

Jerzy Nikitorowicz

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0003-4371-8322

Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego

Autor wychodzi z założenia, że działalność edukacji międzykulturowej nie może być utożsamiana z ideologią wielokulturowości. Wskazuje, iż w obecnych warunkach zróżnicowania kulturowego szczególne wyzwania i zadania winne być podjęte przez pedagogikę międzykulturową. W tym kontekście przedstawia i uzasadnia tezę o potrzebie rewitalizacji heterologii, jako idei, zasady oraz postawy, i nabywania kompetencji międzykulturowych. Odwołuje się do działań i wskazań autorzytetów w tym zakresie, m.in. Baumana, Miłosza, Schweitzera, Tischnera, Wojnar, Zamenhoffa. Zwraca uwagę, że rewitalizacja heterologii jako idei, zasady i postawy prowadziłaby do realizacji dialogowego paradygmatu współistnienia oraz skupiałaby się na tym, aby dostrzegać wielość kultur w jednym człowieku i uczyć o niej.

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencje międzykulturowe, kultura, pedagogika międzykulturowa, heterologia, społeczeństwo, wielokulturowość

Spółeczeństwo obejmuje wszystkie możliwe do wyróżnienia społeczności i wspólnoty, grupy i kategorie społeczne, które są mniej lub bardziej zintegrowane miejscem, czasem, wspólną przestrzenią, jednak często wyraźniej odmiennymi ideami i celami, wartościami i normami, tradycjami, przeżyciami, losami, doświadczeniami itp. Wskazywane jeszcze do niedawna sposoby postępowania z problemem odmienności: strategia antropofagii, „zjadania odmieńca” (kanibalizm), co można traktować jako „zjadanie” społeczno-kulturowe, oraz strategia antropofemii, czyli wyrzucania, wypędzania (wymiotowania) nie mają racji bytu w społeczeństwach demokratycznych, w świecie pluralistycznym. W archipelagu diaspor, jak podkreślał Zygmunt Bauman (2011), nie ma centrum, nie ma mocy świata imperialnego, a ma miejsce ustawiczna dyferencjacja, wyodrębnianie się kolejnych składników o różnym zakresie i różnej sile. Może dlatego coraz wyraźniej odczuwany jest lęk przed zaangażowaniem w sprawy Innego, stąd przestrzegali Bauman przed nadejściem epoki niezaangażowania i nawoływał do przemyślenia problemów związanych z rozwojem kultury. Wskazywał w tym

kontekście na liczne problemy tożsamości w „ciasnym świecie”, w którym ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, dynamiką i zmiennością stanowisk szukają winowajców swoich problemów, swojej małości i kompleksów (Bauman, 2004, s. 13-40). Nastąpiła jakby utrata ścisłego związku między czasem a przestrzenią, a także między przestrzenią a miejscem, co jest charakterystyczne dla przemijającej kultury, w której czas, przestrzeń i miejsce stanowiły wiodące wartości związane z poczuciem bezpieczeństwa, zakorzenienia, ufności, wiary w ciągłość tożsamości (Giddens, 2001). W efekcie powstaje wiele problemów i z nimi związanych licznych dylematów dotyczących ciągłości i trwania cywilizacji europejskiej, a w niej kultur narodowych, pytań o to, czy kultura europejska powstała na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego nie traci siły i mocy przyciągania; czy potrafi kształtować Innych, uczyć o nich i o sobie, kształtować wzajemne zrozumienie i porozumienie; czy i jakie są w niej elementy atrakcyjne i rozwojowe poza wsparciem socjalnym; jak to się stało, że obok tradycyjnych kultur narodowych upowszechniła się i rozrasta kultura radykalnych islamistów, a liczba kandydatów na „męczenników” wskazuje, że celem nie jest kulturowanie uniwersalnych wartości kultury i kształtowanie pokoju.

