

---

Dorota Misiejuk

# Kontekst kulturowy wychowania

Wielokulturowość a standard społeczny  
stosunków międzykulturowych  
w perspektywie pedagogicznej



Białystok 2021

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,  
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki  
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Recenzenci:

prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta (UŚ)

dr hab. Alicja Szerłaż, prof. UW

Na okładce wykorzystano fragment obrazu Janiny Knap

Opracowanie graficzne: Janina Knap

Redakcja i korekta: Teresa Margańska

Redakcja techniczna i skład: Roman Sakowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2021

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków  
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

**ISBN 978-83-7431-712-2**

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B

tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59

e-mail: [wydawnictwo@uwb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uwb.edu.pl)

<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Hot Art Przemysław Zaczek

## Pisałam z myślą o Frei, mojej wnuczce



# SPIS TREŚCI

---

WSTĘP	9
-------	---

## Rozdział I

---

GRAMATYKA KULTURY – STANDARD SPOŁECZNO-KULTUROWY	15
1.1. Relacja człowiek – kultura: poglądy, perspektywy	15
1.2. Od kultury jako czegoś, co grupa ma do kultury jako czegoś, co się wytwarza w relacji	24
1.3. Wartości jako spoiwo kultury	30
1.3.1. Kategoria mentalności a system wartościowania	38
1.3.2. Wzory kulturowe jako zapośredniczenie wartości	44
1.4. Standard społeczno-kulturowy K.J. Broziego – założenia i podstawowe pojęcia	49
1.4.1. Schemat standardu kulturowego	53
1.4.2. Pedagogiczne implikacje teorii standardu kulturowego	57
1.5. Sytuacja wychowawcza w perspektywie kulturowej	60

## Rozdział II

---

ZNACZENIE IMPERATYWU KULTUROWEGO W BUDOWANIU RELACJI EDUKACYJNEJ	65
2.1. Relacja edukacyjna a uwikłania w kulturę	66
2.1.1. Błędy konflacji w aktach międzykulturowego komunikowania się	67
2.1.2. Problem kulturowej spójności w aktach komunikowania się	71
2.2. Relacja edukacyjna w świetle podejścia interakcjonizmu symbolicznego	73
2.2.1. Wychowanie w kontekście relacji międzykulturowej	74
2.3. Relacja edukacyjna w świetle odmiennej gramatyki kultury – uwikłania w tradycję	77
2.3.1. Dziedziczenie kultury w sytuacji transferu międzykulturowego	83

## Rozdział III

---

TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA – OD DZIEDZICZENIA PO KREOWANIE	92
3.1. Mglistość i płynność jako cecha ponowoczesnej tożsamości kulturowej	95
3.2. Kulturowe „ja” – kreowanie tożsamości kulturowej jednostki	103
3.3. Tożsamość kulturowa jednostki – zadanie edukacyjne	110

## Rozdział IV

---

PODMIOTOWOŚĆ W ŚWIECIE PONOWOCZESNYM – RZECZYWISTOŚĆ SPOŁECZNA W PERSPEKTYWIE WARTOŚCIOWANIA – OD KANONU DO TRANSKULTUROWOŚCI	114
4.1. Model człowieka w ponowoczesności – sprawczość – racjonalność	115
4.2. Pluralizm kulturowy – wielokulturowość – transkulturowość jako standard społeczny kultury	123

## Rozdział V

---

ZWIĄZKI IDEI, ZAŁOŻEŃ I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI	131
5.1. Refleksyjna socjalizacja – eksponowanie na różnicę kulturową	132
5.1.1. Aktywny obywatel pluralistycznego społeczeństwa ponowoczesności	135
5.1.2. Zasady edukacyjne i wyrastające z nich kompetencje	139
5.2. Paradygmat refleksyjności – imperatyw refleksyjności	143
5.3. Zasady komunikacyjne w perspektywie różnicy kulturowej	147
5.3.1. Synergia a synteza jako zasady międzykulturowych aktów komunikacyjnych	147
5.3.2. Zasada konsensusu i jej pedagogiczne warunki	149
5.3.3. Zasada komplementarności poznania i doświadczenia	151
ZAKOŃCZENIE	153
BIBLIOGRAFIA	159

## WSTĘP

Pomysł i rozwijana w tej książce refleksja to próba uchwycenia w kontekście pedagogicznym słów wielkiej uczonej naszych czasów Margaret Archer. Rozwijając koncepcję człowieka w teorii społecznej myślicielka zrekapitulowała swój wywód o potrzebach ludzi współczesnych. Wypowiedziała myśl: „Potrzebujemy nowej gramatyki zamiast odtwarzania kanonu” (Archer 2019: 246). Co to znaczy w kategoriach edukacyjnych? Cóż to jest owa nowa gramatyka? Jakie warunki powinny zostać spełnione, aby bezpiecznie odejść od odtwarzania kanonu?

Edukacja w niniejszym studium rozumiana jest jako agenda kultury. Słowo to nazywa intencje działań, skierowanych do pokolenia wstępującego – w myśl określonych idei – i oznacza założenia, w których praktyka działań wychowawczych staje się sensowna. Edukacja w tym znaczeniu oznacza intencje wychowawcze w perspektywie społecznej – deklaracje przekazu wartości czy propagowanie systemu wartościowania, zwykle blisko skorelowane z działaniami politycznymi i polityką oświatową danego społeczeństwa. Tak rozumiane pojęcie edukacji stanowi teoretyczne zaplecze dla budowania strategii działań wychowawczych<sup>1</sup>. Inaczej rzecz ujmując, edukacja, jako agenda kultury, nazywa system komunikacyjny

---

<sup>1</sup> Istnieje dokument zamieszczony w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej C247E/32 z 10 kwietnia 2008 r. pod tytułem: „Europejska Agenda Kultury”. Dokument ten zbiera i definiuje intencje wyrażone w uchwałach Parlamentu Europejskiego dotyczące założeń ideowych wspólnoty i potrzeby ich konkretyzacji właśnie w systemie edukacji.

danego społeczeństwa, który odpowiada za komunikowanie się człowieka (jednostki) ze światem: rozumienia go i zakorzenienia się w nim. Tak rozumiana edukacja ma za zadanie przygotować młode pokolenie na przyszłe wyzwania. Ma to zrobić w trzech horyzontach analitycznych: ontycznym – przekazywać prawdę; poznawczym – wprowadzić w umysły uczących się wiedzę; moralnym – ukierunkować je na życie wartościowe<sup>2</sup>. W obliczu dowartościowania pluralizacji kulturowej i deklaracji politycznych o wartości wielokulturowości jako standardu społecznego społeczeństw, zadanie to nabiera ogromnych rozmiarów – zmiany kulturowej. Mielibyśmy więc do czynienia z rzeczywistością przemian porządku kultury, a więc znaczeń i wartościowania. Edukacja, jako agenda kultury, ma swój rewers – wychowanie. O ile edukacja nazywa uogólnione procesy społeczne i konstatacje dotyczące procesów przekazu, to wychowanie nazywa działanie w myśl określonych intencji. W pojęciu „wychowanie” koncentruję się na akcie komunikacyjnym, na konkretnych przypadkach przekazu i podkreślam nie tyle polityczny aspekt procesu przekazu, co jego osobowościowy wymiar. Pojęcia te, w myśl narracji niniejszej pracy, są traktowane wobec siebie wynikająco. Akty komunikacyjne o intencji wychowawczej osadzone są w systemie edukacyjnym – zestawie dążeń sterowanych politycznie – i są współzależne wobec siebie. Sensowność aktu wychowawczego zależna jest od edukacji: agendy kultury. Tytułowy kulturowy kontekst wychowania to perspektywa rozważań współzależności idei i działań wychowawczych w globalizującym się świecie.

Niniejsza książka to refleksja nad uwarunkowaniami kulturowymi w sytuacji komunikowania się edukacyjnego, czyli takiego, które ustala warunki postrzegania świata – obiektywizuje rzeczywistość. Uwarunkowania te są zwykle nieuświadomiane w rzeczywistości społecznej w tym sensie, że istnieją w kulturze (grupy), tradycyjne (kanoniczne) odczytania i interpretacje sytuacji, związków, czy odbioru wartościującego artefaktów kulturowych. W rozumieniu świata odwołujemy się

<sup>2</sup> Za: Wielecki 2018: 45–71.



do swoistej gramatyki jego czytania – tradycji, często nie będąc tego świadomi. Można by powiedzieć, że to taki skrót do kultury, w której zostaliśmy osadzeni. Pozwala nam to na poczucie, że rozumiemy, daje wskazówki, jak powinniśmy działać oraz podpowiada, jakie uczucia i oceny są prawomocne. W kontekście wspomnianej już pluralizacji i wielokulturowości odwołanie się, w procesie ustalania obiektywnego świata, do istniejącej gramatyki kultury – czyli tradycji – przestaje być ekonomiczne społecznie. Do wyobrażenia są dwa procesy: albo polaryzacji w definiowaniu świata, albo multiplikowania światów. I jeden i drugi proces w kulturze społecznej sprawi, że światy będą coraz mniej do siebie przystające, coraz bardziej odległe. W tej sytuacji zbudowanie wspólnoty, rozumianej najprościej, jako potencjał ludzi do komunikowania się, wydaje się być niemożliwe. Uważam, że odwoływanie się do jednej, społecznie legitymizowanej tradycji, jest niesprawiedliwe (postulat nieoceniań kultur), ale co w zamian? Wielość tradycji w jednej przestrzeni komunikacyjnej rodzi chaos wartościowania. W konsekwencji przestajemy się rozumieć i życie społeczne przybiera postać pozoru. Być może Archer, postulując o nową gramatykę, miała na myśli „nową tradycję”? Ja tak to zrozumiałam.

Twierdzę, że idea ta może i powinna być rozwijana w perspektywie studiów o edukacji międzykulturowej. Tylko międzykulturowe podejście i wprowadzenie w system edukacji wątków międzykulturowych przybliży nam ideę nowej gramatyki.

Dwa podstawowe założenia budują narrację tego tekstu. Po pierwsze argumentuję, że osadzenie człowieka w kulturze (w warunkach postmodernizmu) winno być czytane jako proces dialektyczny. Przy czym dialektyka dotyczy kultury z jednej strony, a człowieka z drugiej. Każdy z nas jest zanurzony w systemie ideacyjnym, którego sam nie stworzył, ale też każdy z nas ma potencjał, aby się temu przeciwstawić. Drugie założenie dotyczy akceptacji różnicy kulturowej. Różnica kulturowa winna być rozumiana jako cecha współczesności, normalność w świecie społecznym, a nie jako odmienność, wariantowość czy nieporozumienie.

Jest jeszcze jedna uwaga wstępna do śledzenia mojego wyводу. To uwaga o etycznej perspektywie, która wybija się na plan pierwszy, kiedy debatujemy o edukacji. Proszę pozwolić mi sparafrazować ją przypowieścią funkcjonującą w obiegu masowym – o Sokratesie i jego uczniu: „Któregoś dnia zjawił się u Sokratesa pewien człowiek i chciał się z nim podzielić wiadomością.

– Posłuchaj Sokratesie, koniecznie muszę coś ci powiedzieć o twoim uczniu.

– Od razu ci przerwę – powiedział mu Sokrates – i zapytam, czy pomyślałeś o tym, żeby przesiać to, co masz mi do powiedzenia, przez trzy sita?

A ponieważ rozmówca spojrział na niego nic nierozumiejącym wzrokiem, Sokrates tak to objaśnił:

– Otóż, zanim zaczniemy mówić, zawsze powinniśmy przesiać to, co chcemy powiedzieć, przez trzy sita. Pierwsze sito to **sito prawdy**. Czy sprawdziłeś, że to, co masz mi do powiedzenia, jest doskonale zgodne z prawdą?

– Nie, słyszałem, jak o tym mówiono.

– No cóż... Sądzę jednak, że przynajmniej przesiałeś to przez drugie sito, którym jest **sito dobra**. Czy to, co tak bardzo chcesz mi powiedzieć, jest przynajmniej jakąś dobrą rzeczą?

Rozmówca Sokratesa zawahał się, a potem odpowiedział:

– Nie niestety, to nie jest nic dobrego, wręcz przeciwnie.

– Hm! – westchnął filozof – Pomimo to przypatrzmy się trzeciemu situ.

Czy to, co pragniesz mi powiedzieć, jest przynajmniej **pożyteczne**?

– Raczej nie...

– Podsumujmy więc. To co chcesz mi powiedzieć nie jest prawdziwe, nie jest też dobre ani pożyteczne. W takim razie nie widzę powodu aby o tym słuchać. A i tobie radzę, żebyś o tym zapomniał”<sup>3</sup>.

3 *Przypowieść Sokratesa*, <https://coaching4smart.wordpress.com/2014/06/20/przypowieść-sokratesa> [dostęp: 25.03.2018].

W edukacyjnych zabiegach i ich uwikłaniu w kontekst kultury przedmiotem debaty, sporu czy wahań staje się prawomocność działań wychowawczych. Wynika ona z tradycji. To, co w jednej tradycji jest prawomocnym działaniem wychowawczym, w innej nie jest. Próżno jest poszukiwać argumentów racjonalnych, bo tradycje rządzą się odmiennymi racjonalnościami. Dlatego, aby budować edukację w warunkach wielokulturowości, powinniśmy przyjąć perspektywę sokratejską – trzech sit – które pomagają nam ujrzeć pluralizm, ale nie pozycjonować różnych perspektyw. Prawda, dobro i użyteczność, a przede wszystkim odpowiedź: czyja prawda, czyja użyteczność i czyje dobro, otwierają nam drogę decyzji. W tekście starałam się uchwycić tę perspektywę. W każdej tradycji prawda głoszona jest w kontekście tejże tradycji i wyklucza tym samym prawdy tradycji innych. W standardzie edukacji wielokulturowej musimy się nauczyć radzić sobie z tym dylematem. Nie jest to oczywiste i jest niepewne, stąd czytelnik znajdzie tu rozważania wyprowadzające konsekwencje różnych podejść i modeli przyjmowanych w edukacji.

Kluczowe w tej pracy jest pojęcie refleksyjnej socjalizacji. Socjalizacja to pojęcie nazywające działania mające na celu zakorzenienie osoby w kulturze grupy czy społeczeństwa, do którego jest socjalizowana. Proces ten z definicji zakłada, że indywidualność jest formatowana względem zewnętrznych dla niej norm i zasad. Takie stanowisko zajmuje zarówno Antonina Kłoskowska, Wiliam Thomas, jak i Florian Znaniecki. Z definicji też, jak argumentuje Tarczyński w swojej pracy pod tytułem *Człowiek do zrobienia*, socjalizacja jest bezrefleksyjna. To znaczy, że w procesie tym wartość dostosowania idzie przed wartością świadomości. Argumentuję, że w obliczu wielkich przemian kulturowych, jakich doświadczamy globalnie, promowanie wielokulturowości jako standardu społecznego współżycia grup kulturowych współczesnych społeczeństw wiąże się z wyzwaniem pogodzenia wielu racjonalności w życiu publicznym. Potrzebujemy zatem nowej jakościowo socjalizacji, nowej orientacji w zakresie tego procesu. Stąd w ostatnim rozdziale rozważam warunki socjalizacji i promuję pojęcie refleksyjnej socjalizacji. Oczywiście nie przesądzam o tym, a jedynie podaję moje rozważania pod osąd czytelnika. Nowa

orientacja w socjalizacji człowieka nowej ery kulturowej – postmodernizmu, w moim odczuciu, winna forsować autonomię jednostki w obliczu kultury i umożliwiać budowanie podmiotowości poza paradygmatem istniejących obyczajów. To trudny i wielce złożony proces. Wymaga z jednej strony świadomości obyczajów i świadomego uzyskiwania wolnego wyboru wobec nich. Przygotowanie człowieka do społecznego funkcjonowania w ramach paradygmatu postmodernizmu wymaga przewartościowań i nowego myślenia o socjalizacji. W treści książki posługuję się pojęciami sytuacji edukacyjnej i sytuacji wychowawczej. Pierwszą rozumiem jako eksponowanie jednostki na system, drugą – jako relację egzystencjalną wychowawca – wychowanek. Pierwsza byłaby więc odbiciem socjalizacji, gdzie wychowawca – reprezentant systemu – odgrywa rolę socjalizującego, a rozwiązanie problemu odmienności kulturowej wychowanka realizowane jest w świetle standardu kultury większościowej, którą w tej relacji reprezentuje wychowawca. Drugie pojęcie natomiast zarezerwowane jest do opisu indywidualnej relacji osobistej, gdzie zarówno wychowanek, jak i wychowawca maksymalizują w relacji wzajemnej, w celu opracowania różnicy kulturowej to, co jest osobiste – indywidualne.

