, wzrostu populizmu, ksenofobii czy nacjonalizmu. W odniesieniu do rezultatów badań prowadzonych w tym zakresie można stwierdzić, że w wielu krajach obserwuje się aktualnie tendencję do akcentowania w programach nauczania jednolitej tożsamości narodowej, historii i kultury – często w opozycji do Innych/Obcych. Szkoła, wzmacniając etnocentryzm i promując wąsko pojętą tożsamość narodową, marginalizuje alternatywne narracje obecne poza nią w dyskursie społecznym. Uczniowie wywodzący się z grupy większościowej bardzo często postrzegają rówieśników-migrantów jako zagrożenie, nie akceptują inności, w swych postawach kierują się nie wiedzą, lecz stereotypami i uprzedzeniami wzmacnianymi w środowisku domowym i medialnym (Stevens, Boer, Titzmann, Cosma i Walsh, 2020; Dunaj, 2023; Tłuściak-Deliowska, 2024, ss. 47–58). W ostatnich latach także w naszym kraju można zauważyć pojawiający się w programach nauczania i podręcznikach szkolnych nacisk na narracje historyczno-patriotyczne. Koncentrują się one głównie na wydarzeniach narodowo-wyzwoleńczych, heroizmie, ofiarności oraz budowaniu dumy narodowej. Chociaż kultywowanie tożsamości narodowej i pamięci historycznej jest istotnym elementem wychowania, to dominacja jednej, często jednowymiarowej narracji prowadzi do pomijania problematyki różnorodności kulturowej, tolerancji, znacznie osłabiając przygotowanie młodych ludzi do życia w społecznościach wielokulturowych. Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego (MEN, 2024) wykazuje, że chociaż wspomina się o takich zagadnieniach, jak prawa człowieka czy tolerancja, to są one marginalizowane na rzecz wydarzeń i postaci związanych z narracją patriotyczną. Podobnie w podręcznikach do historii (np. „Historia. Podręcznik do klasy 8”, WSiP) zaledwie kilka stron poświęca się m.in. tematyce Holocaustu czy stosunków polsko-żydowskich, przy czym często są one przedstawiane w sposób uproszczony lub bez kontekstu europejskiego i globalnego (Nijakowski i Wawrzyniak, 2020; Zenderowski i Cebul, 2020, ss. 103–116; Pick, 2023, ss. 47–73). Odpowiedzialna, odpolityczniona edukacja powinna łączyć pamięć o przeszłości z refleksją nad teraźniejszością i przyszłością, ucząc szacunku do różnorodności i odpowiedzialności społecznej za wspólnotę – zarówno narodową, jak i globalną. W tym kontekście konieczne są systemowe zmiany w programach nauczania, kształceniu nauczycieli i podejściu do treści podręcznikowych, aby nie marginalizować edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i obywatelskiej, tylko je promować.

***Nowe technologie komunikacyjne i dezinformacja jako źródła napięć kulturowych.*** Współczesne procesy komunikacji i komunikowania się są kształtowane głównie przez cyfrowe

platformy informacyjne, takie jak: media społecznościowe, portale agregujące treści czy komunikatory. Media cyfrowe – dzięki swojej powszechności, szybkości i interaktywności – w istotny sposób kształtują zarówno nasze spostrzeganie otaczającej rzeczywistości, jak i opinię publiczną oraz relacje międzygrupowe. Wykorzystywanie nowych technologii w życiu codziennym zmieniło model relacji międzyludzkich, który został ukierunkowany przede wszystkim na wybiórczość. O tym, z kim wchodzimy w kontakt nie decyduje aktualnie bliskość przestrzenna, ale określone kryterium, np. poglądy, praca, zainteresowania, podróże, itp.

Internet pozwala na budowanie nowych relacji interpersonalnych, utrzymywanie wcześniejszych oraz daje przestrzeń na tworzenie nowego wzorca kontaktów międzyludzkich. W opinii Małgorzaty Jagodzińskiej i Marka Muchy (2019), nowe technologie to nieodłączny element rzeczywistości współczesnej młodzieży, która w tej przestrzeni spędza większość wolnego czasu, nabywa nowe wiadomości, szuka rozrywki, kontaktuje się z bliskimi czy zawiera nowe znajomości. Równocześnie media te stają się nośnikiem dezinformacji, fake newsów, deepfake'ów, mowy nienawiści i treści polaryzujących. W kontekście wielokulturowych, zglobalizowanych społeczeństw, proces ten sprzyja generowaniu lub nasilaniu napięć kulturowych, wzmacnianiu stereotypów i radykalizacji postaw (ss. 31–41). Dotychczasowe, międzynarodowe badania prowadzone w ostatnich latach wskazują, że fałszywe informacje stanowią ponad 70% wszystkich powielanych wiadomości w przestrzeni portali społecznościowych (Vosoughi, Roy i Aral, 2018, ss. 1146–1151; Miller, Menard i Bourrie, 2024). Z kolei w najnowszych polskich badaniach opublikowanych w raporcie *Dezinformacja oczami Polaków. Edycja 2024* podkreśla się, że poziom dezinformacji w naszym kraju utrzymuje się na wysokim poziomie, a nawet wykazuje tendencję wzrostową w porównaniu z badaniami z 2021 roku. Polacy w coraz większym stopniu wierzą zafałszowanym informacjom. Jest to bardzo niepokojąca tendencja, szczególnie w kontekście rosnącej świadomości dotyczącej zagrożenia związanego z działaniami hybrydowymi po rosyjskiej agresji na Ukrainę. Dezinformacja w obszarze polityki obejmuje m.in. przekonanie, że Polska straciła suwerenność na rzecz kontroli ze strony Unii Europejskiej (38%), a także tezę o feminizmie i LGBT+ jako ideologiach narzucających inny styl życia większości Polaków (32%). Jednym z kluczowych wniosków płynących z przywołanego badania jest to, że media społecznościowe są traktowane jako źródło aktualnych informacji przez blisko połowę respondentów (46%) (Raport, 2024). O tym, jak poważny jest to aktualnie problem, świadczy m.in. to, że 13 lutego 2025 roku Komisja i Europejska Rada Usług Cyfrowych zatwierdziły oficjalne włączenie dobrowolnego Kodeksu Postępowania w Zakresie Zwalczania Dezinformacji do ram ustawy o usługach cyfrowych DSA (*Digital Services Act*), wskazując na to, że dezinformacja stała się bardzo poważnym zagrożeniem, które może znacząco oddziaływać na sytuację polityczno-społeczną na świecie. Kodeks wszedł w życie 1 lipca 2025 roku (Code of Conduct Disinformation, 2025).

