

Jerzy Nikitorowicz*

Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego

Abstrakt

Autor zwraca uwagę, że idee wielokulturowości nie mogły przynieść oczekiwanych efektów, gdyż nie ukształtowano edukacyjnych mechanizmów dialogu międzykulturowego. W tym kontekście przedstawia odpowiedzialność edukacji za kształtowanie procesu dialogu, poczynając od niwelowania mitu o upadku idei multikulturalizmu, a kończąc na potrzebie rewitalizacji heterologii, kosmopolityzmu, transnarodowości.

W pierwszej części tekstu podkreślono problem marginalizacji istotnych problemów, związanych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych i w tym kontekście z odpowiedzialnością edukacji za kreowanie kultury pokoju. Następnie zwrócono uwagę na potrzebę nadania znaczenia filozofii dialogu, prowadzenia dialogu wewnętrznego z samym sobą, aby „wyzwolić” się z myślenia militarne. Wskazano na potrzebę aktywnego uczestnictwa w trzech rodzajach dialogu (informacyjnym, negocjacyjnym o kreującym rozwój ludzkości i zachowanie pokoju). W końcowej części podkreślono odpowiedzialność edukacji za kształtowanie i wspieranie w rozwoju człowieka będącego w ustawicznym dialogu kultur, człowieka transnarodowego i transkulturowego.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja, dialog międzykulturowy, transkulturowość.

Responsibility of education for the creation of intercultural dialogue

Abstract

The author points out that the idea of multiculturalism could not produce the expected effects, since the educational mechanisms of intercultural dialogue were not developed. In this context, the responsibility of education for shaping the process of dialogue is introduced. It starts with the abolition of the myth about the fall of the idea of multiculturalism and ends with the need to revitalize heterology, cosmopolit-

* Uniwersytet w Białymstoku, Katedra Edukacji Międzykulturowej.

tanism and transnationality. The first part of the text emphasizes the problem of marginalization of important problems related to the formation of multicultural societies and, in this context, also the responsibility of education for the creation of a culture of peace. Next, attention is paid to the need to give meaning to the philosophy of dialogue and to engage in internal dialogue in order to “liberate” oneself from military thoughts. It is pointed out that there is a need for active participation in three types of the dialogue (concerning information, negotiation and creation of humanity and peace). In the final part of the text, the Author emphasizes the responsibility of education for shaping and supporting the development of transnational and transcultural human beings in the ongoing dialogue of cultures.

Keywords: multiculturalism, education, intercultural dialogue, transculturalism.

*

W ostatnich latach ma miejsce coraz większa koncentracja państw na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, a coraz mniejsze zainteresowanie zachodzącymi procesami dehumanizacji, zanikiem postaw obywatelskich i upadkiem wiary w demokrację, we wspólne dobro, kreujące dialog i pokój, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności. Przecież wielokulturowość, stając się faktem społecznym, nie oznacza współistnienia, zrozumienia i porozumienia przedstawicieli dwóch lub więcej kultur różniących się od siebie językiem, religią, wartościami, zasadami i stylem życia. Tworzy tylko publiczną przestrzeń, umożliwiając jednostkom i grupom interakcje, do których może przygotować edukacja. Dotychczasowa polityka w zakresie zarządzania wielokulturowością nie była w stanie zrealizować zakładanych celów i w efekcie nie zdała egzaminu tylko dlatego, że działania edukacyjne nie otrzymały wsparcia w tym zakresie, a jej idee i zasady zostały zmarginalizowane. Strategie asymilacji, idei wielokulturowości, liberalnego podejścia do wielokulturowości z zasadą poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego nie mogły więc przynieść oczekiwanych efektów. Nie zostały uruchomione mechanizmy aktywnej akulturacji i integracji, jak też nie wdrożono do przestrzegania zasad życia w społeczeństwie demokratycznym. Inaczej mówiąc, nie powstały mechanizmy dialogu międzykulturowego kreujące społeczeństwa wielokulturowe, a uwydatniły się wyraźnie istotne problemy kulturowe, religijne, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne itp.