Związany z postulatem refleksyjnej socjalizacji jest termin „indywidualizm”. Co on oznacza? Czy efektem refleksyjnej socjalizacji winien być człowiek – indywidualista? Jak w takim razie miałyby przebiegać proces zakorzenienia indywidualisty w kulturze, aby spełnić warunek istoty społecznej, komunikującej się, współpracującej i działającej na rzecz wspólnego dobra? To problem tożsamościowy współczesnego człowieka, w tej książce podejmowany nie tyle w kontekście potrzeb uczącego się, co w kontekście efektu edukacyjnego.

## Rozdział I

# GRAMATYKA KULTURY – STANDARD SPOŁECZNO-KULTUROWY

### 1.1. Relacja człowiek – kultura: poglądy, perspektywy

Byt człowieka jest determinowany przez dwa środowiska. Jedno to – najgeneralniej ujmując – natura. Drugie to kultura. Determinanta natury ustala w jednostce jego naturalne skłonności, naturalne reakcje i przez biologię warunkuje jego możliwości, także rozwojowe. Drugie środowisko – środowisko kultury, to najgeneralniej rzecz ujmując funkcja wyobraźni i umowy. W doświadczeniu bytowania człowiek odnosi się do dwóch jego porządków. Owa swoista zasada różnicująca, w kontradycji do jednowymiarowej zasady bytu, ma swoje konsekwencje. Przede wszystkim otwiera ona analizę człowieka i jego bytowania w świecie na pograniczność, niejednoznaczność warunkowania jego zachowań. Dwojakość źródeł zmienia także obraz człowieczeństwa z przedmiotowego na podmiotowe widzenie jego doświadczeń. Zasada różnicująca wyzwala bowiem poczucie sprawczości i świadomości. Pojawia się kategoria wyboru i poczucia bycia samodzielnym (Gołembski 2008). Odseparowanie człowieka od natury i skonstruowanie w toku dziejów środowiska kulturowego skutkującego budową sztucznego, umownego świata i zasada różnicująca w analizie uwarunkowań jego bytowania pozwala nam na postawienie pytania o wolność/dowolność jednostki wobec środowiska kulturowego. Jaki jest zakres owej wolności? Czy jednostka może stać się autonomiczna w stosunku do

środowiska społecznego swojego życia? Czy winniśmy traktować człowieka jedynie jako część całości, zwanej społecznością, czy też człowiek jest w stanie się od niej dystansować, a następnie na nią wpływać?

Jest to oczywiście teza, na której zbudowane są coraz częściej przewidywania co do przyszłości, decyzje co do działań jednostek i przeświadczenia prognostyków co do kierunku, w którym zdąża nasz kulturowy świat. W perspektywie relacji człowiek – kultura, w kontekście pedagogicznym, interesuje nas pytanie: czy kontekst kulturowy w edukacji jest zadany bądź dany? Czy kiedy mówimy o wychowaniu to kultura jest przedmiotem albo kontekstem wychowania? Czy relacja ta przypadkiem nie zmieniła się wraz z czasem?

Zwykle o kulturze (w perspektywie społecznej), jako o zjawisku, mówi się czy też myśli jako o czymś, co spaja zbiorowość, co ją definiuje. Zjawisko to przejawia się poprzez cechy lub charakterystyki różnego rodzaju. Cechy te, jak na przykład język czy religia, rasa czy etniczność, traktujemy jako atrybuty tożsamości (Hroch 2003; Machaj 2005), a charakterystyki to obyczaje czy historia, którym nadajemy znaczenie spoiwa wspólnotowego. Używając owych cech lub charakterystyk, rozstrząszamy kto do jakiej kultury należy. Tego typu prezentacja kultury zakłada, że człowiek w świecie jest indywiduum zanurzonym w kuli („bąbłu”) swojej kultury, a cały świat to obijanie się bąbli o siebie. Na zewnątrz, czyli w świecie, człowiek niesie cały „bąbel” i choć ludzie różnią się od siebie i różni ich doświadczenie życia, w kontekście kultury nie ma to znaczenia.

Przywołana powyżej metafora pochodzi z pism Johanna Herdera, który pod koniec XVIII stulecia użył jej, aby pokazać sens pojęcia kultury. Kultura to wypracowany przez jakąś zbiorowość (lud, naród) sposób życia, który nadaje jednostce status w kulturze – napisał Herder (1962). Jednostka jest podmiotem i ma znaczenie, ale tylko jako społeczny byt. Nie może działać poza społecznością. Podmiotowość jednostki, mówiąc dzisiejszym językiem pedagogiki, jest uprawomocniona członkowstwem w jakiejś wspólnocie – rodziny, plemienia, społeczeństwa, wreszcie narodu, któremu Herder nadawał największe znaczenie, jako społecznej postaci fenomenu

kultury. W jego filozofii wychowanie człowieka oznacza wprowadzenie jednostki w ducha narodu, wraz z całym bagażem jej przodków: „Cała struktura człowieczeństwa w człowieku, dzięki duchowym narodzinom, dzięki wychowaniu, pozostaje w związku z rodzicami, nauczycielami, przyjaciółmi, ze wszystkimi okolicznościami własnego życia, a więc i z jego narodem i przodkami, a nawet z całym rodem ludzkim, łączącym się jakimkolwiek ogniwem z jedną z jego sił duchowych” (Herder 1962: 386). Naród w interpretacji filozofa to całość, kula, której wewnętrzne zróżnicowanie nie ma znaczenia, nie liczy się w ostatecznym rozrachunku. To on jest bowiem elementem historyotwórczym. Na jego istotę, jego ducha, składają się język i kultura (Wisbert 1987: 162). Myślenie i wnioskowanie o świecie odbywa się zawsze w języku. Myśl, nawet gdy nie jest wypowiedziana, a tylko pomyślana, dociera do nas sformułowana w języku. Język duszy – owo milcząco wyrażone, tożsame z innymi spojrzenie na świat – jest przekazywany przez rodziców dzieciom, z pokolenia na pokolenie. Stąd naród, w rozumieniu wspólnoty językowej, jest wspólnotą ludzi myślących w ten sam sposób (Herder 1987).

W myśl dziedzictwa idei Herdera, podmiotowość jednostki w kulturze zawsze związana jest z przestrzenią kultury narodowej – owej jednorodnej kuli. Jest możliwe, aby jednostki „zagłędały i doświadczały świata kul sobie obcych”. To doświadczenie, opisane w tekstach Baumana, zwane jest podróżowaniem lub wędrowaniem. Jednak te jednostkowe doświadczenia, wedle metafory kuli, nie mają znaczenia po powrocie do domu. W myśl Herderowskiej koncepcji, podmiotowość jednostki może być odniesiona tylko kuli, do której przynależy. Zgodnie z Herderowską koncepcją kolizji kul, kiedy systemy tożsamościowe – z tego czy innego powodu eksponowane na siebie, podmiotowość jednostek w kulturze objawia się uruchomieniem repertuaru społecznych zachowań, skierowanych na ochronę kuli jako całości – patriotyzm, poświęcenie dla ojczyzny. Kiedy się zderzą, odbijają się od siebie i wylatują daleko w przestrzeń – wtedy obserwujemy wielkie ruchy migracyjne. Kule multiplikują się i osadzają w różnych punktach globu, przenoszą się także na wielkie odległości. Czasami, kiedy się zderzą, jedna kula pochłania drugą. Wówczas kultury giną lub



asymilują się. Możemy jeszcze wymyślić wiele reakcji, efektów zderzenia kul świata. Cała ta historia ma jednak jedną stałą cechę: człowieka – jednostkę pozostawia bezwolną, bezpieczną tylko w swoim „bąblu”.

Tymczasem człowiek jest istotą, która podejmuje ryzyko i działa. Jest innowacyjny, kreatywny – tworzy. Ma moc w stosunku do kultury. Od czasów Herdera wiele się zmieniło. Procesy społeczne, rozwój ludzkiej myśli, bezpowrotnie zmieniły myślenie o kulturze. Bezpieczne zanurzenie w kuli, czasami nawet bez świadomości, że się w niej jest, jest niemożliwe. Takiego świata społecznego już nie ma. Odtwarzanie kultury, funkcjonowanie w świecie kultury, zaczyna rządzić się innymi prawami. Środowisko kulturowe człowieka nie jest już jednorodną kulą. Sam człowiek dostrzegł też, że ocieranie się o ściany kuli, a już na pewno sytuacja wyjścia poza nią, poza bezpieczne środowisko kulturowe, uświadamia mu, jak tam było bezpiecznie, ale też, że poza kulą jest ciekawie. To sytuacja egzystencjalna jednostki, w której kultura przestaje być środowiskiem, a zaczyna być personalna – osobista, w tym sensie, że nie rzeczy, a znaczenia stają się ważne. Ciekawe są nie tyle ustalone reguły, ale ich rozpoznanie i przewidywanie konsekwencji, które budzą świadomość, że zakorzenienie wartości, czyli wartościowość rzeczy w świecie, bierze się z kultury – choć jest nieuświadamiane.

Tytułowa relacja człowiek – kultura, w uwarunkowaniach współczesnych społeczeństw, kulturowo pluralistycznych, staje się jednym z tych dyskursów, który powinien mieć poczesne miejsce w dyskusjach o edukacji. Różnorodność kulturowa jest powszechnym doświadczeniem społecznym. Nie sposób podjąć edukacji w myśl Herderowskiej kuli, nie sposób mówić o wykształceniu człowieka bez odwołania się do odmienności kulturowych, wariantów etycznych, odmiennych standardów. Kultura, w rozumieniu podzielanej społecznie etyczności, obyczajowości i jednej spajającej tradycji, staje się konstruktem historycznym. Wielokulturowość jako standard stosunków społecznych, globalizacja jako trend staje się rzeczywistością. Jest to wyzwanie dla programów, projektów edukacyjnych, które zakładają, że kultura jest treścią, a nie tylko kontekstem przekazu edukacyjnego.



To stanowisko jednak, w perspektywie edukacji, jest problematyczne w tym sensie, że owo odseparowanie się od środowiska swojego życia, aby było bezpieczne i życiodajne, wymaga od jednostek specyficznych umiejętności czy też kompetencji. Nie jest bowiem osiągnięciem „wyskoczenie” niejako z jednego kontekstu i próba „wskoczenia” w inny. Ważne jest to, by zrobić to w sposób kontrolowany i bezpieczny dla życia psychicznego jednostki. Michael Agar w książce *Language Shock. Understanding the culture of Conversation* podaje przykład człowieka, studenta, który został żywiołowo eksponowany w sferę globalizacji i żywiołowej wielokulturowości. Pisze:

In Vienna, an older Kurdish student attending one of my classes had trouble with the final paper. Toward the end of the semester, he came in to talk with me. His German was confused and confusing. I'd attributed it to what was probably his recent immigration to Austria. I was wrong.

He spoke of a childhood with one Kurdish parent and one Iraqi, of migration to Vienna years ago when he was still a child, of his study of English, since he really wanted to go to the United States or Canada and thought and read about little else. He'd taken my course, he explained, because he thought I'd be teaching about American language in English.

He didn't know who he was anymore, he said. He couldn't speak any of his four languages well enough to give voice to what was inside of him, and what was inside of him was a contradictory mess anyway. He had culture, but for him it was a cancer that consumed his coherence.

(Agar 1994: 25)

W Wiedniu, starszy wiekiem student – Kurd, uczestniczący w moich zajęciach, miał problem z zaliczeniem przedmiotu. Nie był w stanie napisać pracy końcowej. Pod koniec semestru przyszedł do mnie porozmawiać. Jego niemiecki był zawstydzający i wadliwy. Wytłumaczyłem sobie, że to prawdopodobnie efekt niedawnej imigracji do Austrii. Byłem w błędzie. Opowiedział mi o swoim dzieciństwie, jeden z rodziców był Kurdem, a drugi Irakijczykiem, imigracji do Wiednia lata temu, kiedy był jeszcze dzieckiem, o swoich studiach angielskiego, gdyż bardzo chciał emigrować do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej czy Kanady, i myślał, i czytał o tym. Uczęszczał na moje zajęcia, ponieważ, jak wyjaśnił, myślał, że będę mówił o języku Ameryki po angielsku. Jak

powiedział, nie wiedział kim tak naprawdę jest. Nie mógł mówić w żadnym z czterech języków, które znał na tyle, by czuć, że wypowiada swoje myśli, tak, by wypowiedzieć to, co ma w sercu, a to, co ma w duszy, to jeden wielki bałagan. Miał kulturę, ale w jego przypadku obarczona była rakiem, który konsumował jego spójność [tłum. D.M.].

Problemem jednostki w relacji człowiek – kultura jest bycie kulturalnym. Człowiek, podmiotowo ujmowany w kontekście kulturowym, to człowiek kulturalny. To człowiek, który przejawia aktywność kulturalną i jest w stanie symbolicznie rozumieć przekaz. Działania społeczne winny mieć dla niego sens nie tylko literalny, ale winien odbierać je także z poziomów wyższych: alegorycznego czy też moralnego<sup>1</sup>. Teza, że człowiek jest jednocześnie produktem i twórcą kultury stawia pytanie o charakter podmiotowości jednostki w kulturze. Podmiotem kultury jest zasadniczo zbiorowość, a nie jednostka, która nigdy nie może reprezentować kultury. Jako podmiot kultury, zbiorowość, reprezentuje pewne uzgodnione społecznie modele zachowania, myślenia i odczuwania sytuacji społecznych. Jednostka w zakresie tych modelowych uzgodnień ma pewną wolność i zawsze dopuszcza pewną wariantowość. Wreszcie, jednostka może kontestować owe uzgodnienia. Bycie kulturalnym, to znajdowanie się chwilowo lub na stałe we wspólnej przestrzeni znaków i znaczeń, którymi posługują się ludzie – osoby danej kultury, którzy wymieniając się nimi wpływają na siebie. Efektem tego procesu jest konstruowanie standardu społecznego kultury, czyli tego, co ludzie danego kręgu kulturowego będą uważać za normalne i uprawomocnione zachowanie, myślenie oraz odczuwanie. W jaki sposób jednostka może stać się twórcą kultury? Jakie warunki muszą być spełnione, aby jednostka miała wpływ na standard społeczny kultury? Stanowisko strukturalistów w tym zakresie wypływa z rozważań o obcości kulturowej. To właśnie wyobcowanie pozwala na uświadomienie jednostkom, że mają moc w stosunku do kultury. Strukturaliści, opisując

<sup>1</sup> Teoria analizy przekazu symbolicznego, zob. H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metodyka*, tłum. G. Woronicka, Nomos, Kraków 2007.