W kontekście powyższego już od wielu lat wskazują, że kryzys multikulturowości doświadczany w krajach Europy Zachodniej nie może być utożsamiany z edukacją i pedagogiką międzykulturową. Propagowaną ideologię wielokulturowości z poprawnością polityczną i relatywizmem kulturowym przenosi się, a nawet utożsamia z edukacją międzykulturową, co jest wyraźnym nieporozumieniem. To przecież ideologia wielokulturowości była jednostronnie realizowana i nie ma nic wspólnego z edukacją międzykulturową, w której bazą zawsze było dziedzictwo kulturowe społeczności lokalnej, regionu, narodu, państwa, aż do wartości cywilizacyjnych i ogólnoludzkich. Jej istotą było i jest kształtowanie kultury szkoły i innych instytucji edukacyjnych w kontekście zasad pluralizmu kulturowego. Stąd w naszych działaniach edukacyjnych realizujemy wiele zadań, aby oddziaływać na społeczeństwo i kreować paradygmat współistnienia, czynić społeczeństwo twórczym i odpowiedzialnym za współistnienie odmiennych kulturowo grup, za kształtowanie i utrzymanie pokoju na świecie. Podejmujemy działania uwrażliwiające na różnice kulturowe, działania odblokowujące schematy, mity, stereotypy i jednocześnie ukazujące możliwości kultur, działania mające na celu ich poznanie i rozwijanie. Wyposażamy w wiedzę, uczymy i propagujemy wiedzę o innych kulturach, ich tradycjach, historii, religiach i wyznaniach itp. (m.in. Grabowska, 2013; Grzybowski, 2007; Misiejuk, 2013; Muszyńska, 2014; Nikitorowicz, 2010, i in.; Ogródzka-Mazur, 2007; Sobecki, 2016; Szczurek-Boruta, 2007).

Zakładam, że edukacyjna polityka wielokulturowości winna doprowadzić do nabycia umiejętności przekraczania granic własnego etnocentryzmu i socjocentryzmu, zrozumienia i porozumienia z Innymi. Tymczasem rządy wielu państw pozostawiły edukację w tym zakresie głównie organizacjom pozarządowym, koncentrując się na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, nie zauważając zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro kreujące dialog i pokój. Przecież, jak podkreśliła Alicja Szerlag (2011, s. 7), „[...] Różnorodność nie jest jedynie chwilowym dyskomfortem, przejściowym kłopotem, ale czymś trwałym, czymś niezmiennym, co będzie zawsze”. Jeżeli będzie zawsze, a jestem przekonany że tak, to winniśmy się kierować między innymi takimi wskazaniem jak poniższe: „Obecnie kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek,

pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. U podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne” (Brotto i in., 2014, s. 5).

Zróżnicowanie kulturowe i dylematy z tym związane nakazują pedagogom międzykulturowym podjęcie refleksji i działań w kontekście znanego imperatywu „[...] lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu” (Delors, 1998, s. 17). Bogusław Śliwerski (1998, s. 289-290) zwrócił uwagę na istotny fakt działalności tej subdyscypliny pedagogiki, w ramach działalności edukacji międzykulturowej:

Pedagogika międzykulturowa stała się nowym nurtem w naukach o wychowaniu, który w społeczeństwach wielonarodowych i wielokulturowych politycznie orientuje się nie tylko na pracę z cudzoziemcami, ale także z własnymi obywatelami, by wzajemnie uczyli się wobec siebie szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współżycia oraz wzajemnego kulturowego doświadczania bogactwa swoich kultur. Wychodzi się z założenia, że problemy rasizmu, skrajnego nacjonalizmu, nietolerancji, wrogości między narodami itp. można rozwiązywać także na płaszczyźnie pedagogicznej.

*

Uważam, że obecnie szczególnym wyzwaniem i zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest heterologia, nauka o Innym, odmiennym, różniącym się, wielokulturowym. Zakłada uczestnictwo w kulturze własnej oraz poznawanie i uczestniczenie w życiu innych kultur, prowadzenie ustawicznego dialogu międzykulturowego w kontekście odpowiedzialności za kreowanie porozumienia kultur, utrzymania i kreowania światowego pokoju. Wzajemne uznanie i wyrażanie szacunku kształtuje wzory komunikacji społecznej, poprzez które dokonuje się wielokierunkowy transfer treści kultury, zasad, wzorów i wartości. Uważam, że obecnie stajemy wobec podstawowego pytania: jak edukować dzieci, młodzież, dorosłych, aby trwać jako naród i państwo, 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?

W warunkach wielokulturowości współczesnego świata istotą rozwoju człowieka jest promowanie heterologii oraz nabywanie świadomości międzykulturowej. Należy więc zauważyć w działaniach edukacyjnych dwie główne funkcje: socjalizacyjną i enkulturacyjną oraz wyzwalającą z socjalizacji i enkulturacyj. Jeżeli pierwsza uspołecznia oraz ukulturalnia i czyni człowieka członkiem społeczności z wszystkimi tego konsekwencjami, to druga sprowadza się do wyzwalania spod dominacji społecznej i możliwego zawłaszczenia kulturowego, do wykracania poza *status quo*, do wyzwalania działań twórczych, podejmowania inicjatyw, rozwijania własnego sprawstwa, poszukiwania nowych jakości, nowych form realizacji ról itp., czyli do świadomego funkcjonowania na pograniczach kultur. To powoduje rozszerzanie potencjału, zwiększanie zasobu i możliwości edukacyjnych, kształtuje świadomość potrzeby uwolnienia się od istniejących podziałów, od reagowania na coś i na kogoś lękiem, uprzedzeniem, stereotypowym myśleniem. Tym samym niniejszy

fenomen świadomości funkcjonowania pogranicznego jest związany z kategorią „oporu”, niedopuszczaniem do marginalizacji, wykluczania, stygmatyzacji, ochroną i obroną praw do samostanowienia, realizacją wolności i odpowiedzialności poza wyznaczonymi granicami. Leon Dyczewski (1996, s. 33) zwrócił uwagę, że