W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę na odpowiedzialność edukacji w procesie kreowania dialogu międzykulturowego i zauważyć potrzebę rozwiązań transnarodowych w tym procesie. Kwestią wiodącą jest dialog zmierzający do przełamania barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie obojętności, niechęci czy wrogości. Jest on szczególnie istotny obecnie, wobec kształtowania i powielania mitu o upadku idei multikulturalizmu. Irena Wojnar (2000) zwraca uwagę, że idea dialogu i kształtowania pokoju stała się jednym z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych na XXI w. i podkreśla:

Ta problematyka urasta do wymiarów symbolicznych i zasługuje na naszą baczność, od dawna bowiem przewyciężyliśmy powierzchowne hasła upolitycznionej „walki o pokój”, szukamy natomiast edukacyjnych sposobów, aby zgodnie ze słowami C.K. Norwida „zrobić pokój”. Kultura pokoju zatem może być akceptowana jako podstawowy wyznacznik etosu edukacji w nadchodzącym stuleciu (tamże: 110).

W perspektywie edukacyjnej kształtowanie kultury pokoju jest nie tylko wyrazem działań na rzecz zapobiegania wojnom, lecz także wyrazem troski o jakość życia człowieka, troski o człowieczeństwo. Definiowanie jej jako kultury dialogu, współżycia i dzielenia się z innymi, opartej na zasadach wolności, sprawiedliwości, demokracji, tolerancji i solidarności, zobowiązuje do rozwijania w człowieku różnorodnych umiejętności i kompetencji, aby mógł on w świadomy i odpowiedzialny sposób uczestniczyć w tworzeniu ładu pokojowego. Jak podkreśla Agnieszka Piejka (2015):

Kultura pokoju w człowieku jest wyrazem jego stosunku do innych, do świata i do samego siebie. Jej podstawę stanowią różnorodne kompetencje, umożliwiające rozwiązywanie konfliktów bez agresji, tolerancyjną, ale też nastawioną na budowanie wspólnoty postawę wobec innych, świadome korzystanie z obywatelskich praw, ale też wypełnianie obywatelskich obowiązków (tamże: 36).

Piotr Sztompka (2002), wskazując na cztery typy „ładu społecznego” zwraca uwagę na ład oparty na systemie wielostopniowych porozumień. Pisze:

Tutaj zamiast przymusu pojawia się dialog, dyskurs, uzgadnianie poglądów i decyzji politycznych pomiędzy wolnymi jednostkami, co nie przeradza się w anarchię dzięki koordynującej i mediującej roli politycznego centrum. Ten najbardziej pożądanym typ ładu społecznego wymaga świadomych, zaangażowanych i wykształconych obywateli. Droga do niego musi być edukacyjny awans całego społeczeństwa. Ossowski antycypował tutaj dzisiejsze koncepcje „demokracji dialogowej” czy „deliberacyjnej” (tamże: 28-29).

*

Uważam, że działaniom edukacyjnym wobec rozszerzającego się ustawicznie wachlarza przestrzeni wielokulturowości, masowych procesów mobilności, migracji i uchodźstwa różnego typu, coraz trudniej jest przygotowywać dzieci, młodzież i dorosłych do otwartego i dialogowego rozwiązywania tych problemów. Zastanawiam się, czy nie stało się tak, że kultura i edukacja została zawłaszczona przez władzę polityczną, spłycona i wypaczona kształtowaną kulturą lęku przed innymi. Edukacja państwowa jakby poczuła się zwolniona z odpowiedzialności za kreowa-

nie paradygmatu współistnienia, dialogu i pokoju. Zwolniono ją z bycia strażnikiem wartości, zasad, kreowania wzorów i postaw obywatelskich, znanych od starożytności idei kosmopolityzmu (Nikitorowicz 2016: 2013).

Cóż z tego, że wskazuje się od wielu już lat, że warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu „...lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu” (*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb...* 1989: 17). Podkreśla się, że „Edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej” (tamże: 9). Jednak, jak pisze Bogusław Śliwerski (2015: 15) we wstępie książki *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji* „ma miejsce upolitycznienie szkolnictwa i nauk o edukacji”, co może „...prowadzić do zniszczenia kultury, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze)trwania i rozwoju”.

Jacek Hołówka (2016: 155) zauważa, że nie potrafimy rozwiązywać kolektywnych problemów i ciągle tkwimy w dzieciennych sporach o lewicowość i prawicowość, postęp i konserwatyzm, demokrację i racjonalność, centralizację i decentralizację. Zwraca uwagę: „Dziś wrogiem jest bezduszny system rynkowej kontroli, z pogardą dla kultury, wyższych celów, humanistycznego wykształcenia, zdolności do mobilizacji dla jakichś ideałów” (tamże: 144).

