

MAREK REMBIERZ

Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe

Wieża Babel traktowana jest jako symbol kłopotów związanych z wielością języków, [...] [będących] symptomami wielości kultur, różnorodnych doświadczeń historycznych, rozmaitych dróg rozwoju społeczności tworzących języki i używających ich do komunikacji. [...] Wielokulturowość [...] sprawia niemało problemów, ale stanowi także niezwykle bogactwo, stwarza ogromne szanse poszerzania kręgu pożytecznych doświadczeń, daje ważny impuls do rozwoju jednostek, [...] społeczności i społeczeństw
Tadeusz Lewowicki (2007, s. 33)

W 1989 roku Profesor Tadeusz Lewowicki podjął współpracę z [...] z cieszyńską uczelnią. [...] [Było to] wyrazem zainteresowania problematyką pogranicza ze względu [...] na usytuowanie ośrodka [...] i perspektywy [...] [badań] w obszarze pedagogiki międzykulturowej
Ewa Ogrodzka-Mazur (2014, ss. 25–26)

Profesor [T. Lewowicki] potrafił odślonić [...] i [badawczo] zagospodarować bogatą w treści i interakcje przestrzeń pogranicza [...]. Szczególne znaczenie dla [...] badań międzykulturowych ma [...] [jego] teoria zachowań tożsamościowych (TZT), [...] [zwłaszcza] w zmieniających się warunkach pogranicza [...]
Jerzy Nikitorowicz (2019, s. 45)

Streszczenie: Biblijny topos wieży Babel, przywoływany w dociekaniach Tadeusza Lewowickiego, okazuje się przydatny – jako kontrapunkt i jako skłaniająca do refleksji przestroga – w określaniu idei i postulatów edukacji międzykulturowej oraz wypracowywaniu pedagogiki międzykulturowej. Przypomnienie zamiarów budowniczych monumentalnej wieży Babel oraz nieprzewidzianych ich niepowodzeń pobudza do refleksji w pedagogice. „Przesłanie płynące z opowieści o wieży Babel ma swoje głębsze znaczenie”, stwierdza Lewowicki (2007, s. 33), gdy rozpatruje złożoność wielokulturowości, gdy zwraca uwagę na niesio-

ne przez nią kłopoty i towarzyszące jej nieporozumienia, ale zarazem rozważa nadzieje i szanse edukacyjne, które mogą dzięki niej występować. Topos wieży Babel w dociekaniach Lewowickiego dopełnia się z kategorią pogranicza, która rozpatrywana jest (m.in. przez Lecha Witkowskiego) w nawiązaniu do koncepcji Michaiła Michajłowicza Bachtina (1895–1975). Różnorakie pogranicza, „tereny pograniczne państw, narodów, kultur”, Lewowicki określa mianem „poligonu edukacji międzykulturowej”, bowiem na pograniczach można obserwować i uczyć się, jak przebiega „proces wzajemnego przenikania kultur” (Lewowicki, 2005, s. 19). Doświadczenie swoistych jakości polifonicznego (wielogłosowego) pogranicza, także jako doświadczenie zróżnicowanych światów wartości, jest uznawane za „życiodajne dla edukacji międzykulturowej także poza terenami pogranicznymi” (Lewowicki, 2005, s. 19). Jeśli – jak podkreśla Lewowicki – powinnością uczonych jest rozwijanie pedagogiki międzykulturowej, to rzetelne wywiązywanie się z tej powinności stawia im wysokie wymagania profesjonalne, do których zalicza się umiejętność uczestnictwa w interdyscyplinarnej pracy naukowej, gdyż bez niej nie można efektywnie rozwijać pedagogiki międzykulturowej. Interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej może być postrzegana jako kształtowanie relacji międzykulturowych: relacji między różnymi – często odległymi od siebie – kulturami uprawiania nauki.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja wielokulturowa, pedagogika międzykulturowa, biblijny topos wieży Babel, polifoniczne (wielogłosowe) pogranicza

Biblijny topos wieży Babel jest w interesujący sposób przywoływany i interpretowany w refleksji pedagogicznej Tadeusza Lewowickiego. Narracje i interpretacje dotyczącego tego toposu okazują się bowiem wielce przydatne (m.in. heurystycznie płodne) w określaniu idei i formułowaniu praktycznych postulatów edukacji międzykulturowej oraz w teoretycznych (w tym metapedagogicznych) dociekaniach, które zmiierzają – zgodnie z artykułowymi przez Lewowickiego wymaganiami merytorycznymi i metodologicznymi – do wypracowania dojrzałej postaci pedagogiki międzykulturowej.

Zrępownienie dalekosiężnych zamiarów budowniczych monumentalnej wieży Babel i bardziej jeszcze dalekosiężnych, acz nieprzewidzianych, skutków niepowodzenia w realizacji tego „wielkiego projektu”, pobudza też do refleksji pedagogicznej i towarzyszącej jej refleksji metapedagogicznej, zwłaszcza nad pedagogicznymi ideami i zamierzeniami oraz działaniami i sytuacjami, które w jakiejś mierze mogą być podobne do tych powiązanych

z budową wieży Babel. Historia przerwanej i niedokończonych budowy wieży Babel służyć może jako przestroga, skłaniająca do rzetelnej analizy zasadności i osiągalności celów dążeń pedagogicznych, jako mocny kontrpunkt względem tego, co wyobraża się jako stan pożądany, który chce się wykreować (np. dzięki aktywności pedagogicznej). Dalekosiężne i destrukcyjne skutki niepowodzenia przy budowie wieży Babel ukazują, że będąc realistą, trzeba w krytycznej refleksji pedagogicznej brać pod uwagę również możliwość wytworzenia, własnymi ideami i – podporządkowanymi im – własnymi działaniami, sytuacji zdecydowanie odmiennych od tych, których zaistnienia oczekiwano.