w studiach nad kulturą zjawisko oznaczania obcości kulturowej, posługują się pojęciem „izolacji świadomościowej” (Stomma 1986). Pojęcie to oznacza swoistą enkapsulację świadomościową ludzi tej samej kultury: „postrzegania przez ludzi tylko tego, co chcą zobaczyć, przy równoczesnym ignorowaniu rzeczywistości należącej do tzw. *orbis exterior* – czyli świata zewnętrznego w stosunku do własnej grupy kulturowej i jej kultury” (Olszewska-Dyoniziak 1994: 127). Należy jednak podkreślić, że zasada niepoznawania nie wyklucza zasady umiejscawiania rzeczywistości obcej w złożonym, logicznym porządku świata. Standard społeczny kultury danej grupy umiejscawia bowiem owe obce interpretacje w stosunku do własnego jako niewarte poznawania, niegodne, czy nawet – w kategoriach logicznych danej grupy kulturowej – nielogiczne. Jednostka w tym układzie jest produktem kultury. Jest przedmiotem odwzorowującym kulturę w zadanej jej strukturze społecznej. Ten punkt widzenia został skrytykowany przez Claude’a Levi-Straussa, twórcę strukturalizmu antropologicznego, który utrzymywał, że struktury społeczne są „bytami niezależnymi od ludzkiej świadomości tych bytów (choć w istocie rządzą ludzką egzystencją)” (Levi-Strauss 1970: 38). Autor zakwestionował tym samym założenie, iż działania jednostek nie są wyjątkowe w tym sensie, że stworzona struktura jest funkcjonalna dla każdej jednostki. Takie założenie akomoduje też przeświadczenie, że jednostka powinna akceptować strukturę. W teorii Levi-Straussa pojęcie struktury ma charakter systemu, a przejście do tego, co tłumaczy kulturowe zachowanie jednostki jest możliwe dopiero po odczytaniu modelu, w którym należy rozumieć to zachowanie. „Po pierwsze, struktura ma charakter systemu. Składa się z takich elementów, iż zmiana jednego z nich pociąga za sobą zmianę wszystkich pozostałych. Po drugie, każdy model należy do pewnej grupy transformacji, odpowiada modelowi z tej rodziny, tak, że całość transformacji stanowi grupę modeli. Po trzecie, wskazane wyżej właściwości pozwalają przewidzieć zachowanie się modelu w przypadku zmiany jednego z jego elementów. Wreszcie model musi być zbudowany w ten sposób, by jego funkcjonowanie zdało sprawę ze wszystkich dostrzeżonych faktów” (Levi-Strauss 1970: 367–368). Transformacja człowieka – „przedmiotu kulturowego”

w „kulturowy podmiot” wymagałaby więc uświadomienia sobie „świadomościowej obcości” i opracowania jej w jakiś sposób. Pewien trop dotyczący sposobu opracowania owej „świadomościowej obcości” daje nam koncepcja *communitas* Victora Turnera. Pokazuje on stadia transformacji kultury w perspektywie świadomości jednostek i ich sprawczości. *Communitas*, w jego koncepcji, oznacza stan grupy kulturowej, charakterystyczny dla fazy przejścia (*redressive action*), podczas którego różnice w statusie oraz odpowiadające im role społeczne – a więc bezrefleksyjne działanie jednostek w strukturze społecznej – są zawieszane. Jest to stan odznaczający się silnym naładowaniem emocjonalnym (Turner 2005: 96). Interpretacja w sytuacji zawieszenia, wedle jego koncepcji, może przebiegać w trzech kierunkach: (1) egzystencjalnej lub spontanicznej *communitas*, polegającej na natychmiastowej, spontanicznej konfrontacji ludzkich tożsamości, która sprawia, że ci, którzy jej doświadczają, postrzegają rodzaj ludzki jako homogeniczną, pozbawioną struktury i wolną wspólnotę; (2) normatywne *communitas*, w którym pod wpływem czasu, potrzeby mobilizowania i organizowania zasobów w celu utrzymania członków grupy przy życiu i w dobrobycie, a także konieczności sprawowania kontroli społecznej wśród członków w dążeniu do zbiorowych celów, pierwotne, egzystencjalne *communitas* zostaje zorganizowane w trwałe systemy społeczne oraz (3) ideologiczne *communitas*, które stanowi etykietę, możliwą do przyklepienia najrozmaitszym utopijnym modelom lub zarysom społeczeństw, które zdaniem ich autorów tworzą optymalne warunki do zaistnienia egzystencjalnego *communitas*. Warto podkreślić, że w koncepcji *communitas* podstawą jest nieużyteczny proces doświadczania braterstwa i wspólnoty, którego treść i formę próbuje się zachować przez elementy społecznej umowy, prawo oraz postulaty polityczne. Koncepcja ta ujmuje rzeczywistość społeczno-kulturową poprzez ludzkie działania w przestrzeni wzajemnych relacji. Jednostki, poprzez swoją aktywność społeczną, nadają temu procesowi nieustannej dynamiki. Pojawiają się niezamierzone efekty owych innowacyjnych działań jednostek i zostają one utrwalone jako ramowe dla następnych pokoleń.

Trzecie założenie w analizowaniu relacji człowiek – kultura da się streścić tytułem książki Lawrence’a Harrisona i Samuela Huntingtona: *Kultura ma znaczenie*. Znaczenie kultury dla społecznego życia jednostek i grup wyraża się przede wszystkim w jej trzecim porządku (Linton 2000). Opierając się na definicji kultury jego autorstwa należy stwierdzić, że ów porządek to wartości, a raczej system wartościowania, charakteryzujący poszczególne grupy kulturowe. Leżą one u podłoża postaw kulturowych poszczególnych jednostek. Wartościowanie, jako porządek kulturowy, jest także fundamentem mentalności zbiorowej. Trzeci porządek kultury nie może być komunikowany bezpośrednio. Wymaga zapośredniczenia – przekazu symbolicznego. Elementy kultury jawnego porządku: materialnego i behawioralnego, oznaczone wartością kulturową, społecznie zaczynają funkcjonować jako symbole grup społecznych. Systemy symboliczne grupy: artefakty kultury oraz ich kanoniczne interpretacje stają się dla jednostek odniesieniem dla ocen moralnych, definiowania ich zachowań etycznych. Fenomenologiczne podejście do analizy kultury pozwoli na uchwycenie podmiotowego charakteru kultury. Idzie tutaj o koncentrowanie się na roli, jaką pełnią poszczególne elementy kultury, jednak nie wobec systemu kultury jako całości, ale w stosunku do osobowości ludzkiej.

Biorąc pod uwagę omówione powyżej założenia relacji człowiek – kultura można powiedzieć, że jednostka wobec kultury może przyjąć postawę bierną. Centralnym pojęciem analizy relacji będzie wówczas kategoria wzorów kulturowych, a relacja człowiek – kultura będzie rozpatrywana jako zewnętrzna dla jednostki, nakładająca na nią obowiązki i powinności związane ze społecznym funkcjonowaniem człowieka. Jednostka może też przyjąć postawę aktywną wobec kultury, kiedy to relacja człowiek – kultura zostaje osadzona w perspektywie tożsamości kulturowej jednostki. W tym układzie relacja człowiek – kultura staje się relacją wewnętrzną i opiera się na znaczeniach, jakie artefakty kultury mają dla jednostki. Nieprzypadkowo Ernst Cassirer określił kulturę jako proces postępowego samowyzwalania się człowieka poprzez język, sztukę, religię i naukę (Cassirer 1971: 359).

## 1.2. Od kultury jako czegoś, co grupa ma do kultury jako czegoś, co się wytwarza w relacji

Kultura jako środowisko życia człowieka nie jest niezmienna. Logika czy też mechanika świata kulturowego zmieniała się wraz ze zmianami zachodzącymi w życiu społecznym ludzi. Środowisko kulturowe bowiem jest kształtowane przez człowieka, ale to proces dziejowy – proces „długiego trwania”. Proces zmiany nie jest łatwo rozpoznawalny. Daje się uchwycić jedynie w perspektywie „długiego trwania”. Choć sytuacje są stworzone przez człowieka, to zanurzenie się w nich powoduje, że uważane są przez człowieka jako naturalne i społecznie funkcjonują jako determinanty ludzkiego zachowania (Braudel 1999). Wspomniana w poprzednim rozdziale pograniczność, niejednoznaczność determinizmu ludzkich zachowań, jest źródłem wyzwań, jakie podejmuje człowiek. Rozumiem przez to wyzwania rzucane przyrodzie i biologicznym prawidłowościom funkcjonowania człowieka. Człowiek potrzebuje wyzwań, aby odnosić sukcesy. Ta hipoteza, swego czasu postawiona przez historyka Arnolda Toynbee’ego, rysuje nam założenia dla konstruowania i jednocześnie pokazuje sensowność ludzkich kultur (Toynbee 1991).

Kulturowa przestrzeń to wypadkowa czasu (lub czasów) i terytorium. Podejmując współpracę (komunikując się), ludzie umawiają się na określoną rzeczywistość – sens tej rzeczywistości opiera się na podzieleniu kultury, to oczywiste. Ustalają się sposoby myślenia (o sobie i świecie), które wydają się być oczywiste. Proces ten ma określony zasięg terytorialny, stąd mówimy o kulturach – o tożsamościach kultur. I umowa, i myślenie, i w końcu podejmowane decyzje są różne w zależności od wyzwań, jakie przed ludźmi postawiła natura. Należałoby jeszcze wprowadzić trzecią determinantę, tj. technologię, która – wynaleziona przez człowieka – zmienia radykalnie sposób odpowiedzi na wyzwania natury.

Kluczową kategorią, jaką należy posługiwać się w tak zobrazowanej kulturze i poddawać narracji jej tożsamość, jest kategoria czasu „długiego trwania”. Procesy kulturowe nie dzieją się bowiem szybko i są nie do

zaobserwowania przez prosty opis. W procesy kulturowe należy uwierzyć i rozumieć wydarzenia, ale nie na kanwie dziejów historii. „Długie trwanie” to termin, którego autorem jest Fernand Braudel, historyk, francuski obywatel, w swojej pracy zawodowej aspirujący do zmiany sposobu uczenia historii. Wyzwanie, któremu poświęcił swoją twórczość to zmiana paradygmatu z historycznego na dziejowy; z pamiętania na rozumienie. Aby zrozumieć „długie trwanie” jako kategorię edukacyjną, a nie nieprecyzyjne, niejasne „bajanie” o przeszłości, jak pisze autor, „potrzeba zrozumienia czym jest czas” (Braudel 1999: 18). Wyjaśnia: „Wydarzenia z najbliższej przeszłości nie wystarczą jednak, aby wyjaśnić teraźniejszość w całej jej złożoności. Teraźniejszość bowiem, na różnych poziomach, jest przedłużeniem innych, znacznie bardziej oddalonych w czasie doświadczeń. Żywi się wiekami, które się wypełniły, i całą «ewolucją historyczną jaka przeżyła ludzkość do chwili obecnej». Ten rozległy wymiar przeżytego czasu nie powinien się wydawać nedorzecznym, mimo że wszyscy, spontanicznie, jesteśmy skłonni widzieć otaczający nas świat przez pryzmat krótkiego trwania własnego życia, a jego historię postrzegać jako serię szybko po sobie następujących scen filmowych: wojen, bitew, spotkań na szczycie, kryzysów politycznych, rewolucji, powstań, załamań gospodarczych, idei, mód intelektualnych i artystycznych. Z łatwością jednak dojdziemy do wniosku, że na życie ludzkie składa się coś więcej. Coś, co nie mieści się w owej serii filmowych sekwencji; obszar, na którym ludzie żyją, pętające ich i określające ich bytowanie formy życia społecznego, uświadomione lub nieuświadomione zasady moralne, wierzenia religijne, poglądy filozoficzne, cywilizacja. Rzeczywistości te trwają znacznie dłużej niż nasze życie i na ogół nie jest nam dane zobaczyć, jak podlegają gruntownej przemianie” (Braudel 1999: 30). I dalej: „Życie narodów, cywilizacje, reakcje psychiczne i wierzenia religijne są pozornie mniej niewzruszone, a jednak następujące po sobie pokolenia nie zmieniają ich w sposób zasadniczy. Fakt ten w żadnym stopniu nie pomniejsza znaczenia utajnionych sił, które włączają się w nasze życie i kształtują świat. Raczej przeciwnie” (Braudel 1999: 30).



Braudel, który poprzez swoją twórczość i działalność społeczną pragnął zmienić sposób nauczania historii, wpisał się w proces zmiany kulturowej. Historycy – konstruując historię – odwołują się do wydarzeń różnego rodzaju: nadają im znaczenie, układają czy też rozpoznają logikę tych wydarzeń. Działając, obracają się w dwóch czasach: czasu „krótkiego” i „długiego trwania”. Te dwie perspektywy czasowe, jak przekonuje nas autor, mieszają się w tyglu terażniejszości. Opowieści historyczne, obrazy konstruowane z przeszłości mają sens tylko wtedy, kiedy niosą nam jakąś naukę dzisiaj. Czas krótki, który „biegnie przy nas małymi kroczkami” jest łatwo uchwytany w opisie – to wydarzenia czy też dzianie się, zauważalny ruch. Ale jest też perspektywa czasu „długiego trwania”, historia odległa – jak nazywa ją Braudel. Sunie ona „wielkim krokiem” i jest odpowiedzialna za sens czasu krótkiego. Daje nam ramy dla zrozumienia, jak się rzeczy mają, jaki jest świat, jak sensowny jest ten świat.

Perspektywa „długiego trwania” nosi jeszcze jedną cechę. Wymaga redukcji w narracji o świecie faktów na rzecz konstruowania wzorów. Braudel, wyjaśniając tę myśl, posługuje się terminem „historii wydarzeniowej”. Narracja na niej oparta osadzona jest już w określonych ramach interpretacyjnych. „Długie trwanie” natomiast to odkrywanie logiki wydarzeń. „To, co powierzchowne, ludzie i zdarzenia, zaciera się wtedy i znika sprzed oczu, pozostaje to, co niezmiennie lub zmienne tylko częściowo, świadome i nieświadome jednocześnie. To właśnie są «struktury» wszystkich cywilizacji: uczucia religijne, trwałość społeczności wiejskich, postawa wobec śmierci, stosunek do pracy, rozrywki, życie rodzinne” (Braudel 1999: 62).

Braudel, pisząc swoją *Gramatykę cywilizacji*, rozróżnia pojęcia cywilizacji i kultury. Pojęciu cywilizacji nadaje status „dojrzałej kultury”, gdzie zmiany krótkiego czasu nie zaciemniają wspomnianej powyżej podstawowej logiki kultury: ludzkich zmagania z naturą. Jako historyk, Braudel oznacza ten proces terminem cywilizacji. „Cywilizacje są dziwnymi osobistościami o niepojętej długowieczności. Niebawem stare, żyją w każdym z nas i żyć będą jeszcze długo po naszej śmierci”.



W dalszej części swojej epokowej pracy, w myśl cytatu z C. Lévi-Straussa pisze, że używanie słów zależy od woli człowieka. I każdy może tym narzędziem posłużyć się dowolnie, pod warunkiem, że wyjaśni, dlaczego to czyni (Braudel 1999: 37). Cywilizacja, w jego interpretacji znaczeniowej, utożsamiona jest z pojęciem społeczeństwa, ponieważ „istnienie społeczeństw jest warunkiem istnienia cywilizacji, napięcia i przeobrażenia społeczeństw ożywiają i stymulują cywilizację” (Braudel 1999: 49). Twierdzi, że pojęcia te dotyczą tej samej rzeczywistości, albo inaczej, że są to odmienne aspekty tego samego przedmiotu. Wspólnym mianownikiem i społeczeństwa i cywilizacji jest więc kultura. Dwa aspekty tego przedmiotu „chwytają” dwie wspomniane już prędkości czasu. Czas społeczeństw płynie szybko i zmiany są dynamiczne, oznaczalne w stosunkowo krótkich interwałach czasowych. Społeczeństwa żyją wydarzeniami, kiedy cywilizacje, w których świetle funkcjonują społeczeństwa, zmieniają się bardzo powoli. Ich interwał czasowy to „długie trwanie”. To, co pozwoliło uczonemu zestawić te pojęcia, to perspektywa podmiotu – ludzi, jako jednostek zebranych w zbiorowości. „W wielkiej historii cywilizacji liczą się tylko ludzie i zdarzenia, których cechą jest «długie trwanie»” – twierdzi (Braudel 1999: 61).