Waldemar Kuligowski (2015: 328) zauważa, że:

(...) zaprojektowana przez Rorty’ego kultura praw człowieka jawi się jako pięknoduchowa mrzonka. Aż strach pomyśleć, kto i w jaki sposób chciałby naszą Augiaszową stajnię oczyścić z owych śmieci. Ekspertów od czystości i higieny – moralnej, myślowej, narodowej, etnicznej, rasowej – jest wokół aż nadto. Ojczyzna-polszczyzna stała się matecznikiem infracywilizacji, medium wykluczania i agresji. Taka postawa wobec niej jest coraz bardziej powszechna. Ma ona wszelkie znamiona szczeroci i żarliwości, cechuje przy tym ludzi uważanych za honorowych, stanowiąc rdzeń ich tożsamości i samowiedzy. Gdy posługują się oni słowem «ludzie», mają na myśli osoby takie, jak oni sami. Nie wierzą, że osobnicy jednego gatunku tak samo odczuwają ból, nie przekonuje ich argument, że wśród czarnych, gejų czy niewiernych są zdolni matematycy, wrażliwi artyści, dobre matki.

Niepokojące są także chociażby takie spostrzeżenia, jak to: „Zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będziemy ich uczyć zamykania się na świat, ksenofobii, rasizmu, a w konsekwencji nacjonalizmu. Będziemy hodować młodych nacjonalistów” (Kim, Gębura 2016: 13).

Ks. Adam Boniecki (2016: 17) zauważa, że nauczyliśmy się w ciągu naszej historii solidarności przeciw komuś. „Byliśmy ciągle w stanie walki, podejrzliwości jeden wobec drugiego. Wytworzył się w nas instynkt nienawiści do ludzi, którym

się dobrze wiedzie. Ich się niszczy nawet nie po to, żeby zawłaszczyć ich stan posiadania, ale by ich zniszczyć”. Podkreśla, że często spotyka się z ludźmi, którzy żyją Radiem Maryja i stwierdza, że to są ludzie przestraszeni, mający poczucie zagrożenia ze wszystkich stron.

Uważają, że nikomu poza „swoimi” nie można wierzyć, że świat jest wrogi. A to przecież nie jest chrześcijaństwo. Pan Jezus powiedział: „idźcie na cały świat”, nie zamknijcie się „ze strachu przed Żydami”. To się robi chrześcijaństwo obłąkanej twierdzy (tamże: 18).

Cóż po wskazywanych zasadach demokracji, jeżeli nie widzi się człowieka w ujęciu humanistycznym, ustawicznie straszy się zagrożeniami, patologią, z kimś się walczy, zwalcza itp. Ideologie militarystyczne i myślenie militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie rosnąć. Dlatego ponad siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej winniśmy równocześnie podjąć działania w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu. Kreowanie kultury dialogu traktuję jako wartość uniwersalną, ideę i cel edukacji, a także postawę, łącząc ją z postawą szacunku dla drugiego człowieka, poszanowaniem godności, tolerancją. Stąd, w kontekście paradygmatu współistnienia kultur, wychowania do pokoju i dla pokoju, uważam za konieczne kreowanie umiejętności prowadzenia dialogu. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest, aby miały miejsce różne formy pluralizmu, które prowadziłyby do przyjęcia i realizacji polityki społecznej kształtującej kompetencje międzykulturowe ludności. Brak określonych oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie i kształtowanie kultury strachu przed Innymi może powodować aktywność w kierunku wzrostu wzajemnych uprzedzeń, warunkowanych odmienną kulturą, rasą, językiem czy religią, sprzyjać działaniom upominającym się różnymi formami o prawa socjalne wykraczające poza prawa człowieka, jak też pasywność, ambiwalencję czy bunt.