Jak podkreślał już pięć lat temu socjolog edukacji Andrzej Radziejewicz-Winnicki (2020), „oddziaływanie prasy i innej medialnej agitacji, a także wypowiadanie wielu opinii skierowanych do mniej wyedukowanej części społeczeństwa polskiego (~44%), przywołuje w ludzkiej świadomości emocjonalne społeczne poczucie resentymentu. Jest to proces społecznego odbioru wielu przekazów medialnych w kategoriach kampanijnej agitacji (strategii interwencyjnych) na osi *continuum*: osobowość – percepcja – emocje – podatność – tradycja – wybór polityczny” (s. 69). W tym kontekście kategorie Swój i Obcy należą od lat – zdaniem autora – do najbardziej powszechnych pojęć używanych do opisu relacji strukturalnych między jednostkami i grupami społecznymi. Pojmowanie zachowań w tych kategoriach pozwala nam zrozumieć rdzeń nienawiści, antagonizmów, sprzeczności, jak również fascynacji, aprobaty czy aspiracji towarzyszących w poznawaniu i doznaniu wszelkiej inności. Nadzwyczaj ważna jest obcość stymulowana przez *kreatora* i dystans społeczny w sferze, który towarzyszy emocji jako miara dezaprobaty (dystansu społecznego), dobrze znana współczesnej socjologii i antropologii kulturowej (s. 86). Dlatego

właśnie wielu badaczy określa sytuację, w której się znaleźliśmy, terminem ery postprawdy – rzeczywistości, w której prawda i fakty nie są już podstawą do formowania opinii publicznej, a podstawy teoretyczne i naukowe są podważane w celu uniemożliwienia pojedynczej osobie zrozumienia jakiegoś wydarzenia, zjawiska lub doświadczenia.

Rozprzestrzenianie się dezinformacji w mediach cyfrowych prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji społeczno-kulturowych, w tym do spadku zaufania społecznego, wzrostu antagonizmów kulturowych, obniżenia jakości życia demokratycznego oraz pogorszenia jakości edukacji obywatelskiej i kulturowej świadomości przede wszystkim w środowisku młodzieży. Jest ona współcześnie z jednej strony głównym odbiorcą treści cyfrowych, a z drugiej – szczególnie narażoną na oddziaływanie dezinformacji, ze względu na brak umiejętności krytycznej analizy źródeł. W dłuższej perspektywie przekłada się to na deficyt kompetencji obywatelskich, spływanie poczucia tożsamości kulturowej oraz podatność na różnego typu manipulacje. W przeciwdziałaniu skutkom dezinformacji nie bez znaczenia są zatem działania edukacyjne i popularyzatorskie, które powinny w sposób ciągły obejmować wszystkie etapy kształcenia (dostosowując się do możliwości poznawczych uczniów) oraz być obecne w przestrzeni publicznej dla wszystkich grup wiekowych, również dla osób dorosłych (Musiał, 2022, s. 198; Kuś, 2024, ss. 57–80). Konieczne jest zatem budowanie społecznej odporności na dezinformację poprzez m.in. systematyczną edukację medialną.

***Ku edukacji międzykulturowej jako procesowi formacyjnemu.*** Nakreślone konteksty społeczne, kulturowe i edukacyjne wybranych problemów współczesności jednoznacznie wskazują, iż konieczną wartością staje się aktualnie otwartość kultur oraz potrzeba realizacji edukacji międzykulturowej, będącej szansą na stworzenie demokratycznej oświaty opartej na odmiennej aksjologii i polityce społecznej, wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. W tym ujęciu współczesna edukacja międzykulturowa, ujmowana jako proces i postawa, powinna stanowić całościowe podejście do kształcenia i wychowania, wprowadzane i urzeczywistniane na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie może być uzupełnieniem tradycyjnej edukacji jako jedynie strategia adaptacyjna – powinna być/stawać się procesem formacyjnym, kształtującym postawy, wartości i kompetencje, umożliwiające jednostkom i grupom funkcjonowanie w coraz bardziej złożonej i zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości społecznej.