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 odmienną i wartość. Po drugie, dialog z innymi kulturami jest czynnikiem rozwoju kultury własnej.

Wskazywał, że kultura określonego społeczeństwa pozostawiona tylko sobie osłabia swoją dynamikę, traci szansę na wszechstronny rozwój. Ralph Linton, badając kultury wielu ludów, twierdził, że nie istnieje obecnie kultura, która posiada więcej niż 10% własnych rdzennych elementów, czyli 90% elementów kultury, którą nazywamy własną, zapożyczyliśmy od innych w procesie akulturacji, odpowiednio je przetwarzając i adaptując do własnych potrzeb oraz warunków życia (Dyczewski, 2011, s. 17-18).

Uważam, że identyfikacja z własną odziedziczoną kulturą nie musi, a w kontekście edukacyjnym nie może, kształtować się i być w opozycji do zainteresowania się innymi kulturami i współpracy z nimi. Istotna w tym zakresie wydaje się wypowiedź Edwarda T. Halla, który interpretuje kulturę jako komunikację z reprezentantami odmiennych kultur. „Dzisiaj jednakże człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje” (Hall, 1984, s. 7). Tak więc w świecie, w którym kultura jest komunikacją a komunikacja kulturą, w którym ma miejsce międzynarodowa współzależność, konieczność zrozumienia ludzi z innych kultur, rewitalizacja heterologii nabiera specjalnego znaczenia. Potrzeba międzykulturowego zrozumienia nie zaczyna się ani nie kończy na granicach poszczególnych państw, gdyż w każdym z nich najczęściej istnieje różnorodność grup rasowych, etnicznych, religijnych, a ich członkowie codziennie kontaktują się ze sobą. Efektywne wykonywanie pracy w wielokulturowych państwach i instytucjach wymaga od ludzi należących do odmiennych grup zrozumienia wzorców i wartości ich kultury oraz zasad i reguł komunikacyjnych.

W kontekście powyższego teza dotyczy potrzeby rewitalizacji heterologii, aby stworzyć możliwości w warunkach naturalnego zróżnicowania kulturowego do rozszerzania się obywatelskiego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym i politycznym poza granicami państw narodowych. Jacek Raciborski wskazuje, że w Europie „[...] budujemy zbiorowe »my« nie tylko jako członkowie wspólnot obywatelskich, ale jako ludzie przynależni narodowo” (2011, s. 50-51). Jak wskazuje William B. Gudykunst i Young Yun Kim, podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Właśnie ta konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury; z jednej strony źródłem frustracji, z drugiej gratyfikacji. Istnienie różnic kulturowych wskazuje

na potrzebę prowadzenia komunikacji, nie można bowiem z góry zakładać, że różnice te są barierą skutecznej komunikacji. Jednym z głównych czynników determinujących skuteczność komunikacji z przedstawicielami innych kultur jest nasza zdolność do zrozumienia tych kultur, co jest niemożliwe, jeśli przyjmuje się postawę etnocentryczną. Etnocentryzm jest światopoglądem, według którego własna grupa jest w centrum wszystkich spraw, a wszystkie inne są porównywane i oceniane przez odniesienie do niej. Może więc prowadzić do tego, że traktujemy zasady postępowania panujące w naszej kulturze jako właściwe, natomiast wszystkie różne od nich jako niewłaściwe. Tendencja do oceniania innych kultur według naszych standardów kulturowych jest naturalna, utrudnia jednak zrozumienie innych kultur i wzorów komunikacji przyjętych przez ich członków. Zrozumienie można uczynić łatwiejszym, jeśli przyjmuje się postawę bliższą relatywizmowi kulturowemu, który głosi, że można zrozumieć zachowania innych jedynie wtedy, gdy rozpatruje się je w kontekście ich kultury, jednocześnie znając, uznając i szanując własną. Oceny innej kultury winny być dokonywane w odniesieniu do tła kulturowego, z którego powstały. W pierwszej kolejności niezbędne jest zebranie informacji na temat odmiennej od naszej kultury, poznanie ukrytych kodów kulturowych, wykreowanie motywacji poznania i potrzeby zrozumienia jej reprezentantów, co znacznie ułatwia skuteczną komunikację (Gudykunst i Kim, 2002, s. 525-527).