*

W kontekście powyższego zauważam wiele problemów, które moim zdaniem zostały zignorowane i którym nie nadano i nie nadaje się znaczenia w kształtujących się społeczeństwach obywatelskich. Dotyczą one między innymi wypracowania skutecznych strategii współistnienia kultur, gdyż, jak wskazywałem wyżej, idee poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego nie sprawdziły się. Uważam, że obecnie działania edukacyjne winny skupić się na następujących problemach: jak pogodzić edukację w państwach narodowych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i zasady życia gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów-immigrantów, jak w kształtujących się ustawicznie społeczeństwach wielokulturowych tworzyć

przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodziłyby wzajemnie w interakcje, wzbogacałyby się w tym procesie, realizując określone strategie rozwoju, kierując się zasadami i normami szacunku i uznania do jednoczącego dane społeczeństwo prawa i wartości uniwersalnych, jak organizować sytuacje stymulujące rozwój systemów wartości wspierających rozwój człowieka w warunkach wielokulturowości, jak kształtować więzi i poczucie wspólnoty, odpowiedzialności za zachowanie człowieka w kształtowanej przez niego przestrzeni społeczno-kulturowej?

Uważam, że edukacja w obecnych warunkach wielokulturowości współczesnego świata staje wobec podstawowego pytania: jak edukować dzieci, młodzież, dorosłych, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie dialogu z innymi narodami, w procesie integracji europejskiej i planetarnej, nie znikając kulturowo w globalnym świecie?

Uważam, że istotą prowadzenia dialogu w dyskursie narodowym, na co zwrócił uwagę o. Leon Dyczewski (1996: 33), jest świadomość własnego dziedzictwa z jednoczesnym otwarciem na inne kultury, co jest warunkiem rozwoju i zachowania pokoju. Podkreślił:

Tożsamość kultury narodowej czy etnicznej nie może być tożsamością w klatce, odizolowaną, lecz otwartą, pozostającą w trwałym dialogu z innymi kulturami. Dialog jest ułatwiony i bardziej twórczy, jeżeli mamy do czynienia z narodami i grupami etnicznymi, które mają tożsamość rozwiniętą, które są świadome swego dziedzictwa kulturowo-społecznego i swoich możliwości rozwojowych... . Dialog z innymi kulturami ma podwójny skutek dla kultury narodowej. Po pierwsze, w dialogu z innymi kulturami jednostki i cała grupa bardziej sobie uświadamiają swoją odmienność i wartość. Po drugie, dialog z innymi kulturami jest czynnikiem rozwoju kultury własnej.

Odpowiedzialność we wskazanym zakresie łączę z kategorią wolności i traktuję jako powinność w kontekście wyzwań i zadań przyjętych i realizowanych przez edukację. W pierwszej kolejności oczekiwania i wskazania zewnętrzne określają treści, zasady i formy realizacji zadań. Dzięki nim kształtujemy odpowiedzialność wewnętrzną, odpowiedzialność przed samym sobą, kształtując poczucie odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość przy jednoczesnym uwzględnianiu doświadczeń i przeżyć z przeszłości. Stąd konieczne jest uświadomienie, że wiek XX obfitował w negatywne reakcje akulturacyjne. Przyniosły one światu prawdziwą eksplozję zła, które wcieliło się w chorych na nienawiść dyktatorów, chcących zapanować nad całym światem, a tragedia Holokaustu stała się dowodem na to, jak silna i niszcząca może być obsesja inności i ideologia czystości kulturowej.

Na tym gruncie powstał między innymi nowy paradygmat myślenia o człowieku jako jednostce posiadającej określoną tożsamość, która staje się osobą „Ja” jedynie w spotkaniu z „Ty” (Buber 1992: 35). W tym zakresie właśnie postrze-

gam szczególną odpowiedzialność edukacji, rewitalizację takiego myślenia, nadanie znaczenia niniejszemu paradygmatowi. Myślę tutaj o kierunku filozoficznym, którego twórcy określili mianem filozofii dialogu, spotkania lub filozofii „Innego” (tamże: 32). Przedstawiciele tego nurtu polem swoich zainteresowań objęli przede wszystkim człowieka w relacji z „Innym”, z drugim człowiekiem, podkreślając, że każdy człowiek stanowi wartość samą w sobie. Dla filozofii dialogu wartościowymi aspektami jest dostrzeganie, szacunek i szczerą chęć zrozumienia drugiego człowieka i odpowiedzialność za „Innego”, co należy traktować w kategorii nakazu etycznego. Ks. Józef Tischner (1995: 47) pisał, że człowiek prowadzi „grę o odpowiedzialność” i albo przyjmuje ją, albo odrzuca. Powołując się na tezę Emmanuela Lévinasa (1994), wskazywał, że odpowiedzialność żyje w stanie uśpienia w każdym z nas, a wyzwolić ją może próba nawiązania kontaktu, wejście w interakcje. Człowiek może też wybrać drogę ucieczki od odpowiedzialności, będzie to jednak ucieczka od ludzi, od relacji dialogu, od pytań, od odpowiedzi, czyli niemożliwość wejścia w proces gromadzenia treści z różnych kultur, ich łączenia i przyswajania, zapożyczeń itp. Człowiek odpowiedzialny wybiera świadomie i dobrowolnie określoną drogę życiową, a pragnąc ją wzbogacić, zmierza ku otwartej przestrzeni dialogicznej, opartej na realizowaniu wartości wzbogacających go. „...Człowiek służy wartościom – realizując je, wartości służą człowiekowi – ocalając go...” (Gadacz 2004: 80). Spotkanie z „Innym” może wydarzyć się tylko w płaszczyźnie dialogicznej. ...Ja nie mogę już być Ja – w – sobie – i – dla – siebie, lecz muszę stać się Ja – z – innym a nawet Ja – dla – innego. Muszę się otworzyć na samą inność „innego” (...). Muszę się w tej inności zanurzyć, zatopić, obumrzeć dla siebie... (Tischner 2004: 22).