Otwartość kultur – zdaniem socjolog kultury A. Kłoskowskiej (2002) – nie oznacza jednocześnie braku selekcji przyswajanych wpływów. Tylko życzliwe zwrócenie się w stronę innych kultur, prawdziwie personalistyczne spojrzenie na inne społeczeństwa, a tym samym na poszczególne jednostki tworzące to społeczeństwo, może dać podstawę do budowania nowej przestrzeni międzykulturowej. Nie może to jednak oznaczać bezkrytycznej akceptacji wszelkich wpływów kulturowych. Przyswajanie wartości innych kultur powinno odbywać się na zasadzie otwartości popartej życzliwym krytycyzmem, z jednoczesnym zaakceptowaniem i zaakcentowaniem niezbywalnego prawa każdego człowieka do wolności (Kłoskowska, 2002, s. 159). W związku z niemożnością zahamowania współczesnych procesów globalizacyjnych zagadnienie to jest i nadal będzie aktualne. Aby jednak konsekwencje tych procesów nie prowadziły do szeregu konfliktogennych napięć, konieczne jest przeprowadzenie zmian w obszarze edukacyjnym i odczytanie na nowo podstawowych wartości. Edukacja – a przede wszystkim edukacja i wychowanie międzykulturowe – mają za zadanie chronić tożsamość jednostek, społeczeństw i narodów przez odwoływanie się do takich wartości, jak: prawda, odpowiedzialność, wolność i tolerancja oraz godność człowieka przed niepożądaną i złudną unifikacją i jej skutkami.

Realizacja współczesnej edukacji międzykulturowej jako procesu formacyjnego (całościowego i długofalowego) może/ powinna obejmować cztery zasadnicze wymiary – społeczny, kulturowy, poznawczy i łączący je jako czwarty – aksjologiczny – aktualizowane w różnych sytuacjach rodzinnych, szkolnych i pozaszkolnych. Sytuacje te jako działania podejmowane

w sposób intencjonalny są/ stają się źródłem pojawiania różnych wartości (ich możliwych „odczytań”) oraz rozwijania przez jednostkę i grupę umiejętności wartościowania zdobywanej wiedzy i doświadczeń.

Pierwszy oraz drugi wymiar formacyjny – *społeczny i kulturowy* – charakteryzuje:

- *relacja: wychowanek – kultura – wychowanie*, wiążąca sferę kultury z wartościami i osobowym samorozwojem oraz podkreślająca wolność i samookreślanie się (podmiotowość) jednostki,
- *budowanie poczucia wielowymiarowej tożsamości kulturowej i międzykulturowej* w perspektywie indywidualnej (podmiotowej) i perspektywie społecznej (zewnętrznej) w zakresie: a) kondycji Ja, b) koncepcji siebie w świecie oraz c) kompetencji działań (możliwego kontaktu ze światem i relacji z Innymi),
- *uwrażliwianie na Innego oraz dostrzeganie odmienności ludzi innych kultur* mające m.in. na celu „osłabienie” utrwalonych stereotypów negatywnych i uprzedzeń oraz ich modyfikację,
- *kształtowanie postaw tolerancji, empatii, szacunku i otwartości na Inność i Innego*,
- *komunikacja i dialog międzykulturowy* umożliwiające systematyczne kontakty językowe z członkami innych wspólnot i społeczności, a zarazem stwarzające bardzo często naturalne sytuacje sprzyjające równoczesnemu udziałowi w dwóch (i więcej) kulturach oraz dwóch (i więcej) systemach językowych, jak również uczenia się współpracy, mediacji oraz wspólnego rozwiązywania problemów społecznych i kulturowych,
- *pedagogizacja dorosłych* (m.in. nauczycieli, pedagogów, rodziców) do roli przewodników i tłumaczy międzykulturowych, promotorów dialogu i wzorów postaw międzykulturowych,
- *poszerzenie zakresu integracji społeczno-kulturowej* o: a) integrację wspólnych działań pedagogów i wychowanków, b) integrację zespołów klasowych, c) integrację środowisk życia wychowanka (dom rodzinny, grupa rówieśnicza, szkoła), d) integrację ofert edukacyjno-kulturowych (szkolnych i pozaszkolnych) – szkoła staje się miejscem nie tylko nauki, lecz przede wszystkim przestrzenią społecznego, osobowego współbycia.

Trzeci z wyróżnionych komponentów formacyjnych – *poznawczy* – obejmuje:

- *motywy poznawania świata i uczenia się* charakteryzujące się intensywną motywacją do poznawania otaczającego świata ludzi, rzeczy i zjawisk oraz nabywania w procesie uczenia się kompetencji społecznych i międzykulturowych, warunkujących efektywne (aktywne, odpowiedzialne i refleksyjne) funkcjonowanie w szkolnych i pozaszkolnych sytuacjach społecznych,
- *konstruowanie wiedzy w szkole: uczenie się przez dialog i kontakt międzykulturowy* implikujące potrzebę innego podejścia do procesu pozyskiwania przez dziecko wiedzy, a zatem przejścia od edukacji monologicznej do edukacji dialogowej, związanej z tworzeniem znaczeń,
- *promowanie paradygmatów „kształcenia dla rozwoju” oraz „współistnienia kultur”*, w tym skupienie zainteresowań na badaniach podstawowych i stosowanych w sferze tzw. rozwoju kierunkowego wychowanków w środowiskach zróżnicowanych kulturowo,
- *powiązanie edukacyjnych badań i studiów międzykulturowych* z najnowszymi nurtami filozofii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze i innych dyscyplin wiedzy.