„Przesłanie płynące z opowieści o wieży Babel ma swoje głębsze znaczenie – dobrze znane w naszej kulturze”, stwierdza Lewowicki (2007, s. 33), gdy rozpatruje z punktu widzenia zainteresowań badawczych i praktycznych pedagogiki złożoność wielokulturowości. Zwraca przy tym uwagę na niesione przez wielokulturowość poważne – coraz poważniejsze – trudności i kłopoty oraz towarzyszące jej nieporozumienia. Zarazem wnikliwie rozważa ujawniające się dzięki wielokulturowości nadzieje i szanse edukacyjne, które mogą się urzeczywistniać, jeśli będą trafnie rozeznane przez pedagogikę i jeśli konsekwentnie wypracowane będzie odpowiednie do nich podejście. Topos wieży Babel przywołuje Lewowicki, aby – uwzględnivszy głębsze znaczenia tej biblijnej opowieści – móc odkrywać, analizować i ukazywać na gruncie pedagogiki głębsze znaczenia wielokulturowości, zwłaszcza głębsze znaczenia jej pedagogicznych i edukacyjnych aspektów. Od przybliżenia biblijnego obrazu wieży Babel w kontekście współczesnych wyzwań wielokulturowości rozpoczyna Lewowicki jeden z tekstów programowych, w którym określa się i aktualizuje założenia polskich poszukiwań w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe (na programowy charakter tekstu z 2007 roku, z którego fragment obrano tu za wiodące motto, wskazuje już jego tytuł: „W stronę edukacji międzykulturowej. Meandryczna droga – zagrożenia i nadzieje”).

Mieniący się różnymi tropami interpretacyjnymi topos wieży Babel w dociekaniach Lewowickiego dopełnia się, po części również jako opozycja i przeciwieństwo, z kategorią pogranicza. Ta kategoria rozpatrywana jest w nawiązaniu do koncepcji Michaiła Michajłowicza Bachtina (1895–1975)¹.

¹ O rozumieniu pogranicza i jego pedagogicznego znaczenia (także jako pedagogia pogranicza) zob. Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. Lech Witkowski (inspirowany semiotyką kultury Bachtina) wypracowuje wi-

Różnorakie pogranicza, „tereny pograniczne państw, narodów, kultur”, Lewowicki określa mianem „poligonu edukacji międzykulturowej”, bowiem na pograniczach można obserwować i uczyć się, jak przebiega „proces wzajemnego przenikania kultur”, można dostrzec „poszerzające się obszary kontaktów, współpracy i towarzyszących temu korzyści – materialnych i niematerialnych” (Lewowicki, 2005, s. 19)².

Szkoła naukowa pedagogiki międzykulturowej w kontekście polifoniczności pogranicza

Doświadczenie swoistych jakości polifonicznego (wielogłosowego) pogranicza, także jako szczególnego rodzaju doświadczenie zróżnicowanych światów wartości, jest uznawane za „życiodajne dla edukacji międzykulturowej także poza terenami pogranicznymi” (Lewowicki, 2005, s. 19). Refleksja pedagogiczna ukierunkowana na edukację kształtującą relacje międzykulturowe, aby móc lepiej rozumieć dynamikę tych relacji i możliwe ich zakłócenia, musi niejako nieustannie wychodzić na pogranicza i bacznie obserwować zachodzące tam procesy, musi sięgać do doświadczenia polifoniczności pogranicza, uwzględniając aksjologiczne wymiary tego doświadczenia, i musi tworzyć – także konkurencyjne względem siebie – modelowe ujęcia pogranicza jako dynamicznej sytuacji zróżnicowania kulturowego i relacji międzykulturowych.

zję „uniwersalizmu pogranicza” i jego pedagogicznych konsekwencji: „W refleksji nad kulturą wydaje się niezbędne budowanie także pewnej normatywnej wizji pogranicza, by dało się rozstrzygać, czy mamy do czynienia z blokadami czy szansami na kulturowo »życiodajny efekt pogranicza«” (Witkowski, L. 1995. *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*. W: Urlińska, M. M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, s. 14).

² „W podejściu właściwym edukacji międzykulturowej zróżnicowanie kulturowe rozumie się w ujęciu przyjętym od Michaiła Bachtina (jego odczytania »pogranicza kultur«), a więc bardzo szeroko – nie tylko jako zróżnicowanie narodowościowe, etniczne, rasowe, religijne, ale również jako zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy grup (narodowych, religijnych, środowiskowych i innych). W tym sensie zróżnicowanie kulturowe występuje wszędzie i dotyczy rozmaitych sfer życia” (Lewowicki, 2014, ss. 28–29). „[...] zróżnicowanie kultur dotyczy także ludzi należących do tego samego narodu czy grupy etnicznej, wyznających tę samą religię. Nawet małe społeczności – lokalne, sąsiedzkie, uczniowskie, pracownicze – mogą być [...] wielokulturowe. Do takiego odczytania wielokulturowości skłaniają m.in. prace Michaiła Bachtina i czerpana z nich kategoria »pogranicza kultur«” (Lewowicki, 2017, s. 20).