Celem dialogu wewnętrznego i zewnętrznego, jak niejednokrotnie wskazywał Ryszard Kapuściński, jest wzajemne zrozumienie, celem zaś tego zrozumienia konieczność wzajemnego zbliżenia, a to zrozumienie i zbliżenie osiąga się na drodze poznania siebie i Innych.

Człowiek nie może żyć zwrócony tylko do siebie, zapominając o realnej obecności Drugiego, gdyż zatracą swoje człowieczeństwo (Tarnowski 1980). Od ponad dwudziestu lat w działaniach Katedry Edukacji Międzykulturowej i Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej promujemy dialog międzykulturowy jako imperatyw rozwoju człowieka i promowania pokoju. Działalność Zespołu Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN, wielu fundacji, stowarzyszeń i innych organizacji pozarządowych pozwalają mieć nadzieję, że nie zatracamy wrażliwości na odmienność kulturową i nie rezygnujemy z możliwości do samodzielnego myślenia, prowadzenia wewnętrznego dialogu, ukształtowania nawyku prowadzenia wewnętrznego dialogu z samym sobą, milczącego dialogu, który od czasów Sokratesa i Platona nazywano myśleniem (Arendt 1991: 7). W tym kontekście rozumiem Jerzego Stuhra (2016: 16), że „... problem z naszym pomylnym patriotyzmem, z naszą fałszywą dumą narodową polega na tym, że one są z kompleksów i ze strachu przed innymi”. Właśnie od wielu lat edukacja międzykulturowa podej-

muje te i temu podobne problemy; jak uczyć wątpić, ryzykować samodzielny myśleniem i podejmowaniem decyzji, być w niezgodzie z sobą i ze światem tak, aby rozwiązywać problemy, a nie rezygnować z aktywnego uczestnictwa w wielokulturowym rzeczywistym świecie?

*

Uważamy, że istotą dialogu międzykulturowego jest dostrzeganie odmienności i wyłączności człowieka na drodze bezpośredniego poznawania i podmiotowego traktowania. Dialog taki opiera się na ontologii „pomiędzy” i zakłada twórczy wysiłek i umiejętność wyjścia uczestników interakcji na pogranicza kulturowe. Wzajemne wpływy i oddziaływania, interakcje zamierzone i niezamierzone, celowe i spontaniczne, jednostek i grup ludzkich, pozwalają im rozwijać się i stawać się w pełni świadomymi i twórczymi, zdolnymi do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej tożsamości społeczno-rodzimej, osobowej i społeczno-kulturowej, wychodzącej poza kulturę rodzimą. W innym przypadku nie można mówić o dialogu, stąd szczytne idee i zasady wielokulturowości, które próbowano realizować w wielu krajach Europy zachodniej nie powiodły się. Przecież dialog jest „sposobem komunikacji interpersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” (Tarnowski 2000: 169).