Istnienie innych kultur uświadamiamy sobie, gdy dostrzegamy różnice w działaniu, mówieniu, myśleniu, sztuce, literaturze, muzyce, tańcu, zabawie, stylu życia, kulinariach itp.

Pedagogika międzykulturowa winna promować heterologię jako ideę, zasadę i postawę, przedstawiając między innymi poglądy wielu filozofów i pedagogów dialogu, kształtować postawy i umiejętności prowadzenia dialogu informacyjnego i negocjacyjnego ukierunkowanego na rozwiązywanie trudnych problemów sprzyjających rozwojowi gatunku ludzkiego i utrzymania światowego pokoju. Na przykład Józef Tischner w tekście przygotowanym w kontekście Narodowej Strategii Polski dla Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego w 2008 roku podkreślał:

Rzetelny dialog wyrasta z pewnego założenia, które musi być przyjęte – wyraźnie lub milcząco – przez obydwie strony: ani ja, ani ty nie jesteśmy w stanie poznać prawdy o sobie, jeśli pozostaniemy w oddaleniu od siebie, zamknięci w ścianach naszych lęków, lecz musimy spojrzeć na siebie niejako z zewnątrz, ja twoimi, a ty moimi oczami, musimy porównać w rozmowie nasze widoki i dopiero w ten sposób jesteśmy w stanie znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to z nami naprawdę jest (2008).

W filozofii Alberta Schweitzera, laureata pokojowej nagrody Nobla, twórcy zasady czci do życia, etyki poszanowania życia (1981), mamy wiele ważnych idei i zasad z tego zakresu. Schweitzer wskazywał: Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi (1971, s. 11). Ten, kto ma odwagę sądzić i oszczędzać samego siebie, staje się coraz lepszy (tamże, s. 54). Żaden człowiek nie jest nigdy dla drugiego człowieka całkowicie i ustawnie obcy. Człowiek należy do człowieka. Człowiek ma prawo do ludzi... Prawo wzajemnej serdeczności powinno przełamać dystans istniejący między ludźmi. Etyka poszanowania życia wymaga, abyśmy wszyscy w jakiś sposób i w czymkolwiek byli dla ludzi ludźmi (tamże, s. 49-50). Bezmyślność sprawia, że zbyt mało jest miejsca w naszym życiu na uczucie wdzięczności.

Przeciwstawiaj się tej bezmyślności. Naucz się w naturalny sposób odczuwać i wypowiadać wdzięczność. Zaznacz wtedy szczęścia i inni go dzięki tobie zaznają (tamże, s. 53).

Paweł Goźliński we wstępie do książki Zygmunta Baumana, *Kultura w płynnej nowoczesności*, pyta: „[...] jak pogodzić postulowany przez Baumana nowy kulturowy projekt z »rzeczywistością« płynnej nowoczesności? [...] Nadzieja na rozwiązanie tej sprzeczności nazywa się »Europa«” (Bauman, 2011, s. 13). Bauman bowiem przekonuje, że Europa to laboratorium „życia z Innym i dla Innego”, szczególne miejsce na Ziemi, gdzie różnorodność była i jest pierwszoplanowym i codziennym faktem w doświadczaniu sąsiadów (tamże, s. 134).

*

Rozpatrując heterologię jako ideę, zasadę życia społecznego i postawę, wiążę ją 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 i związanego z nim paradygmatu współistnienia.

O tym wiążącym wszystkich ludzi poczuciu wspólnoty Irena Wojnar pisze:

Będąc Polakami i Europejczykami, jesteśmy 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 (2016, s. 121-122).

Przykładem dążeń do takiej konstrukcji świata mogą być działania Ludwika Zamenhofs, w jego modelu świata każdy naród znajdzie miejsce wśród innych narodów, bez konieczności rezygnacji z własnej tożsamości. Lata dzieciństwa, konflikty, międzyetniczna nienawiść, problemy grup mniejszościowych utkwiły mu tak w pamięci, że szukał dróg ich rozwiązania. Żył w epoce wielkich imperiów, w której odradzały i rodziły się narody, a Żydzi podzieleni językami, zwyczajami, rozdarci między asymilację a syjonizmem, szukali zdefiniowania siebie i swojego narodu w nowej rzeczywistości. Pisał:

Miejsce moich urodzin zdeterminowało całą moją przyszłość. Białystok zamieszkiwali Rosjanie, Polacy, Niemcy i Żydzi. Wszyscy oni rozmawiali innymi językami i byli do siebie wrogo nastawieni. W takim mieście, bardziej niż gdzie indziej, wrażliwa natura czuje ciężar nieszczęść spowodowanych różnorodnością językową. Na każdym kroku przekonywałem się, że różność języków jest jednym, a przynajmniej głównym powodem, który dzieli ludzkość i rozdziera ją na nieprzyjacielskie obozy. Wychowano mnie na idealistę, uczono mnie, że wszyscy są dla mnie braćmi, a przecież na każdej ulicy, na każdym podwórku, z każdym krokiem czułem, że nie ma braci, są jedynie Rosjanie, Polacy, Niemcy, Żydzi i inni (za Żelazny, 2006, s. 212).

Haskala proponowała odrodzenie kulturowe i społeczne Żydów poprzez rozwój nauki, reformę szkolnictwa, naukę języków krajów zamieszkiwania, zbliżenie do kultur innych narodów, gdzie Żydzi żyli w diasporze. Można powiedzieć, że Zamenhof był dzieckiem Haskali, gdyż w domu jego rodziców, a następnie w jego domu panował duch laicki, duch tolerancji i kosmopolityzmu, przeciwstawiający się nacjonalizmowi oraz fanatyzmowi. Zamenhof akceptował prąd umysłowy Haskali, jednak nie godził się na asymilację Żydów, zauważając, że w jej wyniku następuje rozpad więzi pomiędzy inteligencją żydowską, która wtapia się w inne narody – państwa i pozostawia na marginesie mniej wykształconych i niewykształconych „braci”, którzy izolowali się od świata i byli przez innych izolowani (chasydyzm). Uważał, że to nie rozwiąże sprawy, podobnie jak ruch syjonistyczny, którego idee były mu bliskie. Stąd wysiłki skierował ku beznarodowej neutralnej idei.

Jak podkreśla Walter Żelazny (2006, s. 212-213) filozofia, jaką kierował się Zamenhof była zmodyfikowana zasada wywiedziona od Hilela, że miłość do bliźniego jest jedyną nauką religii. Tak więc nie Bóg jest centrum wszechświata, lecz człowiek ze swą miłością. W tej filozofii odnajduje naturalne dopełnienie ideowe dla rozpowszechnienia esperanto. Tworzeniu języka esperanto towarzyszyła mu od początku idea sprawiedliwości etnicznej i językowej, którą ujął w teorię nazwaną *homaranismo* (*hom* 'człowiek', *ar* 'zbiorowość', *ism* 'ideologia, doktryna'). Wskazywał w niej, że możliwe jest dążenie do absolutnej sprawiedliwości i równości między ludami. Nie wykorzeniając człowieka z jego ojczyzny, z jego języka i religii, można pokonać wszelkie sprzeczności swego narodowo-religijnego podłoża i porozumieć się ze wszystkimi ludźmi na neutralnie ludzkim fundamencie, według zasady braterskości, równości i sprawiedliwości. Przejmując racjonalność oświecenia i koncepcje praw człowieka, odrzucił dogmat dotyczący organizowania ładu społecznego w ramach państw narodowych. Uważał, że ślepa służba narodowi przeraża się w szowinizm. Zrozumiawszy, że nie uda się połączyć żydowskich dążeń religijnych i narodowych, że trzeba będzie dokonywać trudnych wyborów, proponuje wzniesienie się ponad owe trudne wybory, aby nie stanowiły one źródła konfliktów. Uznając, że nie da się wskrzesić dla wszystkich Żydów hebrajskiego, wiedząc, że jidysz będzie językiem Żydów aszkenazyjskich, występuje z projektem języka esperanto. Przyjął, że esperanto może połączyć wszystkich Żydów, jak też całą ludzkość. Neutralny język, jakim będzie posługiwała się ludzkość, spowoduje, że przynależność narodowa i religijna nie będzie wywoływać konfliktów.

Innym przykładem może być Czesław Miłosz. W swoich zwierzeniach na temat poszukiwania ojczyzny podkreślił:

[...] ja bardzo chętnie uważam się za obywatela Wielkiego Księstwa, aczkolwiek zdaję sobie sprawę, że nie da się go wskrzesić... Z mojej strony więc jest to tylko podkreślenie tradycji Wielkiego Księstwa, próba przywołania świadomości, która jest inna niż świadomość tak zwanych czystych Polaków czy też czystych Litwinów. Mój profesor, Wiktor Sukiennicki, uważał siebie za Litwina o kulturze polskiej, ale takich „zwierząt” już nie ma. Ja wielokrotnie mówiłem o tym, że żaden ze mnie Litwin, skoro po polsku piszę. Natomiast gdybym chciał badać swoje korzenie, to jest jasne, że muzyka litewska na przykład jest dla mnie dziesięciokrotnie bliższa niż polska, ponieważ jest to muzyka, myślę o pieśni ludowej, którą słyszałem w dzieciństwie (za Czyżewski, 1993, s. 14).