Operując kategorią pogranicza i dookreślając jej rozumienie, dzięki systematycznym, prowadzonym przez trzydzieści lat zespołowym badaniom pedagogicznym, którymi (od 1989 roku) kierował Lewowicki (jako ich inicjator), ukształtowała się na polsko-czeskim pograniczu szkoła naukowa: Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, której twórcą i mistrzem jest profesor Lewowicki³. Wykazuje się, że zasadnie „można mówić o istnieniu w Cieszynie oryginalnej [...] szkoły teorii i badań pogranicza” i – co również istotne – ta „cieszyńska szkoła badaczy pogranicza zajmuje wśród podobnych szkół tworzonych [w Polsce] [...] wysoką pozycję” (Rusek, 2009, s. 18)⁴. Ta dynamicznie rozwijająca się na pograniczu i obierająca pogranicza za przedmiot badań szkoła naukowa stawia jej uczestnikom określone wymagania, aby w należyty sposób mogli podejmować obierane w tej szkole cele poznawcze i zadania praktyczne. Szkoła ta wymaga intelektualnej śmiałości, podjęcia ryzyka wyjścia (*exodusu*) z dominującego centrum na pogranicza i afirmacji ich odrębnych światów wartości. Wymaga odejścia

³ W Cieszyńskiej szkole badań pogranicza i edukacji międzykulturowej kategorię pogranicza postrzega się „w ujęciu bachtinowskim – jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań ([...] także pogranicze państw i narodów)”, a przedmiotami badania są: „środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza, społecznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej, szkolnictwa z polskim językiem nauczania w państwach europejskich, kultury w edukacji międzykulturowej, szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce oraz edukacji dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Zagadnienia te przedstawiane są w odczytaniach właściwych pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, językoznawstwu, teologii, kulturoznawstwu, historii (i innym dyscyplinom [...] nauk humanistycznych). [...] studiom o charakterze metodologicznym towarzyszył namysł i próby ulepszania metodologii badań oraz sposobów ich interpretacji” (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 27).

⁴ „Dalsze działania cieszyńskiej szkoły badań pogranicza będą się koncentrować na zespołowych badaniach naukowych dotyczących: społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży z terenów pogranicznych, przemian społeczno-cywilizacyjnych, edukacji szkolnej i edukacji dorosłych, kształtowania się tożsamości, teorii i modeli badań międzykulturowych, a także przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych oraz realizowania europejskiego modelu edukacji wielo- i międzykulturowej” – taką deklarację w imieniu trzonu zespołu tworzącego szkołę składa jedna z jej liderek i twórczych kontynuaterek badań pogranicza, prof. Ewa Ogrodzka-Mazur (2014, s. 33).

od dominującego w zinstytucjonalizowanym życiu społecznym preferowania (prymarności) interesów centrum jako głównego dysponenta siły i dysponenta korzyści, a przesunięcia się na pogranicza, które z punktu widzenia centrum postrzegane są zazwyczaj jako tereny podległe, jako mające mniejszą wartość peryferia⁵. Wymaga odejścia od pojmowania i oceniania całej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej w kategoriach (m.in. wartościach) narzucanych przez dyktat centrum jako wiodącego kodyfikatora i kontrolera obowiązujących zasad postępowania. Wymaga też włączenia się (co najmniej koncepcyjnie) w przewyżnianie zdecydowanie negatywnych skutków „gorsetu centralizmu”⁶ w modelowaniu edukacji i organizowaniu systemu oświaty, gdyż te negatywne skutki „gorsetu centralizmu” ujawniają się ze wzmożoną mocą w warunkach wielokulturowości.

Nastawienie poznawcze i praktyka badawcza ukierunkowane na lepsze rozumienie pogranicza opierają się na wyraźnych aksjologicznych rozstrzygnięciach, w których preferuje się dynamiczne konfiguracje wartości właściwe dla pogranicza. Te konfiguracje wartości są w jakiejś mierze różne od tych systemów i hierarchii wartości, które lokują się i dominują w centrum (centrum systemu władzy także w zakresie nadania znaczeń i ważności), współstanowiąc o wyróżnionej, dominującej pozycji decyzyjnego centrum w określaniu pierwszeństwa i doniosłości lub podrzędności i podległości (wtórności i reprodukcji) układów wartości.

Rzec można, że program badawczy szkoły naukowej tworzonej przez Lewowickiego wymaga odejścia od idei kreowania jakichś kolejnych postaci monumentalnej „wieży Babel”, która manifestuje, że istnieje tylko jedno

⁵ Wyjście na peryferia to także jedna z wiodących idei i zasad postępowania w pedagogii papieża Franciszka (zob. Rembierz, 2016, ss. 233–274).