Wzajemne oswajanie, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe poprzez aktywne uczestnictwo w trzech rodzajach dialogu (Rutkowiak: 1992): informacyjno-poznawczym (zauważanie i poświęcanie uwagi, zainteresowanie, przekaz, ciekawość poznawcza, porozumienie w przekazie), negocjacyjnym (poszukiwanie i nadawanie wartości, wzajemne zrozumienie, kompromis, otwartość, tolerancyjne wyjście naprzeciw odmiennym stanowiskom) oraz dialogu traktowanym jako imperatyw – warunek pokoju i rozwoju ludzkości (aktywna wymiana myśli, tolerancja i uznanie, zaangażowanie w procesie wzajemnego ubogacania się dzięki różnicom). Pokoju w tak rozumianym dialogu nie traktują jako czasu bez wojny, braku konfliktu zbrojnego między państwami. Uważam, że w pierwszej kolejności rodzi się on w dyskursie wewnętrznym, na co wskazywałem wyżej, w niwelowaniu niechęci, kompleksów, lęków, nienawiści. To szacunek do człowieka, respektowanie jego podstawowych praw rozwoju, wolności myśli, przekonań i wyznania. Pokój w umyśle generuje stabilizację, społeczny porządek, poczucie bezpieczeństwa. Jest podstawą sprawiedliwego, równego i solidarnego współistnienia ludzi, grup etnicznych, narodów i społeczeństwa globalnego. Jest fundamentem zaufania i wspólnotowych działań chroniących prawa człowieka, a przede wszystkim tolerancyjnych przekonań i działań. Jest warunkiem i stymulatorem budowania wspólnoty oraz przyjaznej przestrzeni do życia; wspólnoty ludzkiej w mikro-, mezo- i makroskali. Pokoju nie można nakazać, problemem jest właśnie umiejętność prowadzenia dialogu wewnętrznego, widzenie konsekwencji, perspek-

tyw poprzez dostarczanie wiedzy o różnorodności i wadze współistnienia narodów i ich kultur.

Istotą dialogu jest wzmacnianie własnego Ja, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za określone zasady, normy, wartości, cele i zamierzenia. Stąd dialog jest określany jako sposób komunikacji, w którym to podmioty dążą do wzajemnego poznawania i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania, przebywania ze sobą, wspierania się. W efekcie chodzi o ustawiczny proces dialogu kultur, chronienie z jednej strony przed globalizacją i homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem. Zakłada więc w pierwszej kolejności podróż do wnętrza własnej kultury, odziedziczonej po przodkach. Rozpoczęcie od zrozumienia samego siebie, podjęcie namysłu i krytycznego oglądu samego siebie w kontekście dziedzictwa kulturowego pozwala kreować nowy typ człowieka charakteryzującego się myśleniem krytycznym, twórczym, z jednoczesną zdolnością do rozumienia siebie i innych, do współpracy i współdziałania w zróżnicowanych kulturowo zespołach ludzkich. Urszula Ostrowska (2000: 29–30) zwróciła uwagę, że spotkanie z samym sobą, czyli wgląd w samego siebie, jest nie mniej znaczący od spotkania interpersonalnego, spotkania z innym człowiekiem. Podkreśliła, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, wartość wewnętrznego dialogu, dialogu jako myślenia, namysłu w kontekście wartości, które w procesie moralnego i estetycznego osądzania gdzieś znikają. Wskazała, że „...wewnętrzny dialog nie zawsze zdaje się być należycie uświadamiany i doceniany zwłaszcza w sensie przewartościowania idei myślenia jako monologu, na rzecz/kierunku myślenia dialogicznego”.

W tak rozumianym dialogu odpowiedzialność edukacji wydaje się być szczególnie istotna. Z jednej strony wspiera procesy zakorzeniania w kulturze rodzimej, sytuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie odkrywa i pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości. Chciałbym zauważyć jej dwie główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą z socjalizacji. Jeżeli pierwsza uspołecznia i czyni człowieka członkiem społeczności ludzkiej z wszystkimi tego uspołecznienia konsekwencjami, to druga sprowadza się do wyzwalania spod dominacji społecznej, do wykraczania poza *status quo*, do wyzwalania działań twórczych, podejmowania inicjatyw, rozwijania własnego sprawstwa, poszukiwania nowych jakości, nowych form, nowych sposobów osiągnięcia szczęścia i radości życia.