Aksjologiczny wymiar edukacji międzykulturowej, łączący nakreślone komponenty społeczne, kulturowe i poznawcze, sytuuje się przede wszystkim w formowaniu takich wartości, jak sprawiedliwość społeczna, solidarność, równość, prawa człowieka, a przede wszystkim wartości odpowiedzialności. Uświadomienie sobie z jednej strony – zjawiska swoistej ciągłości kulturowej z wiążącą ją odpowiedzialnością za Innego, a z drugiej – zachodzących współcześnie zmian kulturowych w kontekście procesów globalizacji zarówno w aspekcie jej progresywnych, jak i regresywnych cech oraz ambiwalencji, jako ważnej i nieodłącznej cechy charakteryzującej tę

kategorię (Lewowicki, 2021, ss. 15–66), może w konsekwencji przeciwdziałać relatywizacji jednostkowych tożsamości społecznych i prowadzić do otwartości kultur oraz budowania nowych przestrzeni międzykulturowych, w tym przestrzeni edukacyjnych.

Edukacja międzykulturowa jako proces formacyjny jest/ powinna być nie tylko odpowiedzią na złożone problemy współczesności, ale zobowiązaniem i ciągłym zadaniem edukacji do kształtowania dzieci, młodzieży i dorosłych – zdolnych do życia i radzenia sobie w wielokulturowym społeczeństwie. Tak ujmowany proces formacyjny, budowany na podstawach pedagogiki humanistycznej, personalistycznej, integralnej i dialogu, wymaga krytycznej refleksji pedagogicznej, świadomego kształtowania postaw i wartości, długoterminowego i wielowymiarowego podejścia, wsparcia instytucjonalnego i społecznego oraz odpolitycznienia edukacji – jej uniezależnienia od zmieniających się układów politycznych, partyjnych interesów i ideologicznego nacisku.

***Bariery i ograniczenia w realizacji edukacji międzykulturowej jako procesu formacyjnego.***

Mimo podejmowania coraz większej liczby różnego rodzaju działań edukacyjnych – wdrażanie i urzeczywistnianie edukacji międzykulturowej napotyka w praktyce na wiele trudności. Mają one najczęściej charakter systemowy, instytucjonalny, społeczny, a także indywidualny. Zrozumienie tych barier jest zarazem niezbędne do pełnego wykorzystania potencjału edukacji międzykulturowej jako procesu formacyjnego.

Do najważniejszych barier i ograniczeń można zaliczyć:

- *niespójność i fragmentaryczność działań na poziomie systemu edukacji*, wynikających z braku spójnej polityki edukacyjnej i wsparcia systemowego. Mimo że w wielu krajach, w tym także w Polsce, w podstawach programowych kształcenia i innych obowiązujących dokumentach zawarte są odniesienia do wartości tolerancji, równości czy dialogu, to brakuje państwowej strategii w zakresie edukacji międzykulturowej, jednolitych standardów programowych związanych z międzykulturowością oraz systemowego wsparcia szkół i nauczycieli w pracy z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych. Działania międzykulturowe są prowadzone często doraźnie, w zależności od zaangażowania konkretnego nauczyciela lub organizacji pozarządowej, co ogranicza ich trwałość i skuteczność;
- *niedostateczne przygotowanie kadry pedagogicznej* – nauczyciele często nie mają wiedzy z zakresu edukacji i komunikacji międzykulturowej, umiejętności pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym czy świadomości własnych stereotypów i uprzedzeń oraz schematów myślenia. Brakuje ponadto wystarczających form doskonalenia zawodowego w tym zakresie, a temat różnorodności kulturowej jest w dalszym ciągu marginalnie obecny w programach kształcenia przyszłych nauczycieli w większości uczelni wyższych;
- *opór społeczny i utrwalone stereotypy* – realizacja edukacji międzykulturowej nierzadko spotyka się z brakiem zainteresowania lub zdecydowanym oporem ze strony rodziców, lokalnych społeczności, jak również samych uczniów. Jest to warunkowane różnymi czynnikami, m.in. lękiem przed Obcymi, często wzmacnianym przez media cyfrowe i politykę, utrwalonymi stereotypami kulturowymi i etnicznymi czy brakiem osobistych doświadczeń w kontaktach z różnorodnością kulturową;
- *bariery językowe i komunikacyjne* – w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym często pojawiają się problemy językowe, które utrudniają nie tylko nabywanie wiedzy, ale także budowanie relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Brakuje wystarczającej liczby zajęć z języka polskiego jako obcego, materiałów dydaktycznych dostosowanych do poziomu językowego dzieci cudzoziemskich czy tłumaczy i asystentów międzykulturowych wspierających uczniów i ich rodziny. Brak wsparcia językowego skutkuje niższymi wynikami

edukacyjnymi dzieci i młodzieży, ich marginalizacją oraz wykluczeniem społecznym, i tym samym utrudnia skuteczną realizację celów edukacji międzykulturowej;