⁶ O rozpoznawaniu i przewyżnianiu skutków „gorsetu centralizmu” w edukacji pisze (na podstawie wieloletnich badań) Bogusław Śliwerski w monografii zatytułowanej „Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu” (Śliwerski 2013); onegdaj, wspominając myśl i działalność pedagogiczną Kazimierza Twardowskiego (1866–1938), Stanisław Łempicki (1866–1947) podkreślał, że Twardowski „z rycerską odwagą, nieustępliwy, choć roztropny, dążył do odwojowania galicyjskiej szkoły z rąk austriackiego centralizmu i niemieckiej pedagogiki” (Łempicki, 1938, s. 38). Rozpoznawanie i przewyżnianie skutków gorsetu centralizmu oraz oddziaływań niepożądanych (kolonizujących pogranicza i peryferia) idei i koncepcji pedagogicznych powraca w pedagogice jako „palące” zadanie badawcze i wyzwanie praktyczne w różnym kontekście społecznym. Tym bardziej więc pożądane jest włączenie się pedagogiki międzykulturowej w przewyżnianie ujednolicającego i uniformizującego „gorsetu centralizmu”.

prawdziwe centrum całego świata, określające zasady panującego w nim porządku i zamykające wartości – zwłaszcza wartości edukacyjne – w „gorsecie centralizmu”. Program badawczy cieszyńskiej szkoły naukowej, utworzonej w kontekście polifoniczności pogranicza, wymaga przewyciężania pokusy fundowania „wieży Babel”, która ma uwidaczniać wobec całego świata dominację władzy i interesów jedyne centrum, orientując wszystkich na spełnianie powinności wobec tego centrum. Natomiast program tej szkoły naukowej eksponuje wyraźnie zarysowujące się możliwości – zwłaszcza w pogłębionych teoretycznie dociekaniach pedagogicznych i w przesyconych pedagogiczną refleksją działaniach (praktykach) edukacyjnych – pozytywnego odczytania sytuacji „pomieszania i przemieszania języków”, mimo iż z początku zetknięcie się z wielością odmiennych języków powoduje głównie dezorientację i niepokój. W perspektywie pedagogiki międzykulturowej, rozwijanej przez Lewowickiego i przez jego szkołę naukową, niepokojąca sytuacja „pomieszania i przemieszania języków” jest przede wszystkim wyzwaniem do poznawania i uczenia się wielorakiego zróżnicowania, które spotyka się przecież na co dzień na polifonicznych pograniczach. Ma się tu do czynienia z wielowymiarową sytuacją, w której rozpoznaje się, dopełnia z sobą i pomnaża różnego rodzaju wartości, zarazem realistycznie przyjmując, że należy liczyć się z występowaniem także konfliktów między wartościami, z konkurowaniem i wykluczaniem się wartości, że trzeba uczyć się dokonywania – bywa że dalece niezadowolających i wręcz bolesnych – wyborów między konkurującymi wartościami.

Pedagogiczne odczytania biblijnej opowieści o budowie wieży Babel i „pomieszaniu języków mieszkańców całej ziemi”: między jednością a zróżnicowaniem i rozproszeniem

Jeśli prowadząc refleksję pedagogiczną nad wielokulturowością, Lewowicki skłania się do tezy, że biblijne przesłanie o wieży Babel „ma swoje głębsze znaczenie”, to warto zatrzymać się nad możliwościami odczytania tego fragmentu *Księgi Rodzaju* w interesującym pedagogikę międzykulturową kontekście zróżnicowania kulturowego, relacji międzykulturowych i dążeń do jedności.

W biblijnej narracji opowieść o nieudanej próbie zrealizowania wspólnie wyrażanego i powziętego przez ludzi zamiaru budowy wieży Babel poprzedzona została wspomnieniem o językowej jedności ludzi podejmujących pró-

bę urzeczywistnienia tego zamiaru (w oparciu o idee i środki techniczne, którymi dysponowali, o których w zrozumiwały dla siebie sposób komunikowali):

Mieszkańcy całej ziemi mieli jedną mowę, czyli jednakowe słowa. A gdy wędrowali ze wschodu, napotkali równinę w kraju Szinear i tam zamieszkali. I mówili jeden do drugiego: „Chodźcie, wyrabiamy cegłę i wypalmy ją w ogniu”. A gdy już mieli cegłę zamiast kamieni i smołę zamiast zaprawy murarskiej, rzekli: „Chodźcie, zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, i w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po całej ziemi”. A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć to miasto i wieżę, które budowali ludzie, i rzekł: „Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzają uczynić. Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!” W ten sposób Pan rozproszył ich stamtąd po całej powierzchni ziemi, i tak nie dokończyli budowy tego miasta. Dlatego to nazwano je Babel, tam bowiem Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi. Stamtąd też Pan rozproszył ich po całej powierzchni ziemi (*Biblia Tysiąclecia, Księga Rodzaju 11, 1–9*).