Jak wskazuje Alain Finkielkraut (2004), francuski filozof, nie jesteśmy z urodzenia chrześcijanami, urodzenie nie ma znaczenia, natomiast jesteśmy za prawami człowieka, a więc uniwersalistyczni. Z drugiej strony nie można nie zauważać judeochrześcijańskiego dziedzictwa Europy, wyparcia się swoich korzeni i skoncentrowania się wyłącznie na prawach człowieka. Hiperkrytycyzm wobec własnej kultury prowadzić może do bezdusznego liberalizmu, uników, lęków, na co wskazują wydarzenia w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Holandii. Francuzi, mocno przywiązani do praw człowieka i równości, mieli i mają problemy z podjęciem

decyzji zakazujących ostentacyjnego manifestowania odmienności kulturowej poprzez ubiór albo inne symbole przynależności religijnej. Problem narodowych różnic, ich uznania i szacunku rodził i rodzi nadal obawy o obudzenie demonów nacjonalizmu. Problem dumy narodowej pozostanie jeszcze na długo wartością istotną. Jedne narody są dumne ze swobód obywatelskich, z dokonań w dziedzinie gospodarki, prezentując wskaźniki potęgi militarnej, kulturowej, ekonomicznej, naukowej, finansowej itd., inne wskazują na różne karty swojej historii, losy, doświadczenia.

*

W przypadku naszego kraju, mając na uwadze liczne publikacje zakresu edukacji międzykulturowej, działalność Zespołu PKiEM przy KNP PAN, działalność SWEM i innych stowarzyszeń i fundacji, zauważam potrzebę rewitalizacji heterologii i kosmopolityzmu w obecnych warunkach wielokulturowego świata, kształtujących się i kształtowanych nowych przestrzeni życia społeczno-kulturowego. Nikt bowiem nie może być i nie powinien zostać „zakładnikiem” odziedziczonej kultury narodowej, powinien natomiast mieć możliwość rozwoju na jej bazie. Nie ma wątpliwości, że niezbędna jest baza konkretnego dziedzictwa kulturowego, na którym możemy kształtować wspólnotę wyobrażoną. „Prawo do własnej kultury jest tak podstawowym prawem każdego narodu i każdej grupy etnicznej, jak prawo każdej jednostki do życia i rozwoju” (Dyczewski 1996: 32). W kontekście powyższego istotne jest formułowanie i podejmowanie przez edukację następujących problemów: jak, ukazując historie i losy narodów, osiągnięcia i porażki, kształtować poczucie dumy i godności w kontekście dokonań współczesnych, czy istnieje tożsamość europejska, czy i w jakim stopniu jest zintegrowana z narodową, czy jest konkurencyjna dla narodowej, czy jest w opozycji do niej, czy jest wynikiem rozwoju narodów i kolejnych nakładających się na siebie identyfikacji?

Tadeusz Paleczny (2006) zwraca uwagę, że narody są największymi realnymi grupami kulturowymi, jednak nie istnieją już homogeniczne, jednorodne w sensie rasowym, religijnym, językowo-etnicznym społeczeństwa „kultury narodowej”. Podkreśla, że

...coraz większą rolę we współczesnym świecie odgrywają heterogeniczne, niejednolite rasowo, etnicznie, językowo i religijnie społeczeństwa obywatelskie, zintegrowane według zasady solidarności państwowej (tamże: 7).

Uważam, że dzisiejsze życie Europejczyka przebiega w diasporze, stąd problem sztuki współżycia z różnicą i szacunku do wielu kultur w jednym człowieku, stąd problem akulturacji, transkulturacji, tożsamości hybrydowej, ustawicznego dialogu w tym zakresie. Ta sytuacja wymaga nabycia umiejętności obcowania na co dzień z formami życia odmiennymi od naszego. Relacje kultur przestały być pionowe,

a stały się poziome i kultury nie mogą domagać się od innych pokory, uległości czy uznania wyższości w kontekście bardziej postępowej.

Rewitalizacja heterologii polegałaby na tym, aby dostrzegać i uczyć o wielości kultur w jednym człowieku, czyli przynależności do wielu kultur jednocześnie, równolegle. Jej istotą jest organizowanie warunków i stwarzanie sytuacji do nabywania świadomości postrzegania człowieka z wielością kultur, które wzbogacają jednocześnie Innych. Heterologia jako nauka o Innym, odmiennym, różniącym się, niejednorodnym zakłada uczestnictwo w kulturze własnej i prowadzenie ustawicznego dialogu z Innym w kontekście odpowiedzialności za kreowanie pokoju, poczucia współuczestnictwa w tym procesie. Wzajemne uznanie i wyrażanie szacunku kreuje wzory komunikacji społecznej, poprzez które dokonuje się wielokierunkowy transfer treści kultury, zasad, wzorów i wartości.