Podobnymi założeniami w analizach czasoprzestrzeni kulturowej kieruje się w swoich pracach Manuel Castells. Przedmiot jego rozważań jest całkowicie odmienny, bowiem autor jest teoretykiem współczesnej kultury masowej i jest skoncentrowany na rozważaniach o kulturze globalnej – współcześnie. Interesują go procesy władztwa w kontekście globalizacji i masowej kultury. W jego pracy pt. *Władza komunikacji* znajdziemy kluczowe, można by powiedzieć – bazowe pojęcie: sieci komunikacyjnej. Autor, posługując się tym terminem stawia tezę, że to, co wydaje nam się cechą współczesnej nam kultury – globalizacja i jej sieciowe właściwości (Castells 2013), odnajdujemy już w starożytności. Tym samym kieruje naszą uwagę na czas, jako ważny w procesach kulturowych. „Gdybyśmy przyłożyli pojęcie globalizacji do geografii świata antycznego, mając na uwadze dostępne technologie transportowe,

moglibyśmy mówić o swego rodzaju sieciowej globalizacji, ponieważ ówczesne społeczeństwa były uzależnione od zdolności włączania własnych działań w sieci przekraczające granice ich regionu, aby zdobywać środki do życia, zasoby i władzę” (Castells 2013: 33).

Można by powiedzieć, opierając się na tym cytacie, że doświadczenie przekraczania granic własnej kultury, rozciąganie współpracy poza horyzont ustalony obyczajem, poza tradycję, wreszcie przekraczanie granic wartościowości ustalonych normą i zasadą, jest doświadczeniem dziejowym, a nie właściwością człowieka nam współczesnego.

Nową jakością, jaka pojawiła się w środowisku kulturowym człowieka, wydaje się być globalizacja, a przede wszystkim jej obraz społeczny – masowość. Doświadczenie komunikowania się bez granic, przez co rozumiem brak odniesienia się do jakiegoś kanonu czy też tradycji. Obraz kultury współczesnej i zaznaczona jej cecha – masowość, komunikacyjnie opiera się bowiem nie o kanony i tradycje, a o sieci komunikacyjne. W oparciu o analizę literatury obrazującej ideę kultury globalnej (Giddens 2002; Bauman 2000; Mathews 2005) wydaje się, że idzie tu o zmianę jakościową komunikacji ludzkiej, nie tylko o przewartościowania w procesach komunikowania się między komunikacjami (kulturami)<sup>2</sup>. Koncepcja sieci komunikacyjnych w miejsce międzykulturowych relacji wydaje się tutaj nadająca ton kulturze bez granic cywilizacyjnych. W teorii Castellsa (2013) różnorodne sieci komunikacyjne są ze sobą w relacji i wchodzą w różnorodne interakcje. Umożliwiają ten proces cechy, które posiadają: elastyczność, adaptacyjność i zdolność do samoregulacji. Sieci komunikacyjne działają poprzez węzły. To właśnie dzięki pracy węzłów/pracy w węzłach materializują się wartości, działania stają się sensowne, i w efekcie pracy tego porządku tworzona jest sieć ustanawiająca relacje w społeczeństwach i umożliwiająca jednostkom interakcje. Tak

<sup>2</sup> Powołuję się tutaj na stanowisko badaczy kultury, którzy twierdzą, że kultura to komunikacja, a komunikacja to kultura. Takie generalnie stanowisko zajmują badacze kultury reprezentujący interakcjonizm symboliczny.

zaprezentowana czasoprzestrzeń kulturowa odpowiadałaby rozumieniu cywilizacji w terminologii Braudela i tym samym operowałaby w narracji kategorią „długiego trwania”. Propozycja Castellsa wychodzi jednak poza ramy cywilizacji. Proponuje ujęcie globalne i przeżywanie czasu jako *longue duree*, czyli z uwzględnieniem długoterminowej, kosmologicznej perspektywy, postrzegając własne życie jako część ewolucji gatunku. Ruch ten postuluje też odczuwanie solidarności z przyszłymi pokoleniami i naszą „kosmologiczną przynależnością” (Castells 2013: 47). To Braudel nazwał „historią wydarzeniową”, Castells opisuje terminem funkcji społeczeństwa. Opierając się na szerokich studiach i powołując się na szeroki wachlarz prac socjologów i filozofów, autor pisze: „Podobnie jak w przypadku wszystkich historycznych transformacji, pojawienie się nowej struktury społecznej wiąże się z redefinicją materialnych podstaw naszego istnienia – czasu i przestrzeni” (Castells 2013: 45). Poprzez konkretne wydarzenia czy sprawczość jednostek, następują zmiany o daleko większej wadze. Te wydarzenia dzieją się, wedle terminologii Castellsa, w „bezczasowym czasie”, jak pisze: „bezczasowy czas jest czasem krótkiego teraz” (Castells 2013: 61). W takim razie można wnioskować, że wydarzenia jednostkowe podejmowane spontanicznie lub mniej spontanicznie akcje powodują, że zbiera się informacja w węzłach, lub też tworzą się węzły, które w perspektywie „długiego trwania” zmieniają czasoprzestrzeń kultury.

Narracja o kulturze w perspektywie „długiego trwania” opiera się zatem na rozważaniach o wartościach, wynikających z nich ideach oraz ludzkich nastawieniach. Nie do pominięcia są też instytucje, rozumiane jako siatka strukturalna z funkcją przekazu wartości między ludźmi, generalnie do następnego pokolenia. W naukach społecznych formatujemy tę dyskusję, ustawiając ją w różnych perspektywach. Poprzez perspektywę geograficzną, nazywając to kręgiem kulturowym, analizujemy wspólnotowość wartościowania w regionach obszaru świata, które charakteryzują się swoistą kulturą, odmienną od kultur innych części. Odmienność ta wyznaczana jest przez zespół cech kulturowych, które pozostają względnie niezmiennie

w długim czasie. Cechy kulturowe swoim zakresem powinny obejmować: wierzenia, język, materialny aspekt kultury oraz jej organizację społeczną, a także poziom technologiczny. Innym formatowaniem dyskusji nazwiemy perspektywę ekonomiczną, gdzie treścią analiz jest, generalnie rzecz ujmując, dostępna technologia, którą dysponuje dane społeczeństwo, aby w jak najlepszym stopniu zaspokajać swoje potrzeby. Są w nim także duchowe/niematerialne sposoby/umowy zaspokajania potrzeb i organizowanie sfery komunikacyjnej tak, aby jednostki w ramach tożsamych przestrzeni kulturowych mogły rozumieć własne intencje. O ile dwie pierwsze narracje o kulturze edukacji dotyczą w sposób pośredni, to trzecia stanowi centrum pedagogiki czasów ponowoczesnych.

### 1.3. Wartości jako spoiwo kultury

Wartości leżą u podstaw intencji zachowań ludzi, budują idee i nastawienia. Kulturowe zróżnicowanie oznacza, że wartość wolności, równości i człowieczeństwa oraz wzajemne powiązania między nimi, rozstrzygane są w adekwatnych dla układów kulturowych systemach wartościowania. Mówimy więc o jednym katalogu wartości, ale wielu systemach wartościowania.

W obliczu globalizacji, orientacja w systematyce wartościowania, swoiste kompetencje w wartościach, wydają się istotne, aby rozpoznawać, co jest prawdziwe w zachowaniach, ideach czy nastawieniach ludzi, niezależnie od skomplikowanych procesów tożsamości kulturowych, będących ze sobą w interakcji. Wartości i wynikające z nich wartościowanie leży u podłoża interakcji ludzkich, ale też buduje wspólnoty ludzkie. Zastanawianie nad naturą związków wartości i kultury miałyby służyć wyjaśnieniom i analizom relacji człowieka i świata społecznego, w którym funkcjonuje. Chodzi o to, aby poprzez poznanie tego, co jest prawdziwe (istnieje naprawdę w sensie intencji wypowiadających się), umieć je rozpoznawać, a następnie wiedzę tę przekształcić w czyny i postawy, aby służyć dobru.

Generalnie, definiując wartości, badacze problemu<sup>3</sup> podkreślają, że jego naturą jest w pewnym sensie relacyjność. Wartości nie istnieją obiektywnie, to znaczy próżno ich szukać w materialnym porządku świata – nie mają desygnatów. Wartości należą do świata ducha i aby mogły się ujawnić muszą zostać wyeksponowane przez relację podmiotu (który ma intencje wyrażania wartości) i przedmiotu (który staje się desygna-tem wyrażanej wartości). Zarówno sytuacja intencji, czyli przejawiania przez jednostkę woli wyrażania wartości, uwikłana jest w jej świadomość i jej tożsamość kulturową, jak i desygnat wyrażanej wartości uwikłany jest w kulturowy proces konstruowania symboli – znaków do oznaczania wartości. Postulat relacyjności wartości ma więc wiele poziomów i porządków. Wartości nie ma w tym sensie, że jest nieuchwytny ludzkiemu poznaniu dopóki nie zostanie osadzony w relacji – w jakimś porządku lub analizowany z jakiegoś poziomu. „Dopóki podmiot nie zetknie się z przedmiotem, dopóty żadne wartości w ogóle nie istnieją” – pisze autor rozprawy *Stosunek wartości do bytu* (Niemczuk 2005). Dopiero sytuacja gdy podmiot skieruje swoją uwagę na przedmiot i wykona skierowany na niego akt wartościowania, rozpoczyna się narracja o wartościach. Relacja człowieka do wartości jest aktywna: człowiek wartościuje i tym samym bierze udział w procesie kreowania wartości. Wartościowanie odbywa się zarówno mocą ludzkiego myślenia, jak i (a może przede wszystkim) mocą ludzkiego sumienia. Jednakże ani ludzka myśl, ani ludzkie sumienie nie są absolutnie wolne w akcie wartościowania. „Między wartościami a przedmiotami wartościowymi musi istnieć jakiś związek odpowiedniości, jakaś adekwatność” (Niemczuk 2005). Teza ta każe nam poszukiwać źródła dla owej odpowiedniości czy adekwatności. Można by powołać się na studia nad wartościami, a ściślej nad kategorią dobra, jakie w swojej rozprawie habilitacyjnej przedstawił Włodzimierz Galewicz. Wychodząc od podzielanego z innymi badaczami poglądu, że wartościowanie jest funkcją

<sup>3</sup> Powołuję się tutaj na dzieło Andrzeja Niemczuka *Stosunek wartości do bytu. Dociekania metafizyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, które jest wielowymiarową wykładnią problematyki wartości.

pragnienia jednostki, stwierdził że pragnienie to jest obiektywizowane w jakiś sposób. Oznacza to, że jednostka rozumie swoje wartościowanie jako oczywiste i oczekuje zrozumienia tegoż wartościowania przez inne jednostki. Galewicz pisze: „Dobry jest stan rzeczy, wobec którego racjonalnie jest mieć nastawienie pragnienia lub zadowolenia, niezależnie od tego, czy jest on stanem tylko możliwym, czy zaktualizowanym” (Galewicz 1988: 60, 72). Wywołana racjonalność, w kontekście globalizacji i standardu wielokulturowości, zdaje się być jednak problematyczna. Jak twierdzi autor, racjonalne przekonania odnoszą nas do uzasadnień związanych z wiedzą epoki (w której żyje podmiot żywiący przekonania) (Galewicz 1988: 67), ale także są wynikiem struktury społecznej i statusu jednostki w społeczeństwie, wreszcie – są wynikiem świadomości własnej egzystencji, jaką posiada jednostka. W epoce wielokulturowości posługujemy się wieloma racjonalnościami (Welsch 1998a) i coraz wyraźniej widać, że wartościowanie, jako spoiwo kulturowe wspólnot ludzkich, jest co najmniej problematyczne.

Jan Galarowicz, krakowski filozof, pisze: „Od czasów nowożytnych obserwujemy proces wypierania powołania – rzeczywistości, która przychodzi spoza mnie, przez projekt – owoc moich pragnień, tęsknot, marzeń i planów. Dzisiaj świadomość powołania zanika. Kto z rodziców zadaje sobie jeszcze pytanie o powołanie swoich dzieci? Nurtuje mnie raczej myśl, w jaki sposób zaprojektować życie sobie i swoim dzieciom. Dlatego z łatwością rozprawiamy o prawach człowieka, natomiast boimy się mówić o obowiązkach. Na naszych oczach dokonuje się subiektywizacja sumienia: «organ wymogu dobra» (Romano Guardini) jest dzisiaj utożsamiany ze spontanicznością emocjonalną” (Galarowicz 2011: 88).

Jednym z głównych elementów konstytuujących wspólnotę kulturową jest moralność. Aby mówić o podstawach kulturowych, siłą rzeczy dyskurs budowany jest w porządku etycznym. Tymczasem, jak pokazują studia Wolfganga Brezinki, niemieckiego filozofa i pedagoga, „demokratyczne państwo prawa «karmi się etosem swoich obywateli», nie może samo stworzyć ich «kultury etycznej», lecz zakłada jej istnienie. Powstaje

ona w grupach społecznych posiadających sprecyzowany światopogląd i moralność, zwłaszcza w rodzinach oraz wspólnotach religijnych, światopoglądowych i ideologicznych” (Brezinka 2005: 32). Dzięki etyce nasze intuicje moralne mogą zostać zakomunikowane. Tak więc, w nowych uwarunkowaniach kulturowych potrzebujemy wspólnej etyki, a przynajmniej etyki niewykluczającej odmienności, potrzebujemy też aparatu nazw i symboli, reprezentującego flagowe wartości ery wielokulturowości: wolność, równość, człowieczeństwo.

Ciekawą propozycją w kontekście pedagogicznym wydaje się być teoria wartości podstawowych Shaloma H. Schwartza. Autor, w procesie wieloletnich studiów i badań empirycznych, wyróżnił dziesięć podstawowych wartości, które mają swoje reprezentacje symboliczne i są rozumiane niezależnie od kręgu kulturowego. Teoria ta klasyfikuje wartości przez ich funkcjonalność społeczną. W rzeczywistości społecznej wartości realizują się przez przekonania/wierzenia. W związku z tym są nierozzerwalnie związane z afektem. Kiedy wartość, wyrażona za pośrednictwem przekonania/wierzenia jest aktywowana, silne uczucia powodują, że jednostka podejmuje działania. Wartości przejawiają się w relacji do pożądanego celu. Funkcjonalność tej cechy odnosi się do procesu motywowania. Inaczej mówiąc wartości, które „grają” rolę w kulturze, leżą u podstaw procesu motywowania do działań. Ludzie, dla których ład społeczny, sprawiedliwość i pomoc są ważnymi wartościami, będą nimi motywowani do realizacji tych celów. Kolejna uwaga dotyczy kontekstualnego wyrazu wartości. W zależności od kontekstu komunikacyjnego (specyfiki organizacji – szkoła, miejsce pracy; układu wartościowania – polityka, biznes; czy relacji interpersonalnej – rodzina, przyjaciele, obcy) wartości wyrażane są przez różne zachowania. Ta cecha odróżnia wartości od postaw i norm. Wartości służą także jako standardy lub kryteria w procesie oceny rzeczywistości. Kierują wyborem lub oceną, ale rzadko bywają jako takie uświadamiane. Wartości wkraczają w świadomość, kiedy sądy, które się rozważa, mają sprzeczne konsekwencje dla różnych cenionych wartości. W układzie relacyjnym i hierarchicznym



wartości występują w wiązках. Zachowanie jednostki aktywowane jest wartością, rzadko jednak tylko jedną wartością. Zwykle motywy działań zwielokrotniają się, a tym samym wiele wartości „jest w grze”.

Teoria wartości podstawowych S.H. Schwartza (2012) identyfikuje dziesięć podstawowych, odrębnych motywacyjnie wartości, podzielanych niezależnie od kręgu kulturowego – stąd ich nazwa: „wartości podstawowe” czy też „uniwersalne”. Teoria omawia naturę tychże wartości w kontekście psychologicznym, analizuje różnice między nimi. Wieloletnie studia nad wartościami, leżące u podstaw konstruowania teorii, pozwoliły autorowi na konstatacje dotyczące ich hierarchicznego układu, omawianie ich wzajemnego współgrania lub konfliktowania się. W ramach prac nad teorią, autor wygenerował również dwa testy pomiaru wartości.