Miłosz urodził się jako poddany carskiej Rosji, gdy Polski i Litwy nie było na mapie Europy. Zawsze przyznawał się do dziedzictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego, w którym żyli ludzie różnych narodowości i wyznań. Był w konflikcie z endecką konserwatywną Polską za jej stosunek do mniejszości i agresywny klerykalizm. Przeciwwstawiał się naszej narodowej megalomanii, zmagał się z narodowo-konserwatywnym nurtem Kościoła. Podkreślał, że jego ojczyzną jest język – język polski. Można powiedzieć, że Miłosz to obywatel świata; na Litwie są środowiska, które uważają go za poetę litewskiego piszącego po polsku, a w USA jest uważany za jednego z najwybitniejszych poetów amerykańskich. W Krasnogrudzie, gdzie mieszkała rodzina matki pisarza, w setną rocznicę urodzin Miłosza otwarto Międzynarodowe Centrum Dialogu. Służy ono działalności międzykulturowej, idei budowania mostów, niwelowania dogmatów, stereotypów, otwierania umysłów itp. Ośrodek Pogranicze – sztuk, kultur, narodów w Sejnach oraz Międzynarodowe Centrum Dialogu w Krasnogrudzie prowadzą działania edukacyjne w zakresie szeroko rozumianej tolerancji, wypracowując nowatorskie formy poznawania historii i kultury sąsiadów. Zajęcia edukacyjne dostosowane są do wieku, poczynając od dzieci w wieku przedszkolnym, przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich, a kończąc na stażach studenckich i współpracy z Uniwersytetem Trzeciego Wieku. Uważam, że ośrodki te realizują w praktyce idee heterologii i kosmopolityzmu, promując kultury pogranicza na różnych kontynentach globu ziemskiego, ukazując możliwości i przykłady współistnienia, zrozumienia oraz współpracy odmiennych kultur. Jest to twórcze centrum praktyk międzykulturowych, opartych na nowatorskich programach artystyczno-edukacyjnych, centrum działające w historycznym pograniczu kultur, w miasteczku zamieszkałym obecnie przez Litwinów, Rosjan-starobrzędowców i Polaków, na pograniczu polsko-litewskim, w wielokulturowym regionie, w którym żyją także: Białorusini, Ukraińcy, Romowie, Tatarzy; prawosławni, protestanci, muzułmanie i katolicy, i do którego przybywają w ostatnim okresie imigranci – Czeccy, Ormianie, Rosjanie i inne narodowości.

Rewitalizacja heterologii polegałaby także na tym, aby dostrzegać i uczyć o wielości kultur w jednym człowieku, czyli przynależności do wielu kultur jednocześnie, a także równolegle. Jej istotą jest organizowanie warunków oraz stwarzanie sytuacji do nabywania świadomości postrzegania człowieka z wielością kultur, które wzbogacają jednocześnie lnych. Rewitalizacja związana jest z kształtowaniem wrażliwości postrzegania i analizy innych kultur, zauważaniem ich złożoności i wielowymiarowości, świadomości odrębności kultur bliższych i dalszych cywilizacyjnie, bardziej i mniej zrozumiałych, kultur, których zasad i wartości nie jesteśmy w stanie zaakceptować, nieprzystawalnych i niezrozumiałych, nie tylko w kontekście prawnym, ale także humanistycznym, w kontekście powszechnie uznawanych wartości uniwersalnych.

Zadaniem heterologii jest tworzenie możliwości dialogu i wymiany wzajemnych doświadczeń na temat wartości wielokulturowych, przedstawiania własnych doświadczeń w tym zakresie, aby następne pokolenia poznawały historię i wyciągały wnioski, planując przyszłość. Przykładem może być Szewach Weiss, były ambasador Izraela w Polsce, który wspominając i opisując szczególnie miejsca, wskazuje na ich wartość i moc wielokulturową. Między innymi pisze, przywołując Brunona Schulza z Drohobycza: „W takich miasteczkach jak Drohobycz żyło wielu zdolnych ludzi. To w tych wielokulturowych, wielonarodowych, wielojęzycznych miejscowościach stworzyła się niesamowita energia. Ciągłe mimo Zagłady jej część można odnaleźć. Na przykład podczas Festiwalu Kultury Żydowskiej im. Brunona Schulza, który odbywa się w Drohobyczu” (Weiss, 2010).