Rozpatrując heterologię jako ideę, zasadę życia społecznego i postawę wiąże z paradygmatem kulturowo-antropologicznym (zróżnicowanie jest produktem naturalnego rozwoju historycznego w określonej przestrzeni geopolitycznej, a odmienne wspólnoty kulturowe można poznać i zrozumieć). Poczucie odrębności, spójności, charakter odmienności i kierowanie się określoną ideologią jest wynikiem czynników społecznych, posiadania własnego terytorium, odrębności ekonomicznej itp. To decyduje o stopniu podporządkowania lub dominacji w stosunku do innych grup. Heterologia określa zasady życia społecznego, kształtuje postawy otwarte, niweluje etnocentryzm i socjocentryzm, negatywne wyobrażenia Innych, megalomanię, ksenofobię, niechęć, lęki, wrogie nastawienia do Innych, odmiennych rasowo, religijnie czy etnicznie. Można powiedzieć, że przyczynia się do kształtowania postaw poczucia wspólnoty gatunku ludzkiego ponad różnicami, które są niezbędne do rozwoju ludzkości w kontekście paradygmatu humanistycznego.

O tym wiążącym wszystkich ludzi poczuciu wspólnoty Irena Wojnar (2016) pisze:

Będąc Polakami i Europejczykami, jesteście także, a może przede wszystkim, ludźmi zamieszkującymi na wspólnej Ziemi, którą znany pisarz Antoine de Saint-Exupéry określił mianem Ziemi – planety ludzi. Ta wspólnota wyznaczona jest zagęszczającą się siecią interesów i zagrożeń, skomplikowanych interakcji i pogłębiających się kontrastów społecznych. (...). Sygnalizowana tożsamość współczesnego człowieka jest więc tożsamością humanistycznego gatunku istot żyjących na Ziemi, to znaczy tych wszystkich, którzy niezależnie od tego, z jakich wywodzą się korzeni i jakie dziedzictwo jest ich udziałem, dzielą wspólnie ludzki los (tamże: 121–122).

Bibliografia

Arendt H. (1991) *Myslenie*, przeł. Buczyńska-Garewicz, Warszawa, „Czytelnik”.

Boniecki A. (2016) *Nie załamie się w: J. Dąbrowska, Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa, Wydawnictwo „Agora”.

Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

Dyczewski L. (1996) *Naród podmiotem kultury w: Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb (1998) pod przew. Jacques'a Delorsa, Raport dla UNESCO, tłum. W. Rabczuk, Warszawa, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Finkielkraut A. (2004) *Paraliżujący kompleks winy*, rozmowa z Bronisławem Wildsteinem, „Rzeczpospolita”, 28–29 luty, nr 9 (581).

Gadacz T. (2004) *Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, nr 5.

Hołówka J. (2016) *Krótkość życia mnie nie peszy* w: J. Dąbrowska, *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa, Wydawnictwo „Agora”.

Kim R., Gębura R. (2016) *Szkoła w służbie PIS*, „Newsweek”, nr 36.

Kuligowski W. (2015) *Ty śmieciu! Mowa potoczna jako narzędzie dehumanizacji* w: *Śmieć w kulturze*, K. Kulikowska, C. Olbracht-Prondzyński (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.

Lévinas E. (1994) *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Kraków, Wydawnictwo „Znak”.

Nikitorowicz J. (2013) *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nikitorowicz J. (2016) *Patriotyzm-Obywatelstwo-Kosmopolityzm. Progres czy regres?* w: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol (red.), Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.

Ostrowska U. (2000) *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Paleczny T. (2006) *W poszukiwaniu nowych perspektyw badań i studiów nad wielokulturowością* w: *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piejka A. (2015) *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej* w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska*, Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, nr 1, s. 36.

Rutkowiak J. (1992) *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa, PWN.

- Stuhr J. (2016) *Pomyłony patriotyzm*, „Newsweek”, 24–30 października, nr 44.
- Sztompka P. (2002) *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski B. (2015) *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarnowski J. (1980) *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, nr 7.
- Tarnowski J. (2000) *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej w: Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, B. Śliwerski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J. (1995) *Gra wokół odpowiedzialności*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, nr 10.
- Tischner J. (2004) *Inny*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, nr 1.
- Wojnar I. (2016) *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka w: I. Wojnar, Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Wojnar I. (2000) *Kształtowanie kultury pokoju zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek w: I. Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.