Jeśli wszyscy ludzie na całej ziemi są „jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę”, to w takim niezróżnicowanym świecie nie ma pograniczy różnych ludów i różnych języków, nie ma możliwości zawiązywania relacji międzykulturowych. Ale jeśli „Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi” i jeśli „Pan rozproszył ich po całej powierzchni ziemi”, to tym samym – choć wydaje się to klęską budowniczych wieży Babel i, co gorsza, nieszczęsnym rozpadem uprzedniej jedności ludzi – powstają warunki umożliwiające kształtowanie pograniczy. Dotyczy to właśnie tych przestrzeni, w których stykają się i spotykają z sobą ludzie dość szczelnie oddzieleni od siebie granicą odmiennych języków i odmiennych językowych obrazów świata. Gdy zawiązują się między ludźmi relacje właściwe dla dynamiki pogranicza, to ludzie dotychczas znajdujący się w sytuacji zasadniczego oddzielenia, w której „jeden nie rozumiał drugiego”, muszą podejmować próby kształtowania relacji opartych na zasadzie wzajemności w komunikacji, muszą uczyć się wspólnego rozumienia sensu słów z różnych języków i uczyć się zrozumienia odmiennych wartościowań, będących istotną częścią różnych językowych obrazów świata.

Klęska budowniczych wieży Babel, tej wieży, która miała być największym i jedynym tego rodzaju dominującym na całym świecie monumentem, oraz fakt „pomieszania języków”, czyli rozpadu i zaniku jednolitości w sferze komunikowanych znaczeń, dają się – z punktu widzenia pedagogiki i edukacji

międzykulturowej – interpretować w perspektywie procesów dezintegracji pozytywnej. Zanik dotychczasowych „fundamentalnych punktów odniesienia”, orientujących, porządkujących i integrujących (jednoczących) ludzką egzystencję (wyrażanych w idei wieży Babel), otwiera – w zdecydowanie odmiennych od dotychczasowych warunkach – możliwości wypracowywania nowych form aktywności kulturotwórczej i wartościotwórczej. Traci się – będące zwodniczą iluzją – poczucie niewzruszonej jedności (jednorodności) wszystkich ludzi i występowania integrującej mocy jednego języka, poczucie, któremu naiwnie dawano dotąd wiarę, która była podtrzymywana i spożytkowana przez monopolistyczną władzę polityczną (lub religijną). Jeśli wszakże ceni się jedność i zarazem docenia się różnicę, to w dalece zróżnicowanym świecie „pomieszania języków”, można podjąć pedagogiczny namysł, jak – z pomocą pedagogiki i edukacji – dążyć do kształtowania stanów rzeczy określanych m.in. mianem „pojednanej różnorodności” i „różnojedności”⁷.

Dzięki „pomieszaniu języków” pojawiają się nowe możliwości poznawcze. Można bowiem uczyć się spoglądania na rzeczywistość w różnych perspektywach wielu odmiennych języków i ich siatek pojęciowych, co pozwala wychwycić większą liczbę elementów i cech danego stanu rzeczy, które uchodziły z pola widzenia, gdy operowało się dalece ograniczonymi zasobami tylko jednego, jedyne go języka. Dzięki różnym językom i porównywaniu wypracowanych w nich ujęć, można mieć do czynienia z wielością różnych modeli danych stanów rzeczy, a dzięki temu możliwe staje się przybliżanie się do lepszego, bardziej wyczerpującego informacyjnie i bardziej rzetelnego poznania.

Topos wieży Babel jest otwarty na różne perspektywy interpretacyjne, które mogą na wiele sposobów inspirować refleksję pedagogiczną w zakresie edukacji międzykulturowej. Megalomania ideowych pomysłodawców budowy wieży Babel, megalomania sięgająca – wedle ich własnych wyobrażeń – niebios, sprawiła, że gen destrukcji (autodestrukcji) okazuje się wpisany w zamysł poczynań podjętych na wielką skalę. I nabiera on mocy przy próbach urzeczywistnienia nazbyt śmiałych i nierealistycznych zamierzeń. Rzec można, że w projekt budowy wieży Babel zaangażowani byli ideolodzy (wręcz

⁷ Przywołując formułę „różnojedni”, wypracowaną i rozwijaną przez Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808–1869), a wartą przypomnienia i zinterpretowania na nowo w refleksji pedagogicznej, Wiesław Andrukowicz zwraca uwagę na sytuację „odkrywania dramatycznego napięcia między tożsamością i różnicą, której obrazem jest »różnojednia«” (Andrukowicz, 2008, s. 66).

zaślepieni złudnym blaskiem swych idei i uwiedzeni iluzją ich niewzruszonej wielkości), co więcej, ideolodzy służący władzy (potrzebującej znaków mających świadczyć o jej szczególnej sile, potędze i dominacji), technokraci nastawienie na realizację zleconych im do wykonania projektów (niepodejmujący się jednak analizy idei i aksjologii określających sens tych projektów) i wykonawcy skupieni w swej pracy na wyznaczonych im zadaniach, zgodnych z ich profesją (rzemieślniczym kunsztem), widzący jedynie powierzony im do wykonania fragment, a niemający oglądu całości prowadzonych robót. Wśród zaangażowanych w budowę wieży Babel zabrakło refleksyjnego pedagoga, który wspólnie ze współdziałającym z nim – podnoszącym wątpliwości, stawiającym docieklive i niepokojące pytania – filozofem, odsłaniałby intelektualną słabość, duchową niedojrzałość i społeczny koszt budowy wieży Babel. W tym przypadku zabrakło – postulowanej przez Lewowickiego – aktywnej obecności refleksyjnego pedagoga, który potrafi wykazać, że wielkość człowieka – wielkość faktyczną, a nie złudną i iluzoryczną – kształtuje się i tworzy dzięki rzetelnej i długodystansowej edukacji, że czyni się to „od wewnątrz”, gdy człowiek – wsparty odpowiednimi działaniami pedagogicznym – podejmuje długodystansową pracę nad samym sobą. Ludzkiej wielkości nie da się ukształtować i nie da się utrwalić przez ideologicznie motywowane, monumentalne, wiekopomne czy wręcz monstrualne przedsięwzięcia, mające „na trwałe” (wieczyście) dominować w całym życiu społecznym.