W opinii autora, dziesięć wyróżnionych podstawowych wartości jest uniwersalnych, ponieważ orientują one ludzi na społeczne egzystowanie, a więc na środowisko kulturowe. Wartości te wskazują na zaspokajanie potrzeb związanych z biologicznym funkcjonowaniem organizmu, potrzeb ukazujących znaczenie interakcji społecznych oraz tych związanych z przetrwaniem i budowaniem dobrostanu grupy. Każda z wyróżnionych wartości spełnia przynajmniej jeden lub więcej warunek orientujący. Dodatkowo, co ważne, realizacja tych potrzeb nie jest możliwa indywidualnie. Zaspokojenie potrzeb wygenerowanych na tych wartościach wymaga koordynacji działań jednostkowych, wymaga współpracy. Wartości wchodzą ze sobą w konflikty, bywają wykluczające się. Trzeba podejmować działania w jakimś określonym celu, konfrontować stany afektywne, uzgadniać znaczenia działań i sens przeżyć. Efektem tego procesu jest spoiwo wspólnoty czy grupy – kultura porządku wartościowania.

Wartości te zostały ukazane w układzie cyrkularnym – kiedy prezentowane są na modelu koła, a ich układanie się w wiązki pokazuje wzajemne relacje i konfliktowanie się. W efekcie tej modelowej prezentacji da się dostrzec specyfikę kulturową społeczeństw, grup czy zbiorowości. Jesteśmy w stanie spojrzeć na motywy ludzkich działań, nie poprzestając na ich opisie. Strukturalny układ omawianych wartości pozwala anali-



zować zachowania jednostkowe z perspektywy imperatywu kulturowego. Tak przedstawiona teoria ma wielki potencjał wyjaśniania zachowań społecznych w kontekstach międzykulturowych, diagnozowania potrzeb związanych z budowaniem otwartych postaw i poszukiwania rozwiązań dla działań pedagogicznych, budujących u uczniów/wychowanków kompetencje społeczne w ponowoczesnym, zglobalizowanym świecie.

Te wybrane/wyróżnione wartości przedstawione są w relacji celu. Wartość czytamy przez potrzebę, jaką jednostka realizuje, działając sterowana daną wartością. Autor koncepcji nic nie mówi o społecznych warunkach realizacji potrzeb; twierdzi, że niezależnie od standardu kulturowego, ludzie nawzajem są w stanie rozpoznać sensowność swoich działań.

Te wartości to: (1) **samokierowanie** jako realizacja organicznie zdefiniowanej potrzeby kontroli i mistrzostwa oraz wymogu orientacji na relacje społeczne; (2) **pobudzenie** jako cel ekscytacji – organicznej potrzeby organizmu aby żyć, podejmować wyzwania; (3) **hedonizm** to wartość przyjemności i przeżywania przyjemności. Kolejne wartości w tym katalogu są motywowane imperatywem i realizowane w kontekście społecznych standardów. Są to: (4) **osiągnięcia**, rozumiane jako demonstrowanie kompetencji; (5) **moc**, która swoje realizacje zyskuje przez kategorie społeczne statusu i prestiżu. Co ciekawe i ważne, jak twierdzi autor, wartość ta ma swój wyraz w indywidualnych postawach, realizowanych motywem autorytetu, bogactwa i społecznej mocy działania – władzy, publicznego wizerunku i społecznej rozpoznawalności. Kolejną wartością, uwikłaną w kontekst społeczny, a więc mającą swe źródła nie w organicznych potrzebach, a kulturowym imperatywie, jest (6) **bezpieczeństwo**. Realizacja wartości bezpieczeństwa wymaga społecznie skonstruowanych symboli, przez które jednostki realizują egzystencjalne poczucie bezpieczeństwa i tożsamości, poczucie harmonii i stabilności społecznej oraz stałość w relacjach interpersonalnych. (7) **Konformizm** to kolejna wartość tej wiązki. Pozwala ludziom na orientację w zakresie granic normatywnych ich działań. Wyznacza akceptowane *continuum* między indywidualnym zyskiem a społecznymi oczekiwaniami. W tej

wiązce wartości realizowanych w kontekście społecznym jest także (8) **tradycja**. To przez tradycję jednostka orientuje się i, wchodząc w tradycję, świadomie może zrealizować cele szacunku, zaangażowania, podjęć decyzję akceptacji obyczajów, idei określonej kultury czy religii. Teoria Schwartza podkreśla szczególne znaczenie dwóch ostatnich wartości: tradycji i konformizmu (Schwartz 2012: 6). Wskazuje na ich moc kierowania ludzkimi zachowaniami, konstruowania relacji podległości i realizowania subordynacji jednostek w stosunku do społecznych oczekiwań. Ostatnie dwie z dziesięciu wartości odnoszą się do celu relacji interpersonalnych. Są poza kontekstem społecznym, intuicyjnie realizowane. To (9) **życzliwość** i (10) **uniwersalizm**. Życzliwość to podstawowa intuicja odkrywania bogactwa wynikającego z relacji interpersonalnych, realizacja podstawowej/pierwszorzędnej potrzeby przynależności, podkreślająca umiejętność dbania o dobrostan innych we wzajemnych kontaktach. Natomiast wartość uniwersalizmu odnosi nas do realizacji celów zrozumienia, dowartościowania, tolerancji i dbałości o dobrostan wszystkich ludzi. To wartość aktywująca najszersze jak to jest możliwe poczucie wspólnotowego „my”.

Orientacja kulturowa a relacje wartości w teorii Shaloma H. Schwartza

Orientacja kulturowa: cel/motywacja	Wiązka wartości i wartość konfliktująca	
Otwartość na zmianę/organiczna	Samokierowanie Pobudzenie	Hedonizm
Samodoskonalenie/imperatyw	Osiągnięcia Moc	
Budowanie relacji/imperatyw	Bezpieczeństwo	Konformizm/tradycja
Transcendentny/intuicja	Życzliwość Uniwersalizm	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie teorii wartości podstawowych S.H. Schwartza.

Wiązka wartości buduje zręby postaw kulturowych członków danych społeczeństw czy społeczności. W świetle tego założenia zrozumiały staje się paradygmat postaw kulturowych jednostek, standardów społeczno-kulturowych zbiorowości i grup, czy wręcz społeczeństw. Wiązka wartości – samokierowanie, pobudzenie i hedonizm – daje efekt w postaci zbiorowości, gdzie admiruje się zmianę, docenia niepewność, niepowtarzalność, ryzyko nie jest zagrożeniem, a rzeczywistość wyraża się w innowacyjnym, spontanicznym działaniu. Wiązka wartości – uniwersalizmu i życzliwości – daje efekt kierunkowej orientacji na transcendentne postrzeganie rzeczywistości. Doceniane są refleksyjne, ostrożne, wielokierunkowe i wielowątkowe rozważania – jako kreowanie rzeczywistości. Wspólnoty czy też społeczności, kierowane wartościami wiązki – hedonizm, osiągnięcia i moc – w aktywności życiowej będą się kierować maksymalizacją zysku własnego (w sensie własnej wspólnoty czy grupy). Wreszcie wiązka wartości – bezpieczeństwo, konformizm, tradycja – stworzy wspólnoty czy zbiorowości konserwatywne.

Posługiwanie się w diagnozowaniu sensowności zachowań ludzkich teorią wartości podstawowych, pozwala nam na diagnozowanie kulturowego paradygmatu społeczności czy grup; zrozumienie motywacji jednostek konstruujących wspólnoty pomaga zrozumieć naturę jej spistości.

Układ strukturalny wartości podstawowych i prezentacja ich na osi orientującej: orientacji na cele grupy *versus* orientacji na cele indywidualne oraz osi: dbałość o własne (grupy, zbiorowości, wspólnoty) zasoby *versus* wychodzenie poza własne zasoby, pozwala na diagnozowanie wyzwań, barier czy zrozumienie podłoża kulturowego konfliktów społecznych. Pozwala na diagnozę potencjalnych problemów, czy też – stosując język pozytywny – wyzwań, związanych z budowaniem wspólnoty w sytuacji różnorodności kulturowej.

### 1.3.1. Kategoria mentalności a system wartościowania

Edukacja zakłada działanie społecznie zorientowane, ale cel upatruje w rozwoju jednostek. Ten postulat działania edukacyjnego nie jest do zrealizowania bez odwołania się do wspólnego systemu wartościowania w grupie. Tylko wtedy bowiem poszerza się maksymalnie pole wzajemnego zrozumienia, a więc intencje są zrozumiałe, cele pojmowane, a przykłady interpretowane jako sensowne. Nie idzie tu oczywiście o jednomyślność, ale o orientację.

Tym samym przedmiot analiz koncentruje się na mocy sprawczej człowieka. Dotyczy jego sfery wewnętrznej – intencji i woli. Nazwy jakimi posługują się nauki społeczne opisując ten fenomen są różne. Można wymienić: świadomość – w układzie relacji jednostkowych, czy też mentalność – w układzie zbiorowych relacji, jako pojęcia nazywające wspólnotę ducha, zasoby psychiczne (a więc niematerialne), które pozwalają odkrywać intencje innych, rozumieć niematerialne zjawiska (jak tożsamość, godność, honor, miłość, nienawiść, racja itp.) w przejawach materialnych – artefaktów czy zachowań. Braudel definiuje mentalność jako „określającą postawy, dyktującą wybory, umacniającą przesady i kierującą ruchami społecznymi” (Braudel, 1999: 56). Nadaje mu status faktu cywilizacyjnego. Twierdzi, że „w znacznie większym stopniu niż wydarzenia oraz uwarunkowania historyczne i społeczne danej epoki jest ona owocem odległego dziedzictwa, wierzeń, lęków, dawnych, nieuświadomianych już niepokojów. Jest owocem kontaminacji, której składniki z odmętów dalekiej przeszłości płyną ku nam niesione przez pokolenia” (Braudel 1999: 56). Z dalszych analiz autora wynika, że owa struktura psychologiczna – jak ją nazywa – ma daleko większą moc kierowania decyzjami społeczeństw, wspólnot czy grup niż logika lub własny interes. Do tego jest wytworem „długiego trwania” i jej zmiana również dzieje się w perspektywie „długiego trwania”. Jak pisze: „są one niezwykle odporne na działanie czasu” (Braudel 1999: 56).

Mentalność w tym układzie interpretacji byłaby więc rewersem kultury widzianej z perspektywy pamięci „długiego trwania” – zapamiętanych

doświadczeń, zapisanych w głębokich strukturach umysłów – i wynikającej z niej postawy ludzi w stosunku do świata. Można by uchwycić ją za pomocą metafory, przywołanej w cytowanej już pracy *Gramatyka cywilizacji*: „Historia długiego trwania nie jest historią róż, nawet najpiękniejszych, lecz historią ogrodnika, którego róże uważają za istotę nieśmiertelną” (za: Braudel 1999: 69).

Generalnie rzecz ujmując, mentalność obejmuje normy i zasady, którymi kierujemy się w życiu. Są to orientacje jednostek w zakresie tendencji do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną. To swoisty „nawyk serca” – idąc tropem myśli Alexisa de Tocqueville’a, który wyrysował obraz społeczeństwa amerykańskiego właśnie w perspektywie mentalności, a nie wydarzeń historycznych. Zostało to wspaniale zinterpretowane w artykule Ilony Balcerzyk pt. *Zmiana paradygmatu, czyli Tocqueville’owskie spojrzenie na społeczeństwo amerykańskie* (2014). Pewnym tropem do uchwycenia sensu mentalności w kategoriach naukowych może też być porównanie go do *habitusu* Pierra Bourdieu. W *Zaproszeniu do socjologii refleksyjnej* pisze on, że *habitus* to „społecznie wytworzony system dyspozycji ustrukturowanych i strukturujących, nabytych w trakcie praktyki i trwale nakierowanym na funkcje praktyczne” (2001: 107) i dalej, wyjaśniając co ma na myśli pisząc o funkcjach praktycznych, podaje, że *habitus* – jako rezultat interioryzacji – staje się z jednej strony „ekonomicznym” sposobem kontaktowania się jednostki ze sferą moralności – budowania postaw społecznych, relacji jednostek do siebie i świata. Należy też pamiętać o drugiej stronie definiowania pojęcia *habitusu*, czyli sytuacji, gdy struktura, do której odwołuje się jednostka w swoich kontaktach z moralnością, wydaje się jednostce naturalna (Bourdieu, Wacquant 2001). Tym samym autor nazywa mentalnością raczej proces umysłu, oparty na przekonaniach/ideologiach/intuicji, niż proces poznawczy, oparty o racjonalizm/logikę/wiedzę. Mentalność, jako pojęcie, nazywa raczej nieuświadomiony proces decyzji co do tego, jaki jest świat, jak powinienem/powinnam zachować się w stosunku do innych; jakie są motywy zachowań innych w stosunku do mnie; co motywuje ludzi do działania; kiedy ludzie są

prawdomówni; jak należy układać z nimi stosunki; jak różnicować ludzi? Odpowiedzi na te pytania nie ma, jeśli odwołamy się do procesów poznawczych i rozstrzygnięć opartych na wiedzy. Będziemy mnożyć jedynie dylematy, zależności, uwarunkowania. A jednak ludzie mają poczucie rozumienia intencji innych, interpretują zachowania innych w przeświadczeniu, że mają rację. Pozwala im na to sfera orientacji życiowych – relacja do wartości, obyczajów – ustalonych zbiorowo i sprawdzonych dziejowo sposobów reagowania, stylów życia – korzystanie z wolności w zakresie wyboru systemów wartościowania, świadomości – rozumianej jako kompetencja umysłu poruszania się w sferze logiki i emocji, a nawet, a może przede wszystkim – podświadomości. Mentalność danej zbiorowości jest to więc zestaw pewnych orientacji występujących rzeczywiście/realnie wśród członków danej zbiorowości, jak podkreślają w swoich rozważaniach Jadwiga Koralewicz i Marek Ziólkowski (2003). Mamy więc pytanie o status naukowy mentalności, a w konsekwencji praktyki pedagogicznej – o sposoby ujmowania/operacjonalizacji tej kategorii w edukacji. Badacze problemu przychylają się do stanowiska, że mentalność „jest elementem społecznej rzeczywistości, a więc – rzecz by można nieco paradoksalnie – zjawiskiem obiektywnym” (Koralewicz, Ziólkowski 2003: 37). Obiektywizacja tego zjawiska w opinii autorów rozprawy wymaga rozpatrzenia problemów związanych z projektowaniem badań. Niemniej obraz mentalności da się zobiektywizować poprzez przyglądanie się artefaktom kulturowym/symbolom komunikacyjnym istniejącym w publicznym obiegu. „Jest to natomiast zbiór wypowiedzi o cechach mentalnych członków danej grupy; wypowiedzi wygłaszanych w sytuacjach publicznych, a służących najczęściej jako wyjaśnienie czy usprawiedliwienie pewnego sposobu traktowania danej zbiorowości i jej poszczególnych członków przez autorów tych wypowiedzi (przykładowo przez władzę centralną, podejmującą decyzje co do dystrybucji środków budżetu państwa). Chodzi tu zatem o pewien zbiór instrumentalnych argumentów używanych w dyskursie publicznym, w tym także w środkach masowego przekazu, niezależnie od tego, czy ci, którzy te argumenty formułują, sami

rzeczywiście w nie wierzą. Przywoływane cechy mentalności swojej bądź partnerów stają się elementem «publicznego słownika motywów». Argumenty te są w znacznej mierze zobiektywizowane i utrwalone, funkcjonują w postaci przysłów, powiedzonek, sloganów, haseł i figur retorycznych, w których mieszają się historyczna tradycja i bieżące interesy. Jako zaplecze określonych decyzji funkcjonują często w postaci skrótowej, nierozwiniętej, formułowanej jedynie aluzyjnie, traktowane są jako element powszechnej, oczywistej wiedzy («Rządzić Rosjanami można tylko silną ręką», «Wszyscy przecież wiedzą, że Wielkopoleanie czy Ślązacy, jako z natury gospodarni, dadzą sobie radę nawet przy mniejszych funduszach z budżetu centralnego»)» (Koralewicz, Ziólkowski 2003: 46).