Obecnie zauważam, za Anthonym Giddensem (2006), proces rozsuwania się czasu i przestrzeni, co powoduje powstawanie nowych przestrzeni społeczno-kulturowych, nie zawsze przypisanych do określonego miejsca w przestrzeni geograficznej. Takie zjawiska powodują nowe możliwości w procesie kreowania tożsamości, nowe wybory i zaniechania, ustawiczne zmiany i modyfikacje. Perspektywa zmiany miejsca oraz możliwość przemieszczania się posiada istotne znaczenie w procesie budowania nowych wspólnot. W tym kontekście heterologię łączę z kosmopolityzmem. Kosmopolityzm (kosmos jako rdzeń kosmopolityzmu) oznacza nie tylko świat, ale i ład, porządek, w znaczeniu moralnym i społecznym, oświeceniową Wolterowską ideę równej życzliwości dla wszelkich ojczyzn z jednoczesnym zachowaniem więzi z matką ojczyzną. Ten ład rozumiem tak, że każdy człowiek jest związany powinnościami i obowiązkami wobec różnych grup, a także środowisk, koncentrycznie poczynając od rodziny, najbliższej wspólnoty parafialnej i lokalnej, poprzez regionalną, do narodu, obywatelstwa kraju i dalej odpowiednio kontynentu i świata, nie przestając być członkiem wcześniejszych wspólnot. W tym kontekście wskazuję na wielowymiarowość tożsamości społecznej i kulturowej, a w wielokulturowym świecie, który umożliwia ustawiczne doświadczanie innych kultur, każdy uczestniczy w procesie kształtowania się tożsamości wielowymiarowej i ma możliwość stawiania się człowiekiem pogranicza kultur (Nikitorowicz, 2009). Brak uznania ze strony Innego to życie obok, na marginesie, dezorientacja, dezorganizacja, patologia rozwoju, który zmierza nieuchronnie ku samounicestwieniu. Aby do takich sytuacji nie dochodziło, niezbędne jest godzenie zakorzenienia w ojczyźnie i szacunku do dziedzictwa kulturowego z procesem nabywania umiejętności interakcyjnych z innymi swoimi i innymi obcymi, funkcjonowanie obywatelskie. Przynależność narodowa — *nation* — odnosi się także do ludów plemiennych, niezorganizowanych w związki polityczne. Narodami mogą być i były wspólnoty rodowe, zintegrowane wspólnym terytorium, jak też wspólnotą języka, obyczajów, tradycji; nie musiała istnieć polityczna forma państwowości. Naród można więc traktować jako wspólnotę pochodzenia, ale także należy go widzieć jako podmiot suwerenności, w którym to w miejsce więzi etnicznych pojawia się demokratyczna wspólnota woli, lub inaczej, na bazie więzi etnicznych pojawia się struktura polityczna. Mieliśmy więc do czynienia z narodami danego państwa i obywatelstwem państwowym, jako nabywanym (naród jako naród obywateli, a nie pierwotna wspólnota oparta na jedności etniczno-kulturowej). Istotne wówczas były działania członków oparte na zrozumieniu, zaufaniu, uznaniu, inicjatywach, twórczości, komunikacji, korzystaniu z demokratycznych praw, ale także lojalność, wzajemne zobowiązania i odpowiedzialność narodowa. Tak więc dzięki Inności i obczyźnie dochodzi

do obywatelstwa, do przejścia od tradycji pochodzenia, od wspólnoty plemiennej, wspólnoty zintegrowanej terytorium, językiem, dziedzictwem przodków do wspólnoty prawnopolitycznej i obywatelskiej.

Martha C. Nussbaum, powołując się na tradycje starożytne, stoickie, dostrzega istotną wartość edukacyjną w rozwijaniu postawy kosmopolitycznej. Nie polega ona na odebraniu znaczenia ludzkiemu przywiązaniu do spraw lokalnych czy też zaangażowaniu roli, jaką odgrywa ono w edukacji. Autorka podkreśla, iż przyjmując postawę kosmopolityczną

[...] nie musimy porzucić naszych partykularnych więzów i identyfikacji – narodowych, etnicznych czy religijnych, lecz powinniśmy podejmować wszelkie możliwe starania, by wszyscy ludzie przynależeli do wspólnoty dialogu i namysłu, prezentując przy tym szacunek dla człowieczeństwa w każdej jego postaci, oraz dbać, aby postawa szacunku stanowiła podstawę naszej narodowej bądź lokalnej polityki (2008, s. 71).