Odnosnie do chybionych zamiarów tworzenia i eksponowania ludzkiej wielkości, które prezentuje opowieść o budowie wieży Babel, można przywołać – co, przy rozpatrywaniu nieudolnych dążeń do wielkości, czyni Władysław Stróżewski – „sarkastyczne słowa Kanta: »Tworzenie planów to często zbytckowne i chełpliwe zajęcie umysłowe, dzięki któremu nadaje się sobie pozór twórczego geniuszu, wymagając tego, czego samemu nie potrafi się dokonać, ganiąc to, czego samemu nie potrafi się lepiej wykonać, i projektując to, o czym się samemu nie wie, gdzie da się znaleźć«” (Stróżewski 2002, s. 296). Tak niestety bywało i bywa również w pedagogice, jeśli dokonuje się „zbytckowne i chełpliwe” tworzenie nieprzemyślanych planów dla przeprowadzenia dalekosiężnych zmian w wielkiej skali. Przed takim nierozsądnym postępowaniem przestrzega także Lewowicki, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji prowadzonej w „wielokulturowym świecie”, który nierealistycznie i naiwnie traktuje się jako plastyczny materiał w pełni podatny na realizację apriorycznie tworzonych planów.

Topos wieży Babel jako kontrapunkt dla krytycznej refleksji pedagogicznej i poszukiwań edukacji międzykulturowej w kontekście polifoniczności pogranicza

Jednym ze stale obecnych nurtów w pedagogicznych poszukiwaniach Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe jest krytyczna refleksja mierząca się z aktualnymi wyzwaniem, w szczególności mierząca się z budzącymi wątpliwość koncepcjami i działaniami pedagogicznymi oraz z nasilaniem się niepokojących postaw i procesów społecznych. Motywy ustawicznego prowadzenia tej krytycznej refleksji i jej problematykę uwyrażnia również odwołanie do toposu niepowodzenia budowy wieży Babel i pomieszczenia języków, które wywołuje poczucie obcości i niezrozumienia, co może prowadzić do eskalacji wrogich zachowań.

Zastanawiając się nad tym, co sprzyja i co może sprzyjać, a co nie sprzyja rozwijaniu pedagogiki międzykulturowej i edukacji kształtującej relacje międzykulturowe, Lewowicki, zgodnie z cnotą roztropności i zaleceniem rozważli, wielokrotnie stawia pytania, w których dostrzegalny jest niepokój, czy wciąż w wielu sferach ludzkiej aktywności nie powtarzają się sytuacje podobne do zamiaru budowy wieży Babel i zarazem do jej upadku, do pomieszczenia języków (przy pozornej jedności) oraz do rozproszenia i zerwania relacji z powodu braku wzajemnego zrozumienia. Czy dzięki wypracowanym koncepcjom i podjętym działaniom, zwłaszcza koncepcjom i działaniom pedagogicznym, skutecznie przezwycięża się niepożądane efekty dążeń skupionych wokół wybudowania wieży Babel, efekty, które występują, gdy ludzie nie mogą się porozumieć, gdy się wzajemnie nie rozumieją i dlatego też rozpada się to, co ponad swe możliwości i umiejętności – nie rozpoznawszy trafnie bardzo trudnych do przekroczenia lub wręcz nieprzekraczalnych granic własnych możliwości – usiłowali stworzyć? Czy też dzieje się tak, że bez rzetelnego namysłu, nie wyciągnąwszy właściwych wniosków – zwłaszcza pedagogicznych wniosków – z analizy (diagnozy) upadków i katastrof przy wcześniejszych próbach kreowania jakiegoś typu „wieży Babel”, z nowym impetem buduje się nową postać wieży Babel, co jest przecież zapowiedzią kolejnego niepowodzenia?

Rozpatrując zgodnie z zasadami realizmu praktycznego wielokulturowość i globalizację jako aktualne wyzwanie dla wypracowywania strategii edukacji międzykulturowej, Lewowicki w wielu swych wypowiedziach przestrzega: „Propozycje edukacyjne – poza [...] szlachetnymi i godnymi poparcia prze-

słaniami – należy [...] formułować z uwzględnieniem istotnych uwarunkowań, jeżeli chcemy, by propozycje te miały szanse powodzenia” (Lewowicki, 2015, s. 14). Jeśli nie rozeznaje się trafnie tych uwarunkowań i pomija się je w wypracowywanych strategiach, to można doznać niepowodzenia podobnego jak budowniczy wieży Babel, a zamiast osiągnięcia stanów rzeczy pożądaných z punktu widzenia pedagogiki, można wzmóc to, co uchodzi za niepożądane. Zwodnicze bywa zadawanie się w pedagogice „szlachetnymi przesłaniami”, bo bez należytej konceptualizacji i konkretyzacji tracą one swą istotną treść i stają się pustosłowiem, wehikułem do przenoszenia dowolnych treści, także tych zdecydowanie niezgodnych z tym, co zasadnie uznać należy za sprawę szlachetną i godną poparcia.