Marian Broda, filozof, definiuje pojęcie mentalności jako „swoisty, charakterystyczny dla danej grupy czy zbiorowości społecznej sposób myślenia, wyrażający się również w podobieństwie pojawiających się, funkcjonujących i akceptowanych tam koncepcji, ideologii i światopoglądów. Realizuje się ona bezpośrednio – w postaci *explicite* wypowiedzianych sądów – lub, częściej, poprzez konceptualizacje językowe, zachowania, postępowania, uprzedzenia lub preferencje, sposoby rozumowania lub uprawiania dyskursu itd.” (2007: 6). Mentalność w tym układzie staje się niejako „szkłem powiększającym”, przez które widziana jest rzeczywistość. Z natury rzeczy rzeczywistość więc będzie zależna od języka, kodów kulturowych, wartościowania i postaw.

Pytanie, jakie nurtuje pedagogów w tym kontekście to pytanie o zmianę mentalności. W sytuacji, gdy mentalność uczących się staje się barierą dla procesu edukacji, czy można ją modyfikować/zmieniać?

Odpowiedź czy też rozważania w tym zakresie wyznaczone są warunkami dotyczącymi zarówno samej natury mentalności, jak i funkcji społecznej mentalności. W odniesieniu do pierwszego warunku należy przywołać stanowiska badaczy problemu i skonstatować, że mentalność to kategoria czasu „długiego trwania”. Kształtuje się w warunkach wielowiekowych doświadczeń grupy z innymi grupami. Jak wypowiada się profesor Andrzej Zybała: „Aby zrozumieć dzisiejszą mentalność Polaków,



trzeba się cofnąć o co najmniej kilka wieków. Sarmatyzm, krótka reformacja, słaby wpływ nurtów oświeceniowych oraz bardzo silny romantyzm – to wszystko spowodowało, że przez wieki kształtowała się u nas aintelektualna kultura umysłowa. Przedkładaliśmy czyn nad myślenie. Emocje nad racjonalność. Pojedynczych bohaterów nad społeczeństwo. Spora część tej spuścizny została w nas po dziś dzień. W efekcie wielu z nas ma trudności w dostosowaniu się do wyzwań współczesności”<sup>4</sup>. Następnie należy zwrócić uwagę na uwikłanie mentalności i ideologii; mentalności i idei.

Możemy tutaj odwołać się do klasyka socjologii, który skonstatawał: „Ważną rolę odgrywa tam tradycja religijna, kulturowa, polityczna, ideologiczna itp. wspólnoty, wpływająca na procesy przekazywania z pokolenia na pokolenie określonych treści, dóbr i wartości, na stosunek następujących po sobie pokoleń i podgrup zbiorowości do przeszłości oraz konceptów i wzorów przez nią przekazywanych, na aprobatę lub sprzeciw wobec nich, na sposób ich odczytania i interpretacji” (Szacki 1971: 97).

Konsekwencje tego uwikłania opisuje Aleksander Gieysztor w swoim artykule *Ideowe wartości kultury polskiej w w. X–XI: przyjęcie chrześcijaństwa*: „Podejmujemy tym samym temat złożony jak wszelkie sprawy związane z badaniem zjawisk świadomości zbiorowej, w których uzewnętrzniają się systemy wartości społecznych. W warunkach dogodniejszych niż możliwości poznawcze historyka, mianowicie w warsztacie socjologii współczesnej przypisano w tej dziedzinie szczególnie ważną rolę mentalności zbiorowej. Pojmuje się ją jako czynnik pośredniczący między obiektywnie dziejącym się procesem społecznym z jednej strony a ideologią – z drugiej, rozumiejąc przez ideologię programowe sformułowania społecznych treści psychicznych sankcjonujących rzeczywistość albo z nią sprzecznych. Historykowi polskiego średniowiecza łatwiej jest

<sup>4</sup> Kongres Obywatelski, *Kultura umysłowa Polaków – dlaczego myślimy tak, jak myślimy?*, Rozmowa Marcina Wondałowskiego z prof. Andrzejem Zybą [dostęp: 20.12.2020].



jednak chwycić zobjektywizowane w innych zjawiskach nadbudowy zmiany procesu historycznego i odczytywać sformułowane na piśmie tezy ideologiczne, niż studiować mentalność ludzi dawnych wieków. Źródła najcenniejszych dla badań nad osadzaniem się reliktywów świadomości grup ludzkich, mianowicie teksty literackie i zabytki sztuki, są jak wiadomo nieliczne w pierwszych dziesięcioleciach historii państwa ogólnopolskiego. Również nasz aparat pojęciowy wydaje się dość zawodny wobec zjawisk i ich poświadczeń pochodzących z tak odległej epoki” (Gieysztor 1960). W kontekście funkcjonalności społecznej mentalności, trzeba sobie uświadomić, że mentalność, powołując się na autorytet Andrzeja Słabonia, może być rozpatrywana także przez funkcję społeczną i może być rozumiana nie tylko jako cecha wspólna występująca w obrębie jakiejś społeczności w danym okresie, ale jako cecha charakterystyczna dla danej sfery aktywności lub różnych środowisk (Słabon 2006). Spaja całość grupy, jej członków oraz stawia naprzeciw jednostkom z innych grup. Innymi słowy mówiąc, mentalność związana jest z naszą tożsamością.

Tak ujęte warunki funkcji mentalności pokazują, że raczej należy traktować ją jako kontekst w procesie edukacji niż jako cel edukacji. Niemniej, dla porządku rzeczy, należy odnotować, że zmiany mentalnościowe mogą postępować i powinniśmy mieć tego świadomość. Broda zauważa, że wszelkie „nowości” są lepiej przyswajane w zależności od tego, jakie wykazują cechy wspólne z już istniejącymi w grupie założeniami, które wynikają z ich mentalności. Dalej pisze, że „sens nowych konceptów podlega odczytaniu i modyfikującej reinterpretacji w ramach funkcjonujących w danej wspólnotcie struktur i schematów mentalnych” (Broda 2007: 7). Mentalność kształtuje się na podstawie historii danego narodu. Mentalność to też pewnego rodzaju rozprzestrzenianie się w danej wspólnotcie poglądów, idei, przekonań, które można postrzegać jako wzorce myślenia. Współcześnie jednak, oprócz tradycyjnie rozumianej historii i doświadczenia dziejów grupy w systemie edukacji, a także doświadczeń socjalizacyjnych zapośredniczonych treningiem wzorów kulturowych grupy, obyczajów, wreszcie zgeneralizowanych własnych doświadczeń

życiowych, dla zmiany mentalności ma znaczenie przekaz medialny. Cytując analizy Koralewicz i Ziółkowskiego: „Jak wskazują badania psychologów, przekazy symboliczne mają olbrzymi wpływ zwłaszcza na dzieci (nieodróżniające np. bajkowej fikcji od rzeczywistości). Formułowana ostatnio często teza o «medializacji» społeczeństwa polskiego odnosić się zdaje także do mechanizmów kształtowania mentalności. Zmiana i bezpośrednich doświadczeń potocznych, i «medialnego uniwersum symbolicznego» wpływa z wolna na kształt orientacji składających się na mentalność polskiego społeczeństwa. Zmiany w mentalności następują jednakże bardzo powoli” (Koralewicz, Ziółkowski 2003: 73).

### 1.3.2. Wzory kulturowe jako zapośredniczenie wartości

W komunikacji społecznej, akty komunikacyjne konstruowane przez uczestników procesu komunikowania się analizowane są w świetle istniejących wzorów kulturowych, bowiem to one agregują docelowe wartości grupy, a zapośredniczenie komunikowania wzorem pozwala uczestnikom procesu komunikowania się uzgodnić owe docelowe wartości. Użyteczności wzorów kulturowych w perspektywie pedagogicznej można by, za Anną Pałubicką, poszukiwać już w myśleniu starożytnych. Autorka stwierdza: „Filozoficzną charakterystykę wzoru kulturowego odnajduję w filozofii Platona. Poszukiwał on nowego rodzaju wiedzy niezbędnej w wychowywaniu młodzieży ateńskiej. Chodziło mu, jak wiadomo, o wiedzę, która zawierałaby zarazem jakiś opis świata (tak jest), normę (tak powinno być) i to jest dobro” (Pałubicka 2011: 148). Problem wzoru kulturowego dla edukacji stanowiłaby specyfika przekazu – ideału dobrej wiedzy – która mogłaby się stać lustrem dla rozpoznawania własnych poczynań w sferze społecznej aktywności. Za Jerzym Kmitą, autorem społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury, można owe wzory czy wzorce skonceptualizować jako sądy normatywno-dyrektywne, składające się na kulturę danej społeczności czy, jak pisze sam autor, szerzej: cywilizacji (Kmita 1981). Wzory kulturowe w praktyce pedagogicznej edukacji

międzykulturowej miałyby więc status wiedzy o tym, jak systemy wartościowania regulują obraz idealnych zachowań społecznych w określonych zbiorowościach kulturowych. Wiedza ta miałyby być komunikowana wychowankom i zinternalizowana przez nich. „Badacz reprezentujący stanowisko humanistyki zintegrowanej [jak pisze Pałubicka] podchodzi do studiów z zamiarem poszukiwania określonych reguł i wartości akceptowanych i respektowanych w danej wspólnocie. Opisy różnych kultur czy dziedzin kultury stosujące się do tego założenia, stałyby się porównywalne między sobą, zawierałyby bowiem tę samą «miarę» porównania. Porównywalne stałyby się rozpoznane wartości i reguły pielęgnowane w danej wspólnocie. Oczywiście, trzeba pamiętać, że nie chodzi o jakieś obiektywne, pozakulturowe poznanie kultury z «wyżyn oka boskiego» – jak powiada Hilary Putnam, ale o wręcz coś przeciwnego. O sformułowanie wiedzy, której przysługiwałby status poznawczy” (Pałubicka 2011: 146).

Wzór kulturowy jest elementem kultury, którego funkcja polega na przewodzeniu ludzkiemu myśleniu i zachowaniu. Jak podaje Brozi, autor rozprawy *Antropologia wartości* (1994), pisze, iż wzór kulturowy to nie tyle zadanie, cel kultury, lecz zasada, która wiąże ze sobą elementy kultury (w sposób charakterystyczny dla konkretnej kultury) i przez to ujawnia sensowność ludzkiego zachowania. Brozi zauważa, że „pojęcie wzoru kulturowego (...) jest czymś w rodzaju typu idealnego, wyrażającego jedną zasadę, która miała odzwierciedlać się we wszystkich zachowaniach uczestników danej kultury” (Brozi 1994: 222). Społeczeństwa czy społeczności, przez przekazywanie wzorów kulturowych, dążą do utrwalania porządku społecznego, kontrolują i porządkują zachowania jednostek, strukturalizują rzeczywistość. Studia R. Lintona nad kategorią wzoru kulturowego pokazują, że można je utożsamiać ze standardem zachowania. Zdaniem naukowca, elementami składowymi kultury są wyuczone zachowania i ich rezultaty, ujęte w pewną całość, zgodną z określonym wzorem (Linton 2000). Autor odnosi się tu do zorganizowanego w pewną całość, zgodnie z określonym wzorem, wyuczonych zachowań, których formy zostały zmodyfikowane przez proces uczenia się, wspólne dwu lub więcej członkom danego społeczeństwa, przekazywane

z pokolenia na pokolenie. Jego zdaniem system społeczny, jako jedna całość, stanowi konfigurację wzorów kulturowych. Autor sugeruje również, że pojęcie rzeczywistego wzoru kulturowego związane jest z pewną ograniczoną skalą zachowań, które choć mogą być różne, to zawsze mieszczą się w określonych granicach, zgodnych z owym rzeczywistym wzorem kulturowym (Linton 2000).

Zdaniem Barbary Olszewskiej-Dyoniziak (1991) funkcja wzoru kulturowego zasadza się na tym, że daje pewną odpowiedź, jak jednostka powinna reagować, zachowywać się w sytuacjach ważnych dla zbiorowości – w sposób zgodny i bezkonfliktowy. Podobnie pisał Marian Filipiak (1996), którego zdaniem wzór kulturowy jest to pewien sposób myślenia i działania jednostek znajdujących się w zbiorowości, odznaczających się wspólnymi w danych sytuacjach zachowaniami.

Sensowność interesowania się w pedagogice kategorią wzoru kulturowego polega więc na tym, że jednostka (wychowanek, nauczyciel) kieruje się wzorem kulturowym w sytuacjach społecznych; ów proces orientacji nie jest z reguły świadomy. Może on być opisany i zobiektywizowany, a tym samym wyjaśniać motywy zachowań jednostkowych. Ma to znaczenie w sytuacji różnorodności kulturowej z dwóch powodów. Diagnozowania potrzeb i problemów z zachowaniem wychowanków oraz budowaniem zrozumienia zachowań w sytuacji różnorodności kulturowej członków grupy. Należy sobie uświadomić, że analiza wzoru kulturowego jako obrazu systemu wartościowania kultury może być ujmowana z jednej strony z perspektywy tego, który się nim kieruje – podmiotu, a z drugiej od strony tego, który ten wzór analizuje – pedagoga zajmującego pozycję badacza. Tak więc z jednej strony mielibyśmy zestaw standardowych zachowań społecznych określanych jako grupa naturalnych i typowych działań, które podejmuje podmiot, z pominięciem rozpoznania przez niego reguł, które nim kierują czy też świadomego namysłu. W takim układzie wzór kulturowy, aby był funkcjonalnie wzorem, miałby realizować się bez zaangażowania świadomej uwagi. Z drugiej strony wzór kulturowy, a raczej wiedza o wzorach kulturowych, miałaby być kompetencją zawodową pedagogów doby ponowoczesności.

W tej perspektywie, jak pisze Ewa Włodarczyk, „genezy wzorów kulturowych poszukiwać należy w XIX wieku (który przyniósł ze sobą początki wielu nauk społecznych), głównie w zawiązkach socjologii i antropologii kulturowej (która ostatecznie stała się nauką skoncentrowaną na kulturze i w tym problematyce wzorów kulturowych), a dynamiczny rozwój tej kategorii pojęciowej miał miejsce w latach 30. XX wieku. Obecnie pojęcie to częstokroć znajduje zastosowanie w rozbiorach kultur na analityczne części badawcze” (Włodarczyk 2010: 610). Autorka zwraca uwagę, że funkcjonalność społeczna i użyteczność wzoru kulturowego zawiera się w tym, że zapobiega dezintegracji układu kulturowego oraz rozstrzyga konflikty między członkami grupy. Wzorem kulturowym nazwiemy więc sytuację „dających się zaobserwować prawidłowości, powtarzania się określonych zachowań w podobnych sytuacjach”, „(...) mniej lub bardziej ustalony w zbiorowości sposób zachowania i myślenia”, „(...) zachowanie lub myślenie, które odzwierciedla stałe sposoby działania i myślenia członków zbiorowości” (Włodarczyk 2003: 958). Nestor polskiej socjologii – Antonina Kłoskowska, odnosząc się do definiowania pojęcia wzoru kulturowego, także podniosła postulat nieświadomości w definiowaniu sensu wzoru kulturowego: wzór kulturowy to „wzór regularności ludzkiego zachowania, powtarzalna struktura tego zachowania” (Kłoskowska 1969). Kazimierz Żygulski (1972) określił to pojęcie jako dające się zaobserwować prawidłowości, normy, formy określonych zachowań powtarzające się w podobnych sytuacjach. Z kolei Edward Hajduk (2001) definiował wzory kulturowe jako składnik świata obiektywnego, który jednostka poznaje, wartościuje i opanowuje umysłowo oraz praktycznie realizuje i respektuje jego postulaty.