- *niedostateczne finansowanie i brak zasobów* – edukacja międzykulturowa, zwłaszcza jeśli ma mieć charakter praktyczny, projektowy i partycypacyjny, wymaga nakładów finansowych w szkolenia, materiały i środki dydaktyczne, organizację wydarzeń, zatrudnianie dodatkowego personelu (np. mediatorów kulturowych, doradców lub psychologów międzykulturowych). W wielu przypadkach szkoły nie mają funduszy na realizację zajęć wyrównawczych i integracyjnych dla uczniów cudzoziemskich, projektów międzykulturowych, wsparcia instytucjonalnego w pozyskiwaniu grantów czy czasu i przestrzeni organizacyjnej, by włączać elementy międzykulturowe do codziennej praktyki edukacyjnej;
- *formalizacja i powierzchowność działań* – działania z zakresu edukacji międzykulturowej są często realizowane formalnie lub symbolicznie, np. ograniczają się do jednorazowych wydarzeń typu „Dzień Tolerancji”, „Dzień kultury ukraińskiej” czy festiwal kulturowy. Takie podejście, choć pozornie wspierające różnorodność kulturową, może prowadzić do estetyzacji i komercjalizacji kultur, zamiast do ich poznawania, zrozumienia i uznania. Edukacja międzykulturowa musi być procesem ciągłym, osadzonym w kontekście codziennych relacji społecznych, a nie jedynie „dekoracją” w kalendarzu szkolnych lub pozaszkolnych wydarzeń;
- *niedostateczna ewaluacja działań międzykulturowych i monitorowanie ich efektów* – działania te często nie są elementem obowiązkowych strategii rozwoju szkoły ani systemowych programów poprawy jakości edukacji. Ponadto nauczyciele nie dysponują narzędziami do oceny kompetencji międzykulturowych uczniów, klimatu kulturowego w szkole czy rzeczywistego poziomu integracji i dialogu między grupami kulturowymi. Brakuje im także umiejętności prowadzenia ewaluacji jakościowej i partycypacyjnej, uwzględniającej perspektywę uczniów, rodziców i społeczności mniejszościowych. Bez rzetelnej diagnozy i systematycznej kultury refleksyjnej, w której szkoła analizuje swoje praktyki i ich skutki, trudno jest wprowadzać ulepszenia i budować trwałe podstawy edukacji międzykulturowej.

**Zakończenie.** Nakreślone, wybrane bariery i ograniczenia w realizacji edukacji międzykulturowej – mimo wielu przykładów wdrażania dobrych praktyk, konkretnych działań i strategii – wymagają – w celu ich przezwyciężenia – rzeczywistej współpracy wielu podmiotów: państwa, instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych, mediów, samorządów lokalnych oraz samych nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Edukacja międzykulturowa jako proces formacyjny odchodzi/ powinna odchodzić od modelu asymilacyjnego na rzecz zmiany paradygmatu edukacyjnego – z transmisyjnego na dialogiczno-partycypacyjny oraz tworzenia nowych form przestrzeni edukacyjnych opartych na relacjach, współpracy i wspólnotowości. „Idea edukacji międzykulturowej, edukacji przełamującej izolację różnych społeczności, stygmatyzację i także autostygmatyzację, wydaje się mieć wielu zwolenników. Współczesny świat jest wielokulturowy i pomyślnie oraz społecznie pożyteczne życie wymaga dialogu i współpracy z ludźmi różnych narodowości, kultur, kolorów skóry itd. Fala źle pojmowanych patriotyzmów, szowinizmu, ksenofobii, nawet neofaszyzmu, która od kilku lat przetacza się przez różne regiony świata (w tym także niektóre państwa europejskie), nie zapowiada dobrych zmian. Dlatego jeszcze bardziej potrzebne są starania o trwanie i rozwój edukacji międzykulturowej, która sprzyja poznawaniu i rozumieniu Innych i ich kultur, przyjaznemu współdziałaniu i pokojowi. Te przesłania zachęcają, a nawet obligują, do współpracy z instytucjami i osobami zabiegającymi o międzynarodową współpracę, przestrzeganie międzynarodowych norm prawnych, poprawę warunków życia. [...]

Edukacja w swym pozytywnym programie służy dobrej sprawie, bo służy wydobywaniu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” (Lewowicki, 2025, ss. 47–48).