Dolegliwe pomieszanie języków – co najmniej w niektórych przypadkach – towarzyszy wypowiedziom o „wielokulturowym świecie”, bowiem nie zawsze dotyczą one tego samego. Można mówić o „wspólnym wielokulturowym świecie”, tak jak konsekwentnie postuluje to Lewowicki (2013, ss. 23–24), promując kształtowanie i wzmacnianie tego, co jest i co może – wręcz co powinno – być wspólne. Częstokroć jednak mówi się o „wielokulturowym świecie” jako o świecie przede wszystkim pełnym obcości, antagonizmów, zagrożeń i wciąż podsycanej wrogości, w którym tego, co wspólne, nie sposób dostrzec i nie sposób wytworzyć. Niby mówi się tu i tu o „wielokulturowym świecie”, bo słowa brzmią tak samo, choć faktycznie oba zwroty zdają się dotyczyć zdecydowanie innych i nieprzystających do siebie rzeczywistości. Dlatego w pedagogice stroniącej od jakiegokolwiek z form monopolistycznego ideowego i pojęciowego monizmu powinno się rzetelnie i trafnie rozeznawać – co podkreśla Lewowicki – „rozmaite odmiany wielokulturowości”, które „wymagają odpowiednich strategii edukacyjnych (a może szerzej – społecznego oddziaływania)” (Lewowicki, 2015, s. 17). Zróżnicowane postacie kulturowego zróżnicowania, których nie należy sprowadzać – skrajnie redukować – do tylko jednego modelu „różnic”, wymagają pedagogicznie pogłębionych, zróżnicowanych i zarazem odpowiednio do warunków skonkretyzowanych strategii edukacji międzykulturowej.

Przykładem konfliktogennej projektowania i organizowania „wielokulturowego świata” bywają te kraje afrykańskie, w których wielokulturowość obarczona jest „bagażem przeszłości i współczesnymi tragicznymi doświadczeniami” i jest „traktowana ze złymi intencjami, instrumentalnie, przeciwko ludziom tych kultur. To sztucznie narzucona, nierzadko intencjonalnie, konfliktogenna wielokulturowość” (Lewowicki, 2015, ss. 16–17). Przejawiają się tu złośliwe konsekwencje niegodziwego wykorzystywania „pomieszania

języków” i antagonizowania sytuacji przenikania się pograniczy; te złowrogie konsekwencje – ze względu na bieżące interesy i doraźne korzyści – podsyca się, nie licząc się przy tym z dobrem ludzi, których to dotyczy.

Powinności uczonych i przestrogi w zakresie rozwijania pedagogiki międzykulturowej

Postulując uczestnictwo uczonych (społeczności uczonych) w rozwijaniu teorii i praktyki pedagogiki międzykulturowej⁸, trzeba zarazem przestrzegać przed swoistą „pychą intelektualną”. Niektórzy uczeni miewają bowiem patologiczną skłonność, aby budować swą wieżę Babel, dominującą nad innymi, a nie potrafią z intelektualną pokorą wsłuchiwać się w zadziwiającą polifoniczność pogranicza i nie próbują zrozumieć także tych głosów, które wydają się obce, dalekie od swojsko brzmiących kategorii (idei, haseł).

Zdecydowanie krytycznie (w wielu wypowiedziach) Lewowicki ocenia te naznaczone pychą intelektualną i/lub zaślepieniem ideologicznym koncepcje i praktyki edukacyjne, które niosą z sobą niepożądane skutki dla dotkniętych nimi jednostek i społeczności: „Wyrównawcze oświeceniowo (mające niwelować tzw. deficyty w rozwoju społeczno-kulturowym) programy edukacji wielokulturowej przypominają »ślepe uliczki edukacyjne«, pozorujące jedynie wyrównywanie szans” (Lewowicki, 2000, s. 33). Uczeni, nadużywający autorytetu nauki, mogą legitymizować i utrwaląć „ślepe uliczki edukacyjne”, mogą rozprzestrzeniać – na dłuższą metę kosztowne społecznie – iluzje „oświeceniowych programów edukacji wielokulturowej”. Tym bardziej więc od uczonych zaangażowanych w rozwijanie pedagogiki międzykulturowej wymagana jest rzetelność metodologiczna (wysoka kultura metodologiczna, dojrzałe sumienie logiczne) i dociekliwość badawcza, aby nie zwodzić siebie i innych na intelektualne manowce.