Wzór kulturowy można by analizować w dwóch perspektywach: bliższej mentalności perspektwy myślenia i swoistej dyspozycji do działania. „W języku społeczno-regulacyjnej koncepcji należałoby powiedzieć, iż podmiot ludzki może partycypować w swojej kulturze poprzez respektowanie przekonań, ale też i świadome ich akceptowanie. Dalsza, pełniejsza charakterystyka podjętego problemu wymaga wprowadzenia

dwóch pojęć: perspektywy myślenia oraz postawy. Przez perspektywę myślenia rozumieć będą cechę (lub zestaw cech) z wyższego poziomu abstrakcji, którą mają wszystkie konkretne akty myślowe ją wypełniające. Z kolei postawa pojawia się w trakcie realizowania obranej perspektywy myślowej, jest zatem sposobem realizacji perspektywy myślenia. Wracając do modernizmu europejskiego, da się w nim wyróżnić dwie odmienne perspektywy myślowe: pierwsza, wyrażająca się w „trosce o własne” – co należy rozumieć jako tradycyjne dla grupy czy zbiorowości, np. narodowej; druga natomiast zakorzeniona jest w filozofii starożytnej i mogła być sparafrazowana słowami Arystotelesa o „bezinteresownym przyglądaniu się światu w imię prawdy” (Pałubicka 2011: 149).

Postawy, o których wspomina w cytacie Pałubicka, mają status postaw kulturowych. Jednostka ludzka najpierw nabywa je poprzez proces partycypacji w swojej kulturze, by z czasem podejść świadomie do własnych zachowań. Proponuje także odróżnić wartość / sens kulturowy od celu działania. Cel może zanikać wraz z jego zrealizowaniem, natomiast wartość obowiązuje nadal i trwa w kulturze. Wczesne uczenie się kultury i partycypowanie w niej odbywa się, jak twierdzą socjologowie (Berger, Luckmann), w procesie pierwotnej socjalizacji. Umownie można przyjąć, że rozpoczęcie edukacji szkolnej, opartej na piśmie, stwarza możliwość przekroczenia granic pierwotnej socjalizacji. Wedle koncepcji kultury J. Kmity, uczenie się i partycypacja w kulturze polega na opanowaniu odpowiednich reguł działania, normatywnych i dyrektywalnych, charakterystycznych dla danej kultury. Na wczesnym etapie socjalizacji pierwotnej przyswajamy przekonania kulturowe, rozpoczynając od ich praktycznego respektowania, a następnie nabywamy świadomie owe przekonania na sposób umiejętności. Dysponujemy wówczas w i e d z ą o własnej kulturze (Pałubicka 2011).

## 1.4. Standard społeczno-kulturowy K.J. Broziego – założenia i podstawowe pojęcia

Odnosząc się do poprzedniego rozdziału, sytuacja edukacyjna w perspektywie kulturowej wymaga od pedagogów ujęcia jej w dwóch wymiarach. Trzeba uświadomić sobie, że edukując/wychowując – pracujemy w środowisku kulturowym ucznia/wychowanka, nie tylko w naszym; trzeba też sobie uświadomić, że postulat wchodzenia w kulturę wymaga wprowadzenia w jakąś kulturę.

Takie warunki tworzą wiele pytań. Niektóre z nich są pewnie rangi dylematu, inne rangi kłopotu, a jeszcze inne mogą być pozorne. Jak to rozstrząść?

Wydaje się, że pewnym punktem orientacyjnym dla tak zdefiniowanej działalności pedagogicznej, ale też swoistym polem konstruowania znaczeń w refleksji nad perspektywą kulturową sytuacji edukacyjnej, jest teoria Broziego.

Krzysztof J. Brozi, absolwent prawa; filozof i antropolog z wyboru, zamiłowania i pasji – postawił sobie za cel analizę fenomenu kultury w kontekście jej społecznego obrazu. Zainspirowany poglądami antropologów kulturowych szkoły funkcjonalizmu, dokonał analiz i interpretacji wielu teorii, po to, by otworzyć perspektywę badania/analizy kultury w horyzoncie społecznych zachowań jednostek, co w myśleniu o kulturze koncentruje naszą uwagę nie na artefaktach kultury – produktach, ale pozwala nam zobaczyć owe artefakty w świetle potrzeb człowieka. Takie przewartościowanie ma ogromne znaczenie dla studiów pedagogicznych, pozwala bowiem analizować wagę kultury w procesach socjalizacji w wychowaniu.

W związku z tym, studiowanie jego teorii wydaje się istotne dla pedagogów, którzy w swojej praktyce uwzględniają różnice kulturowe między zachowaniem własnym a swoich wychowanków. Ujmują oni kształtowanie się systemu wartościowania nie tylko jako proces transferu generacyjnego, ale jako negocjacje międzypokoleniowe, a procesy psychiczne



rozumieją nie uniwersalnie i nie tylko w perspektywie indywidualnych różnic, ale także jako formację kulturową.

Generalnie Brozi kulturę rozumie jako wtórne środowisko życia człowieka, a więc zewnętrzne dla jednostek – nie mniej – stwarzające jego zachowania społeczne. Rozumie je jako „zespół podstawowych potrzeb jej uczestników, których realizacja właśnie w dziedzinie zinstytucjonalizowanego działania stanowi jej rdzeń” (Brozi 1994: 220). Kultura w takim ujęciu jest środowiskiem kognitywnym, definiuje zachowanie człowieka jako znaczące. Pozwala zakomunikować efektywnie zgłaszane potrzeby, czy też je realizować. Kształtuje cele życiowe w sensie zbiorowym. Jednym słowem – kultura ucłowiecza ludzi, pozwala im wyjść poza determinizm biologiczny. Należy podkreślić, że Brozi daje pierwszeństwo procesowi zaspokajania potrzeb jednostek przed procesem transmisji kultury. W jego narracji, założenie to ma status imperatywu. Kiedy potrzeby ludzkie są deprywowane w środowisku kultury, prowadzi to do zachwiania równowagi systemu (kultury), a co za tym idzie może być początkiem zmian, a w skrajnych wypadkach destrukcji całej kultury (Brozi 1994: 239). Naukowiec w swojej teorii rysuje relację jednostki do kultury. Relacja owa jest dialektyczna: jednostka realizuje swoje potrzeby w środowisku kulturowym, korzystając z istniejącego systemu znaczeń kulturowych. Kiedy jednak potrzeby stają się nierealizowalne w istniejącym już systemie kulturowym – wtedy jednostka, motywowana potrzebami, ma moc zmiany kultury. Ta dialektyka relacji odzwierciedlona jest w centralnych pojęciach jego teorii: standardu kulturowego oraz uczestnictwa w kulturze.

Centralnym pojęciem w teorii K.J. Broziego jest standard kulturowy. Jest to konstrukt pozwalający z jednej strony analizować konteksty kulturowe ludzkiego zachowania: intencje i obraz zachowania, z drugiej budować metodologię badania kultury. „Konstrukcja standardu kulturowego wynika z przekonania, że ostatecznym celem każdej ludzkiej działalności, a także produktów tej działalności, jest ostatecznie zaspokajanie ludzkich (indywidualnych) potrzeb” (Brozi 1994: 239). Twierdzi, że „istotą tożsamości kultury – w świetle postawionego założenia – jest jej standard”.



Obserwacja i rozumienie ludzkiego zachowania, rekonstruowanie motywacji, a także rozpoznawanie celów i dążeń staje się możliwe w kontekście istniejącego standardu kulturowego. Różnice kulturowe jednostkowych zachowań wynikają właśnie z odwołania się do różnych pól, poziomów czy kategorii składających się na standard kulturowy. Kultura kształtuje ludzi, którzy mają i realizują swoje potrzeby, a także jest przez nich samych kształtowana. Odwołanie się przez uczestników kultury do tego swoistego katalogu potrzeb w procesie ich realizacji sprawia, że życie społeczne rozwija się; kiedy natomiast potrzeby wykraczają poza ów katalog, obserwujemy problemy społeczne. Narastające – prowadzą do zmiany kulturowej lub nawet do destrukcji konkretnej kultury (Brozi 1994: 239). Koncepcja standardu kulturowego z jednej strony daje nam wiedzę i obraz (jakiejs) kultury, a co za tym idzie określa obecny poziom kulturalnego/niekulturalnego funkcjonowania ludzi w systemie społecznym kultury, z drugiej zaś jest punktem odniesienia i oceny kultury w rozumieniu globalnym. To refleksja nad globalnie rozumianymi uwarunkowaniami życia społecznego.

Cytowany autor, obok terminu standardu kulturowego, omówionego wyżej, wprowadza również pojęcie uczestnictwa w kulturze. Uczestnictwo w kulturze oznacza aktywność kulturową jednostki. Definicja tego pojęcia opiera się na tym, że każda jednostka aktywnie uczestniczy w otaczającej ją rzeczywistości kulturowej. Ma moc nadawania znaczeń zachowaniom, definiowania ich w kategoriach zachowań kulturalnych *versus* zachowań niekulturalnych. Rozumiemy przez to działania ludzkie (zarówno poziom zachowań, jak i ujawniających się motywów), które mają zarówno swój przedmiotowy, jak i wartościowy wyraz. Kultura zatem kształtuje ludzi, którzy realizują swoje potrzeby, ale jest także przez nich kształtowana (Brozi 1994: 239). Na podstawie powyższych rozważań można określić cechy standardu kulturowego: jest to m.in. rodzaj postrzegania, myślenia, wartościowania i działania, który uznawany jest przez większość ludzi określonej kultury za normalny. Zarówno zachowania własne, jak i obce oceniane są na bazie istniejących standardów, które posiadają funkcje regulujące w opanowaniu sytuacji i obchodzeniu się z ludźmi. Krzysztof J. Brozi

uważa, że oba wspomniane sformułowania mają ze sobą dużo wspólnego, ponieważ standard kulturowy jest „metodologicznym ekwiwalentem pojęcia uczestnictwa w kulturze i stanowi metodologiczne kryterium identyfikacji tej całości w powiązaniu z uczestniczącymi w niej jednostkami” (Brozi 1994: 217).

W sukurs poglądom naukowym Broziego idą myśli Katarzyny Olbrycht. Tak przedstawiony kontekst społecznych zachowań jednostek prowadzi nas do konstatacji o potrzebie rozpowszechniania (jakiegoś?) standardu kulturowego jako zasady edukacji. Olbrycht pisze: „Upowszechnianie powinno łączyć w sobie udostępnianie (zapewnienie dostępu) i uprzystępnianie (przybliżanie, ułatwianie zrozumienia)” (Olbrycht 2019: 74). Upowszechnianie kultury wiąże się z decyzją o tym, jakie miejsce zajmują wartości w procesie uprzystępniania. Upowszechnienie dorobku duchowego i materialnego ludzkości zawsze jest aktem wyboru sterowanym wartościowaniem i potrzebami tożsamościowymi zbiorowości kulturowych. Dorobek oznacza tu sztukę i wiedzę, która leży u podłoża konstruowania tożsamości kulturowej i pozwala jednostkom na identyfikacje kulturowe. „Podmiot, decydujący o wyborze dorobku kultury wartego upowszechniania, proponuje, wzmacnia wartości, które uznaje za szczególnie ważne czy cenne, choć nie zawsze to deklaruje i uzasadnia” (Olbrycht 2019: 75). Efektem jest poszerzanie wiedzy i kompetencji odbiorcy o doświadczenie, które uznawane jest za wartościowe. Dla jednostki winien to być proces pożądaný, a dla rozwoju kultury niezbędny. Zgodnie z powyższym rozumieniem, upowszechnianie kultury wykształca kompetentnych, twórczych odbiorców, którzy rozwijają się duchowo i są zdolni do pomnażania tej kultury.

Tymczasem o takim sposobie upowszechniania kultury w wielokulturowym paradygmacie autorka pisze: „Współczesna tendencja traktowania kultury w sposób antropologiczno-opisowy, niewartościujący, przez upowszechnianie każe rozumieć zapoznanie z kulturą/kulturami głównie w sferze kultury symbolicznej oraz sposobów i stylów życia, obyczajów danej społeczności czy grupy, z uwzględnieniem również dorobku cywilizacyjnego” (Olbrycht 2019: 75). W efekcie takiego podejścia, ludzie budują

wiedzę o różnych kulturach, ich specyfice, nie jest natomiast rozwiązany problem tożsamości kulturowej jednostki. Potrzebujemy upowszechniania kultury rozumianego jako podnoszenie poziomu człowieczeństwa. „Zakres ten nawiązuje do tradycji myślenia o kulturze jako pracy człowieka nad wyrastaniem nad własną naturę, doskonalenia siebie przez realizowanie wartości wyższych, w dążeniu indywidualnym, grupowym, społecznym do życia na miarę prawdziwie ludzką, dążeniu stanowiącym sens każdej kultury” (Olbrycht 2019: 76).

Trwanie (jakiejś?) kultury jest zależne od przemian i równowagi różnych dziedzin życia ludzkiego. Zmiany w zakresie technologii, polityczne przewroty, rozwój idei lub pojawianie się nowych powoduje, że homeostaza ta zostaje naruszona. Jak pisze Brozi: „(...) przemiana kulturowa jest efektem zachwiania równowagi poszczególnych elementów standardu, co jest odzwierciedleniem w psychice poszczególnych uczestników kultury i przejawia się w postaci manifestacji określonych potrzeb, których realizacja wymaga przeorganizowania całego aparatu kulturowego – co ostatecznie może prowadzić do uzyskania nowego standardu kulturowego” (Brozi 1994: 266).

#### 1.4.1. Schemat standardu kulturowego

Kultura jest środowiskiem człowieka i w ramach tego środowiska człowiek zaspakaja swoje potrzeby. Środowisko to rozumiane jest w perspektywie antropologicznej. Potrzeby kulturalne człowieka mają dwojakie źródło: gdy potrzeby wynikają z natury biologicznej jednostek, wymagają wówczas bezwzględnie zaspokojenia, przy czym sposób owego zaspokajania potrzeb, bywa różnicowany zakresem kultury w rozumieniu dystrybucyjnym. Zależy więc od stopnia rozwoju i wewnętrzznego zróżnicowania kultury, w której jednostka jest zanurzona. Potrzeby jednostek mogą też być kreowane w środowisku kulturowym. Wtedy zaspokojenie ich nie jest bezwzględnie potrzebne dla życia jednostek, jednak stan rozwoju środowiska kulturowego narzuca niejako jednostkom potrzeby, których

zaspokajanie lub nie stwarza sytuację społecznej stratyfikacji, wartościuje jednostki jako kulturalne lub nie, rysując warianty kulturowe w zbiorowościach kulturowych.

W efekcie tak definiowanych potrzeb kulturalnych, w modelu teoretycznym K.J. Broziego znajdziemy elementy uniwersalne i elementy relatywne owego standardu. Na poziomie elementów uniwersalnych autor wyróżnił grupę potrzeb biologicznych. Są one zaspokajane w środowisku kulturowym człowieka, ale sam człowiek na tym poziomie postrzegany jest jako organizm mający swoje potrzeby. Dalej, do uniwersalnych elementów standardu kulturowego należą imperatywy kulturowe. Należy je rozumieć jako proces, gdy „organizm w warunkach kultury staje się czymś więcej, zostaje wzbogacony o nowe elementy, ważące na jego dotychczasowej tożsamości, zyskuje osobowość, a stosunek kultury i osobowości jest już wewnętrznym stosunkiem kulturowym” (Brozi 1989: 245). U podstaw kultury leży więc zorganizowane ludzkie działanie” (Brozi 1989: 246). Kluczowe jest tu właśnie zorganizowanie dla korzystnego działania oraz stworzenie instytucji rozumianej przez Broziego jako podstawowy element kultury. Instytucja ujmowana jest jako „każda grupa ludzi współdziałających w jakiś sposób, w określonym celu, według określonych reguł, spełniających określone zadania przy pomocy określonych środków” (Brozi 1989: 246). Krzysztof J. Brozi wyróżnia cztery imperatywy. Są one ze sobą ściśle powiązane. Jak pisze autor: „Każdy imperatyw jest kulturową reakcją na zespoły określonych potrzeb społecznych występujących w każdej kulturze” (Brozi 1989: 249). Są to: organizacja ekonomiczna, system kontroli społecznej, organizacja władzy oraz system wychowania. Pierwszy z nich stanowi szkielet dla wszystkich imperatywów. Wszystkie pozostałe stają się sensowne, gdy zostaną zakodowane tradycją za pomocą ostatniego z wymienionych – systemu wychowania. Trzecim uniwersalnym elementem standardu kulturowego jest grupa potrzeb integratywnych. Związana jest ona ściśle z systemem wychowania i wyraża się głównie w symbolice: „(...) symbolika w swej istocie jest modyfikacją pierwotnego organizmu, która pozwala na przekształcanie pierwotnego, fizjologicznego pobudzenia w wartość kulturową” (Malinowski 1958: 102).