## References

- Andersen, A. (1997). Istota Uniwersalizmu. W: J.M. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki (red.), *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego* (ss. 86–96). Scholar.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. PWN. <https://csr-d.pl/wp-content/uploads/2015/02/Earl-Babbie-Badania-Spo%C5%82eczne-w-Praktyce.pdf>
- Baranowska, A. S. (2020). Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. *Studia Edukacyjne*, 59, 215–236. <https://doi.org/10.14746/se.2020.59.14>
- Bauman, Z. (1997). Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja. *Studia Socjologiczne*, 3 (146), 53–69.
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Znak.
- Bednarowska, Z. (2015). Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych. *Marketing i Rynek*, 7, 18–25. [https://www.pwe.com.pl/files/1276809751/file/mir\\_7\\_2015\\_bednarowska.pdf](https://www.pwe.com.pl/files/1276809751/file/mir_7_2015_bednarowska.pdf)
- Biernat, T. (2024). Strategie przetrwania uczniów-uchodźców z Ukrainy (w percepcji nauczycieli z liceów ogólnokształcących). *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (25), 149–162. <https://doi.org/10.15804/em.2024.02.10>
- Boćkowski, D. (2025). Kryzys migracyjny na wschodniej granicy Polski 2015-2022/2024 jako element wielopoziomowej operacji wpływu Federacji Rosyjskiej. *Dzieje Najnowsze*, 4 (56), 213–227. <https://doi.org/10.12775/DN.2024.4.10>
- Catarci, M., Siqueira, S., Prata Gomes, M. (Eds.) (2020). *Refugees, interculturalism i education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429399466>
- Ciupińska, B. (2022). Uczniowie uchodźcy wojenni z Ukrainy w polskim systemie edukacji w percepcji nauczycieli. *HUMANITAS Pedagogika i Psychologia*, 1 (25), 155–169. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0789>
- Code of Conduct Disinformation. With Overview (2025). Publications Office of the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/code-conduct-disinformation>
- Cudowska, A. (2023). Migracje jako wyzwanie dla pedagogiki i edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 3 (22), 64–77. <https://doi.org/10.15804/em.2023.03.04>
- Dunaj, J. (2023). *Postawy młodzieży pogranicza wobec rówieśników z zagranicy. polsko-rosyjskie wymiany szkolne w świetle teorii kontaktu Gordona W. Allporta*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Podemskiego, prof. UAM. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/df0140b4-41f2-4011-a6f7-e1fc18581013/content>
- Gilarek, K. (2003). *Państwo narodowe a globalizacja – dynamika powstawania nowego ładu*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gulińska, A. (2021). Wsparcie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole. *Rozprawy Społeczne*, 15 (2), 40–54. <https://doi.org/10.29316/rs/136360>
- Hall, D. i Mikulska-Jolles, A. (2016). Upředzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców. *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*. 1, ss. 4–37. <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2020/04/ARE-116-upředzenia-młodych-polakow.pdf>
- Hargrave, K., Homel, K., Dražanová, L. (2023). *Opinia publiczna i postawy wobec uchodźców i innych migrantów. Polska: profil kraju*. ODI. [https://media.odi.org/documents/ODI-Public\\_narratives\\_Poland\\_country\\_study\\_POLISH-revMay23.pdf](https://media.odi.org/documents/ODI-Public_narratives_Poland_country_study_POLISH-revMay23.pdf)
- Inglehart, R., Norris, P. (2016). *Trump, Brexit, and the rise of populism: economic have-nots and cultural backlash*. Harvard Kennedy School Faculty Research Working Paper Series. <https://www.hks.harvard.edu/publications/trump-brexit-and-rise-populism-economic-have-nots-and-cultural-backlash>

- Jagodzińska, M., Mucha, M. (2019). Wpływ nowych technologii komunikacyjnych na relacje rówieśnicze i komunikację międzyludzką. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Mass media we współczesnym świecie* (ss. 31–41). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu. <https://www.wsbinow.edu.pl/wgrane-pliki/tanas-v.-welskop-w.-red.-mass-media-we-wspolczesnym-swiecie.pdf>
- Jędrzejczyk-Kuliniak, K. (2017). Wymiary antagonizowania się kultur. Sekurytyzacja kryzysu migracyjnego. *Multicultural Studies*, 2, 13–27. <https://doi.org/10.23734/MCS.2017.2.013.027>
- Kamińska, K. (2019). Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole: problemy i wyzwania. *Edukacja*, 3 (150), 18–28. <https://doi.org/10.24131/3724.190302>
- Kempny, M. (2001). Globalizacja kultury i ułokalnienie tożsamości? Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości* (ss. 79–101). Wydawnictwo LWT.
- Kempny, M. (2006). Socjologia ponowoczesnych form społecznych – wspólnoty i kultury „bez korzeni”, czyli o tym, jak próbuje się uchwycić naturę relacji społecznych w świecie ruchu i mieszania się. *Kultura i Społeczeństwo*, 1–2, 13–39. <https://doi.org/10.35757/KiS.2006.50.1-2.1>
- Kłoskowska, A. (2002). Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 155–173.
- Korporowicz, L. (2022). Ambiwaleńce kulturowych hybrydyzacji. W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami* (ss. 53–74). Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381388337.03>
- Kuś, J. (2024). Zjawisko dezinformacji z perspektywy psychologicznej: uwarunkowania i przeciwdziałanie. W: K. Stasiuk-Krajewska, M. Wenzel (red.), *Dezinformacja w czasach kryzysu* (ss. 57–80). Wydawnictwo Adam Marszałek. <https://sklep.marszalek.com.pl/img/cms/free/DEZINFORMACJA-skompresowany.pdf>
- Kutt, M. (2023). *Uwarunkowania kulturowe opinii studentów wybranych uczelni polskich na temat kryzysu imigracyjnego w Europie. Realny światy wobec mitów cyberprzestrzeni*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. J. Smółucha, prof. AIL. Akademia Ignatianum w Krakowie. [https://ignatianum.edu.pl/storage/files/August2023/Rozprawa\\_doktorska\\_mgr\\_Marzena\\_Kutt\\_compressed.pdf](https://ignatianum.edu.pl/storage/files/August2023/Rozprawa_doktorska_mgr_Marzena_Kutt_compressed.pdf)
- Latosińska, A. (2021). Oblicza współczesnego terroryzmu w Europie na przykładzie Francji i Polski (2015–2019). *Krakowskie Studia Małopolskie*, 3 (31), 32–62. <https://doi.org/10.15804/ksm20210302>
- Lewowicki, T. (2021). Multiculturalism/multinationalism i multi- i intercultural education – an essay on a meiering tradition i the uneasy modern times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*, 1 (14), 15–66. <https://doi.org/10.15804/em.2021.01.01>
- Lewowicki, T. (2025). Od proeuropejskości i otwarcia na Innych ku konfliktom wewnętrznym i zewnętrznym oraz nietolerancji wobec Innych (casus Polski). *Edukacja Międzykulturowa*. numer specjalny, 37–52. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2025.ns.01>
- Malendowicz, P. (2017). *W drodze do władzy... Nacjonalistyczne projekty państw Europy XXI wieku*. Wąbrzeskie Zakłady Graficzne Sp. z o.o.
- Migracje* (2003). W: *Wielka Encyklopedia PWN*, 17, 407–410. PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/Migracje.html>
- Miller, S., Menard, P., Bourrie, D. (2024). I’m not fluent: how linguistic fluency, new media literacy, i personality traits influence fake news engagement behavior on social media. *Information & Management*, 61 (2). <https://doi.org/10.1016/j.im.2023.103912>
- Musiał, E. (2022). Dezinformacja w epoce człowieka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Securitate*, 12 (1), 189–201. <https://doi.org/10.24917/26578549.12.1.13>
- Nijakowski, L. M., Wawrzyniak, J. (red.) (2020). *Pamięć zbiorowa i polityka*. Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2022). Tożsamość hybrydowa człowieka. Udręka czy wartość psychologiczno-kulturowa? W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami* (ss. 93–107). Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381388337.05>