Jeśli – jak podkreśla to Lewowicki – powinnością uczonych jest przyczynianie się do rozwijania pedagogiki międzykulturowej, to rzetelne wywiązywanie się z tej powinności stawia im wysokie wymagania profesjonalne, wymaga bowiem od nich kształtowania sprzyjających temu sprawności intelektualnych. Do tych niezbędnych sprawności intelektualnych zalicza się

⁸ „W dziele rozwijania i upowszechniania edukacji międzykulturowej szczególna wydaje się rola społeczności uczonych. Podobnie jak wielokrotnie w dziejach, tak i współcześnie wspólnoty akademickie, świadome znaczenia międzykulturowej edukacji oraz kierujące się mądrością i humanistycznymi wartościami, mogą i powinny tej edukacji sprzyjać i promować ją na całym świecie” (Lewowicki, 2015, s. 22).

także niełatwa do osiągnięcia umiejętność uczestnictwa w interdyscyplinarnej pracy naukowej. Taki wymóg uczonym stawia interdyscyplinarność, bez której nie można efektywnie rozwijać edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej:

Edukacja międzykulturowa – pojmowana jako obszar praktyki społecznej inspirowanej wiedzą pedagogiczną – oraz pedagogika międzykulturowa – jako wyraźnie kształtująca się (sub)dyscyplina pedagogiki (nauk pedagogicznych) [...] – w znacznym stopniu korzystają z dorobku wielu nauk, głównie nauk humanistycznych. Bez wątpienia edukacja/pedagogika międzykulturowa – w obu wymienionych rozumieniach – mają charakter interdyscyplinarny. Interdyscyplinarność stanowi o bogactwie ujęć edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej [...] (Lewowicki, 2011, s. 28).

Interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej może być postrzegana jako kształtowanie szczególnego przypadku relacji międzykulturowych: relacji między różnymi – często odległymi od siebie – kulturami uprawiania nauki. Ta interdyscyplinarność zawiera w sobie dążenie do przewycięzania – bywa, że bardzo silnych – tendencji do budowania monolitu „naukowej wieży Babel” i dzięki tej interdyscyplinarności dokonuje się wyjście na polifoniczne pogranicza w nauce. To może być także istotny wkład pedagogiki międzykulturowej w rozwój nauki i w kształtowanie sposobów jej uprawiania.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. 2008. Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram. *Przeгляд Pedagogiczny*. 1, ss. 61–78.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2005. Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 15–23.
- Lewowicki, T. 2007. W stronę edukacji międzykulturowej. Meandryczna

- droga – zagrożenia i nadzieje. W: Jasiński, Z. i Lewowicki, T. red. *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*. Opole: UO, ss. 33–41.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 28–38.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*. 3, ss. 19–38.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 13–24.
- Lewowicki, T. 2016. Pryncypia metodologiczne – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–26.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.
- Łempicki, S. 1938. Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie. W: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żałobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*. Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, ss. 31–49.
- Nikitorowicz, J. 2019. Opinia w sprawie wniosku o nadanie tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu. W: Ogrodzka-Mazur, E. red. *Tadeusz Lewowicki Doctor honoris causa Universitatis Sillesiensis*. Katowice: UŚ, ss. 41–49.
- Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. 2012. Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn

- Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss.19–40.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Rembierz, M. 2016. Pedagogia miłosierdzia jako wyjście na aksjologiczne pogranicza i egzystencjalne peryferia – wyzwania dla myśli religijnej i refleksji pedagogicznej. O uczeniu się i nauczaniu papieża Franciszka. W: Pawelski, L. i Urbanek, B. red. *PAIDEIA – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu*. Szczecinek: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, ss. 233–274.
- Rembierz, M. 2017. Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji między – kulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 37–67.
- Rusek, H. 2009. Cieszyńska szkoła badań pogranicza. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–20.
- Stróżewski, W. 2002. *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków: Znak.
- Śliwowski, B. 2013. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 1995. Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 11–23.
- Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Between the multiculturalism of the “Babel Tower” and culturally diversified borderlands. The pedagogical searching and ideas of Tadeusz Lewowicki concerning education which shapes intercultural relations

Abstract: The biblical topos of the Tower of Babel, used in Tadeusz Lewowicki’s inquiries, is useful – as a counterpoint and a warning – in determining the ideas and postulates of intercultural education and in developing intercultural pedagogy.

Recalling the intentions of the builders of the monumental Tower of Babel and their unforeseen failures, stimulates reflection in pedagogy. “The message from the story of the Tower of Babel has deeper meaning,” states Lewowicki (2007, p. 33), when he considers the complexity of multiculturalism as well as the problems, the misunderstanding, the educational hopes and chances connected with it. The topos of the Tower of Babel in Lewowicki’s inquiries is complemented by the category of borderland, which is considered (e.g. by Lech Witkowski) in reference to the Mikhail Michajłowicz Bachtin’s (1895–1975) conception. According to Lewowicki’s definitions the various border regions, “border areas of countries, nations, cultures” are the “training ground for intercultural education”. He concludes that in the borderland people can observe and learn how the “process of mutual penetration of cultures is proceeding” (Lewowicki, 2005, p. 19). Experiencing the specific qualities of the polyphonic borderland, also as experiencing varied worlds of values, is considered as “life-giving for intercultural education also outside the borderland” (Lewowicki, 2005, p. 19). If – as Lewowicki emphasizes – the scientists’ obligations are related to developing intercultural pedagogy, then honest compliance with these obligations places high professional requirements on them. The ability to participate in interdisciplinary scientific work is between the obligations, because without it one cannot effectively develop intercultural pedagogy. The interdisciplinarity of intercultural pedagogy could be seen as the shaping of intercultural relationships between different – often distant – cultures of learning.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, intercultural pedagogy, biblical topos of the Tower of Babel, polyphonic borderlands

Translated by Sławomir Pasikowski