Sądzę, że współczesne spojrzenie na kosmopolityzm może być skutecznym sposobem na rozwiązywanie narodowych dylematów „Swój” – „Obcy”, na jednoczesne bycie, na przykład Litwinem i Polakiem, Ślązakiem i Polakiem, Żydem i Polakiem, Rosjaninem i Ukraińcem itd., na problem wielokrotnego przypisania w historii do tego bądź innego narodu, wspólnych losów, w zależności od zachodzących sytuacji politycznych i zmiany granic. Obecnie coraz częściej przedmiot odniesienia wychodzi poza naturalnie daną ojczyznę i może być nim coraz częściej cały świat z jednoczesnym zachowaniem więzi z dziedzictwem przodków. Dlatego winniśmy równocześnie podjąć działania w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu sprzyjającemu rozwojowi społeczeństw wielokulturowych. W perspektywie edukacyjnej kształtowanie kultury pokoju, które wiąże bezpośrednio z heterologią, jest nie tylko wyrazem działań na rzecz zapobiegania wojnom, lecz także wyrazem troski o jakość życia człowieka, troski o człowieczeństwo. Definiowanie jej jako kultury współżycia i dzielenia się z innymi, opartej na zasadach wolności, sprawiedliwości, demokracji, tolerancji oraz solidarności, zobowiązuje do rozwijania w człowieku różnorodnych umiejętności i kompetencji, by mógł on w świadomy i odpowiedzialny sposób uczestniczyć w tworzeniu ładu pokojowego. Jak podkreśla Agnieszka Piejka:

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. Kultura pokoju odwołuje się do mocy twórczych jednostki, które pozwalają na przełamywanie schematów i stereotypów w myśleniu o sobie, innych i otaczającej rzeczywistości. Umiejętność krytycznego i alternatywnego myślenia pozwala człowiekowi na twórcze myślenie o tym, co może być. Kultury pokoju nie można jednak utożsamiać wyłącznie z kompetencjami poznawczymi, wymagającymi określonego zasobu wiedzy (np. o innych kulturach, o procesach zachodzących na skalę globalną i czyniących mieszkańców różnych zakątków globu zależnymi od siebie nawzajem itp.). Jako postawa życiowa ma też ona swój wymiar emocjonalny i wolicjonalny, przy czym są one nie mniej istotne niż wiedza i kompetencje poznawcze (2015, s. 36).

Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora SA.
- Bauman Z. (2004). O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas.
- Brotto F., Huber J., Karwacka-Vogele K. i in. (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czyżewski K. (1993). Rozmowa z Czesławem Miłoszem – Poszukiwanie Ojczyzny, *Krasnogruda*, 1, 1-16.
- Delors J. (red.) (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: Wydawnictwa UNESCO.
- Dyczewski L. (2011). *Kultura w całościowym planie rozwoju*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Dyczewski L. (1996). Naród podmiotem kultury. W: tegoż (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska B. (2013). *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Katowice–Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski P.P. (2007). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (2002). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. Przeł. J. Rączaszek. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall E.T. (1984). *Poza kulturą*. Przeł. E. Goździak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hofstede G. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Misiejuk D. (2013). *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*. Białystok: Trans Humana.
- Muszyńska J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: Żak.
- Narodowe Centrum Kultury (2008). *Narodowa Strategia Polski dla Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nikitorowicz J. (2010). *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nussbaum M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczykowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007). *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Piejka A. (2015). Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej. *Przyszłość. Świat-Europa-Polska*, 1 (31).
- Raciborski K. (2011). *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schweitzer A. (1981). *Moje życie*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Daimonion.
- Schweitzer A. (1971). *Życie*. Przeł. J. Piechowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Sobecki M. (2016). *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Żak.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szerlag A. (2011). *Wstęp*. W: tejsze (red.), *Konflikt i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Weiss Sz. (2010). *Moje miejsca, Rzeczpospolita 24-25 XII*.
- Wojnar I. (2016). Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka. W: tejsze, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Żelazny W. (2006). *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Summary

Intercultural pedagogy in revitalization of heterology in conditions of cultural diversity

The author assumes that the activity of intercultural education cannot be identified with the ideology of multiculturalism. Indicates that in the current conditions of cultural diversity, specific challenges and tasks should be undertaken by intercultural pedagogy. In this context, author presents and justifies the thesis about the need to revitalize heterology as an idea, principle, attitude and acquisition of intercultural competence. Refers to actions and indications of authorities in this matter, including Bauman, Miłosz, Schweitzer, Tischner, Wojnar, Zamenhoff. Author points out that revitalizing heterology as an idea, principle and attitude would lead to the realization of the dialogue paradigm of coexistence and to perceiving and teaching about the multiplicity of cultures in one man.

Keywords: education, intercultural competences, culture, intercultural pedagogy, heterology, society, multiculturalism