- Pasamonik, B., Markowska-Manista, U. (2017). O kryzysie migracyjnym. W: B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa* (ss. 7–13). APS. [https://www.academia.edu/36258879/Kryzys\\_migracyjny\\_Perspektywa\\_spo%C5%82eczno\\_kulturow\\_a\\_tom\\_1\\_redakcja\\_naukowa\\_Barbara\\_Pasamonik\\_Urszula\\_Markowska\\_Manista](https://www.academia.edu/36258879/Kryzys_migracyjny_Perspektywa_spo%C5%82eczno_kulturow_a_tom_1_redakcja_naukowa_Barbara_Pasamonik_Urszula_Markowska_Manista)
- Pick, D. (2023). Transnarodowość w edukacji historycznej a kształtowanie tożsamości obywateli. O równowadze między wiedzą a kompetencjami. *Edukacja – Kultura – Społeczeństwo*, IV, 47–73. <https://doi.org/10.34616/eks.2023.4.47.73>
- Radzewicz-Winnicki, A. (2020). „Restricted Codes” w teorii Basila Bernsteina a poczucie społecznego resentymentu (perspektywa światłej edukacji przeciwstawiana ślepotcie i bierności publicznej). *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (13), 69–102. <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.03>
- Raport 2024. *Dezinformacja oczami Polaków*. Edycja 2024. Fundacja DigitalPoli. <https://digitalpoland.org/publikacje/pobierz?id=70f40c4e-3fe1-4abd-9a32-02a26c324f18>
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory i global culture*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/globalization/book203483#preview>
- Rogalska-Marasińska, A. (2024). Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem. *Edukacja Międzykulturowa*, 3 (26), 40–50. <https://doi.org/10.15804/em.2024.03.03>
- Sakson, A. (2008). Migracje – fenomen XX i XXI wieku. *Przegląd Zachodni*, 2, 11–19. <https://www.scribd.com/document/140579112/Andrzej-Sakson-Migracje-fenomen-XX-i-XXI-wieku>
- Staniszewski, R. M. (2023). Uchodźcy czy migranci? – społeczna percepcja pojęć na podstawie wyników badań opinii publicznej. *Studia Politolologiczne*, 2 (68), 9–37. <https://www.studiapolitolologiczne.pl/Uchodzcy-czy-migranci-n-spoeczna-percepcja-pojec-nna-podstawie-wynikow-badan-opinii,168546,0,1.html>
- Stevens, G. W. J. M., Boer, M., Titzmann, P. F., Cosma, A., Walsh, S. D. (2020). Immigration status i bullying victimization: Associations across national i school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101075>
- Tłuściak-Deliowska, A. (2024). Przemoc rówieśnicza motywowana uprzedzeniami wobec mniejszości. O roli pochodzenia imigranckiego i procesów międzygrupowych w wyjaśnianiu i ograniczaniu zjawiska. *Edukacja Międzykulturowa*, 1 (24), 47–58. <https://doi.org/10.15804/em.2024.01.03>
- Tutak, G. (2023). Polityka integracyjna cudzoziemców w Polsce – znaczenie, aspekty prawne, instrumenty. *Transformacje*, 1 (116), 1–22. [http://e-transformations.com/jeden\\_artykul\\_pl.php?post-slug=archiwum\\_transformacje/2023/03/20230331212542579.pdf](http://e-transformations.com/jeden_artykul_pl.php?post-slug=archiwum_transformacje/2023/03/20230331212542579.pdf)
- UNHCR Education Report (2024). *Refugee education: five years on from the launch of the 2030 refugee education strategy*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2024-refugee-education-five-years-launch-2030-refugee-education>
- UNICEF (2023). *Ponad połowa ukraińskich dzieci uchodźców nie jest zapisana do szkół w Polsce*. [https://www.unicef.org/eca/pl/press\\_release/ponad-polowa-ukrainskich-dzieci-uchodzcow-nie-jest-zapisana-do-szkol-w-polsce](https://www.unicef.org/eca/pl/press_release/ponad-polowa-ukrainskich-dzieci-uchodzcow-nie-jest-zapisana-do-szkol-w-polsce)
- Vosoughi, S., Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359 (6380), 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Zacher, L.W. (2020). Transformacje kultury: różnorodność desygnatów i perspektyw. W: B. Gontarz, M. Kempna-Pieniążek, A. Maj (red.), *W przestrzeniach kultury: studia interdyscyplinarne* (ss. 181–191). Uniwersytet Śląski. <https://doi.org/10.31261/PN.4017>
- Zajda, J. (2020). Globalisation i current research on teaching values education. W: J. Zajda (red.), *Globalisation, ideology i education reforms. Emerging paradigms* (ss. 107–124). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1743-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1743-2_7)
- Zenderowski, R., Cebul, K. (2020). Polityka historyczna w zróżnicowanym społeczeństwie. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (13), 103–116. <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.04>

Стаття надійшла до редакції 5.10.2025

Прийнято до друку 27.11.2025

## МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА ПЕРЕД ВИКЛИКАМИ СУЧАСНОСТІ: ВІД АДАПТАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ ДО ФОРМАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

**Ева Огородська-Мазур**

<https://orcid.org/0000-0001-9990-6176>

професор, доктор габілітований,  
Факультет педагогічних мистецтв і наук,  
Інститут педагогіки,

Сілезький університет у Катовіце,  
вул. Гражинського, 53, 40-126 Катовіце, Республіка Польща  
[ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl](mailto:ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl)

*У дослідженні – в контексті суспільно-культурних і цивілізаційних змін – звернено увагу на окремі проблеми сучасності: глобалізацію та культурну гомогенізацію, міграційну та біженську кризу, зростання ксенофобських, націоналістичних і радикальних настроїв, розвиток нових комунікаційних технологій і дезінформації як джерел культурних напружень. Характеристика вибраних категорій понять ґрунтується на методі аналізу наявних даних (desk research), який передбачає збирання, аналіз і інтерпретацію інформації з уже існуючих джерел, а також формулювання на їх основі висновків щодо досліджуваної проблеми. Процес збирання даних включав категоризацію джерел, пошук доступних матеріалів/документів у кожній категорії, а також огляд і оцінку зібраних даних з огляду на їхню придатність і якість. Авторка формулює тезу, що у визначенні напрямку розвитку сучасних суспільств бракує посилення на аксіонормативний рівень. Необхідною цінністю стає відкритість культур і потреба в реалізації міжкультурної освіти, яка може стати шансом на створення демократичної системи освіти, заснованої на іншій аксіології та соціальній політиці, що враховує потреби й очікування окремих осіб і груп. У такому розумінні сучасна міжкультурна освіта, розглянута як процес і як позиція, повинна становити цілісний підхід до навчання й виховання, запроваджуваний і реалізований на всіх етапах освітнього процесу. Вона не може бути лише доповненням традиційної освіти як адаптаційна стратегія; натомість має бути (або ставати) формаційним процесом, який формує ставлення, цінності та компетентності, що дозволяють окремим особам і групам ефективно функціонувати в дедалі складнішій і культурно різноманітній реальності.*

**Ключові слова:** глобалізація та культурна гомогенізація, Інший/Іноземець, міграційна та біженська криза, міжкультурна освіта як формаційний процес, нові комунікаційні технології та дезінформація.

## INTERCULTURAL EDUCATION IN THE FACE OF CONTEMPORARY CHALLENGES: FROM AN ADAPTIVE STRATEGY TO A FORMATIVE PROCESS

**Ewa Ogrodzka-Mazur**

<https://orcid.org/0000-0001-9990-6176>

Professor, Doctor Habilitated,  
Faculty of Arts and Educational Science,  
Institute of Pedagogy,  
University of Silesia in Katowice,  
Grażyńskiego Street, 53, 40-126 Katowice, Republic of Poland  
[ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl](mailto:ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl)

*In the context of ongoing socio-cultural and civilizational changes, this study highlights selected contemporary issues: globalization and cultural homogenization, the migration and refugee crisis, the rise of*

*xenophobic attitudes, nationalism and radicalization, the development of new communication technologies, and disinformation as sources of cultural tensions. The characterization of selected conceptual categories was based on desk research, which involves collecting, analyzing, and interpreting data and information from existing sources, and then drawing conclusions regarding the researched issue. The data collection process involved categorizing the sources, searching for available data/documents within each source category, and reviewing and assessing the collected data for relevance and quality. The author puts forward a thesis that defining the direction in which modern societies should move lacks a reference to the axionormative layer. Cultural openness and the need for intercultural education are becoming essential values, providing an opportunity to create democratic education based on different axiology and social policy, stemming from the perception of the needs and expectations of individuals and groups. In this perspective, contemporary intercultural education, understood as a process and attitude, should constitute a holistic approach to education, implemented at all stages of education. It cannot merely supplement traditional education as an adaptive strategy – it should be/become a formative process, shaping attitudes, values, and competencies that enable individuals and groups to function in an increasingly complex and culturally diverse reality.*

**Keywords:** *intercultural education as a formative process, globalization and cultural homogenization, migration and refugee crisis, new communication technologies and disinformation, Other/Allien.*