Stąd istotnym dla koncepcji standardu kulturowego jest odwołanie się do kategorii tradycji, rozumianej jako ustalony, uprawomocniony i zorganizowany system symboli, umożliwiający jednostkom realizację indywidualnych potrzeb w sposób zrozumiały dla innych i przez nich aprobowany. Tradycja odwołuje nas do zorganizowanego ludzkiego działania, które doprowadza do powstawania instytucji kulturowych. Idzie o to, by zachowania jednostkowe ludzi, w ich mentalnym przekonaniu, wyrażały się w ramach jednej definicji tegoż działania. Jak pisze Brozi: „Przyzwyczajenie to musi odnaleźć formę, w jakiej zostanie przechowane i przekazane, żeby stworzony został podstawowy warunek zaistnienia kultury” (Brozi 1994: 252).

Pozauniwersalne czy też relatywne elementy standardu kulturowego opisują problemy społeczno-kulturowej adaptacji kultury. „Pozauniwersalne elementy standardu kulturowego wyrażają się zatem w sposobach, w jakich radzi sobie kultura z problemami stojącymi zawsze przed ludźmi” (Brozi 1994: 262). Ta definicja odnosi nas, na poziomie standardu relatywnego kultury, do kultury społecznej grupy i można by wyobrazić sobie dwa procesy: problem z integratywnością wewnętrzną kultury, będącą efektem zmian technologicznych, cywilizacyjnych oraz problem tożsamości kulturowej grupy, będący efektem zmiany kontekstów relacji międzygrupowych (funkcja migracji i potrzeby tożsamości kulturowej jednostek). Brozi tak o tym pisze: „Rozbudzone systemem wychowania ambicje i żądania to nic innego, jak pojawiające się potrzeby kulturopochodne. Ich presja na całość kultury jest przemożna. Raz pobudzone, nie mogą pozostać bez zaspokojenia, nie powodując przy tym groźnych dla integralności skutków” (Brozi 1994: 265).

Pomiędzy uniwersalnym i relatywnym poziomem standardu kulturowego Brozi umieszcza jeszcze jeden poziom rangi uniwersalnej – grupę potrzeb psychicznych, nazywanych przez niego światopoglądowymi. Potrzeba ta wyraża się przede wszystkim w postaci posiadania określonego, całościowego obrazu świata. W nim bowiem tkwi sens kultury duchowej i „potężna energia wyzwalamąca i mobilizująca ludzkie możliwości” (Brozi 1994: 255). Jest to potrzeba pojęcia kultury jako rzeczywistości

ponadmateriałnej, swoisty „duch narodowy czy geniusz plemienny” (Brozi 1994: 256). Odnosi to nas do trzeciego, najgłębszego porządku kultury – kultury etycznej w rozumieniu konstruktu proponowanego w teorii Edwarda T. Halla (Hall 1984; 1987). Teza Broziego odnośnie wagi tego elementu standardu kulturowego wyrażona została w słowach: „Kultura trwa dotąd, dopóki realizuje standardem ludzkie potrzeby. Nierzadko wyrastają one ponad realne możliwości danej kultury, nie mniej muszą być spełnione. W tym również musi być zaspokojona potrzeba pełnej, konkretnej, totalnej wizji świata; jest ona bowiem ostatecznie instrumentalnie powiązana z biologicznym trwaniem organizmu. Nieważne jest przy tym, czy owa wizja ma jakiegokolwiek pokrycie w rzeczywistości, lecz czy jest ona przekonująca, akceptowana przez ogół członków danej kultury” (Brozi 1994: 259).

Społeczeństwa pluralistyczne, co postrzegać należy jako fakt kulturowy, mogą funkcjonować w obliczu różnic do pewnego, akceptowanego społecznie poziomu rozumienia wielokulturowości. Wielokulturowość bowiem nazywa nam standard zaspokajania potrzeb światopoglądowych. Zakłada ona, generalnie rzecz ujmując, taki stan świadomości społeczeństwa, który uznaje prawa wszystkich członków społeczeństwa (niezależnie od przynależności kulturowej). Wielokulturowość w tym układzie ma rangę ideologii społecznej, która, aby była podzielana, musi zakładać relatywizm kulturowy jako zgeneralizowaną postawę wobec odmienności kulturowej oraz musi być podzielana przez członków wszystkich zbiorowości kulturowych społeczeństwa (Misiejuk 2013). Jest to warunek rangi autotelicznej. Wielokulturowość traktowana instrumentalnie grozi społecznie wyprodukowaniem zgeneralizowanej postawy relatywizmu moralnego, gdzie etyka zachowań jednostkowych uzależniona jest od kategoryzowania naszych odbiorców jako „swoich” lub „obcych” – w relacjach interpersonalnych, a w wymiarze instytucjonalnym asymilacja zbiorowości kulturowych odmiennych od większości jest postrzegana jako proces wartościowy społecznie.

## Schemat teorii standardu kulturowego K.J. Broziego

Uniwersalne elementy standardu	A. Grupa potrzeb biologicznych; tzw. ciągi życiowe: impuls – czyn – zaspokojenie B. Grupa imperatywów kulturowych: aspekt instrumentalny (funkcje kultury globalnie), aspekt instytucjonalny (anatomia kultury) C. Grupa potrzeb integratywnych: związana jest z socjalizacją i wyraża się w symbolicie: wytwór – norma – wartość
Grupa potrzeb psychicznych (światopoglądowych)	Potrzeby niematerialne, tzw. kultura duchowa Wartości, np. sakralne, moralne, artystyczne, naukowe, ludyczne Potrzeby, np. bezpieczeństwo, sprawiedliwość, swoboda wolności myśli, udział we władzy, dostęp do informacji, dostęp do kultury światowej
Relatywne elementy standardu kulturowego	A. Potrzeby zrelatywizowane do geograficznego środowiska i stopnia wewnętrznego zróżnicowania kultury (grupy) B. Współmierność i równowaga symboli i doświadczenia jednostki C. Pochodność charakteru potrzeb pozauniwersalnych (tradycja grupy) D. Względność i autonomia standardu potrzeb pozauniwersalnych (atrofia vs. integracja kultury grupy)

Opracowanie własne na podstawie: K.J. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.

## 1.4.2. Pedagogiczne implikacje teorii standardu kulturowego

Standard kulturowy to kluczowy konstrukt w teorii K.J. Broziego. Pojęcie to generuje nie tylko określoną treść kultury i jej metodologiczny aspekt, ale obudowane jest całym zespołem poglądów na poznanie, naukę i wartości. Autor uważa, że każda twórczość naukowa jest zakorzeniona w określonych paradygmatach i światopoglądach, podobnie jest jeżeli chodzi o badanie kultury. Autor opiera swoje podejście badawcze, które nazywa teoretyczno-kulturalistycznym, na trzech filarach: hipotetyzmu, który oznacza moc eksplanacyjną zdarzeń cząstkowych w kulturze lub przewidywania ich następstw dla kultury; relatywizmu, który oznacza, że sens społeczny procesów kulturowych jawi się nie w perspektywie tradycyjnie rozumianej ontologii, a operuje sensem operacjonalistycznym – budowanym na hipotezie kultury oraz



probabilizmie, który oznacza przekonanie o statystycznym charakterze praw kulturowych i kontekstualnym charakterze zjawisk w kulturze (Brozi 1989). „Kulturalizm pozwala na „odrzućenie szablonów, stałej skali odniesienia, mającej raz wymiar niezmiennego natury ludzkiej (naturalizm), innym razem «żelaznych konieczności historycznych», a jeszcze innym «stadiów rozwoju cywilizacyjnego». (...) Nowy sposób i organizacja myślenia o kulturze, nowa metodologia badań mogą odkryć nam nowy świat naszej kultury i występujące w nim mechanizmy” – pisze (Brozi 1989: 60–61). Standard kulturowy w świetle tych poglądów jest teorią kultury, a w warunkach pedagogicznych innowacyjnym ujęciem kontekstu wychowania. Innowacyjność polega tutaj na ujmowaniu kontekstu kultury w odniesieniu do realizowanej w aktach komunikowania się potrzeby, a nie do tradycji, gdzie potrzeba jest „zakodowana” w systemie działań symbolicznych.

Jak wskazuje autor książki *Antropologia wartości*, kamieniem węgielnym standardu kulturowego jest przekonanie, że najważniejszym celem naszych poczynań w świecie, ale też efektów tego działania, jest zaspokajanie ludzkich potrzeb. Jak wyjaśnia Brozi: „Kultura jako całość – mimo że będąc wtórnym środowiskiem człowieka, kształtuje wielość jego zachowań, motywacji, działań, celów i dążeń – staje się w końcu zbędnym balastem, jeżeli przestaje realizować większość z wytworzonych w jej warunkach potrzeb i oczekiwań, a także tych konieczności, jakie wynikają z biologicznej natury człowieka” (Brozi 1989: 239). W ramach szeroko opisywanej struktury standardu kulturowego, Brozi wyróżnia grupy potrzeb. Ich realizację lokuje w kontekście powszechności i specyficzności. Powszechne potrzeby to te warunkowane biologicznie oraz kulturowo, ale istotne dla wszystkich kultur. Specyficzne potrzeby natomiast kreowane są tylko w niektórych kulturach i ich pojawienie się jest warunkowane stopniem zróżnicowania wewnętrznego kultury i jej geograficznym osadzeniem. Zaspokajanie potrzeb źródłowo biologicznych następuje w środowisku kulturowym, jednak model zaspokajania oparty jest na triadzie: impuls – czyn – zaspokojenie. Potrzeby kulturopochodne, zarówno powszechne, jak i specyficzne, zaspokajane są triadą: wytwór –



norma – wartość. O ile zarządzanie zaspokajaniem potrzeb wynikających z uwarunkowań biologicznych dosyć naturalnie dotyczy człowieka, który na tym poziomie nazywany jest organizmem, to realizacja, czy też zaspokajanie potrzeb w triadzie wytwór – norma – wartość, wymaga już zakorzenienia organizmu w kulturze i warunkowana jest tożsamością samej kultury – osadzeniem jej w określonej tradycji. Implikacje pedagogiczne wynikające z tych uwag koncentrują naszą uwagę na różnicy kulturowej i w sytuacji relacji impuls – czyn różnica kulturowa oznacza odmiennosc czynów zaspokajających określoną potrzebę. W sytuacji triady: wytwór – norma – wartość, różnica kulturowa nie daje się tak wyraźnie opisać. Może być zakodowana w samych wytworach kultury, będących uzgodnieniem konkretnej grupy kulturowej, jako efekt procesu symbolizacji, i tym samym, w sposób symboliczny, zaspokajać daną potrzebę; do przewidzenia jest układ, w którym podobny wytwór kultury jest odmiennie normowany, wreszcie wartościowość wytworu kultury może być odmiennie sytuowana w systemie określonej kultury. Wszystko razem konstruuje dosyć skomplikowany system budujący szereg dylematów dotyczących etycznych relacji międzykulturowych; problemów komunikacyjnych związanych z reprezentacją symboliczną danej potrzeby, czy wreszcie pytań o równoprawność konkretnych aktów komunikacyjnych.

W swojej teorii standardu kulturowego Brozi zwraca też uwagę, że koncentrowanie się na potrzebach i odczytywanie potrzeb ludzi jako uprawomocnienie kontekstu kulturowego odsuwa nas od tego, co nazywa „kulturą zdegenerowaną” (Brozi 1989: 271). Píše: „Kultury zdegenerowane zdarzają się tylko na pewnym szczeblu zróżnicowania czy też – rozwinięcia poszczególnych pozauniwersalnych elementów standardowych. Nie mogą więc wystąpić w kulturach, których standard sprowadza się jedynie do elementów uniwersalnych. Powód tego stanu rzeczy jest jeden, a mianowicie, dopiero na szczeblu potrzeb pozauniwersalnych zarysowuje się problem równowagi wewnątrz kulturowej i pojawiają się potrzeby skierowane na elementy tej równowagi” (Brozi 1989: 271). Celowe, nakazowe i siłowe działania ludzi, np. władzy, skierowane na utrzymanie lub forsowanie określonego „kierunku działania całego

aparatu kulturowego”, dezintegruje system kulturowy w perspektywie zaspokajania potrzeb i przekierowuje go na tory „kultury zdegenerowanej”. „W każdej takiej sytuacji potrzeby uczestników danej kultury przestają się całkowicie liczyć, a sama kultura w swoich podstawowych wartościach zorientowana zostaje na cele pozaludzkie, cele eschatologiczne lub cele struktur nie dające się w żadnym rachunku sprowadzić do wymiaru humanistycznego” (Brozi 1989: 271).

### 1.5. Sytuacja wychowawcza w perspektywie kulturowej

Jednym z kluczowych dla wychowania pojęć jest sytuacja wychowawcza. W ujęciu klasycznie rozumianej wykładni procesu wychowawczego czasów nowoczesnych, jest to jeden z kluczowych elementów procesu wychowania. Konstruowana w perspektywie wykładni celu wychowawczego, sytuacja wychowawcza powinna być źródłem doświadczenia, które decyduje o skuteczności wywieranego wpływu. Sytuację wychowawczą w relacji dorosły – dziecko osadzamy zarówno w kontekście społecznym, jak i oczywiście w kontekście kulturowym. Efektywność wpływu jest więc regulowana rozumieniem intencji wychowawcy przez wychowanka. Cel wychowawczy natomiast zanurzony jest w środowisku kulturowym. Proces wychowania tym samym zapośredniczony jest obyczajami grupy. Realizowane w sytuacji wychowawczej są zatem zarówno normatywny porządek środowiska kulturowego, jak i hierarchia aksjologicznych powinności. Nowoczesna kultura zakłada, że sytuacja wychowawcza da się ująć obiektywnie i racjonalnie, a intencje wychowania wyrażone w sytuacji wychowawczej są odczytywalne przez wychowanka z racji założonej relacji kulturowej: wychowawca – wychowanek. Tymczasem ponowoczesność wywołała i odkryła te milczące założenia, postulując o ich przedyskutowanie. Sytuacja wychowawcza i jej konstruowanie zasadza się na znaczeniu, jakie rzeczy i działania mają dla wychowanków i wychowawców. Tym samym, w sytuacji międzykulturowego komunikowania się, efektywność sytuacji wychowawczej zależy raczej od świadomości

tradycji, w której zanurzone są światy wychowanka i wychowawcy oraz znaczeń artefaktów kultury, używanych w procesie wychowawczego komunikowania się.

Sytuację wychowawczą organizujemy z określoną intencją. Doświadczenie, które konstruujemy wychowankowi, ma za zadanie otworzyć go na zrozumienie warstwy etycznej społecznych zachowań, symbolicznego rozumienia działań codziennych i zwykłych. Naszym celem jest zanurzenie go w wartościach i hierarchizacja wartości – nauka systemu wartościowania. Tak sformułowana intencja jest uniwersalna kulturowo. Zarówno katalog wartości, jak i proces hierarchizowania, należy w rozumieniu teorii K.J. Broziego do porządku uniwersalnego kultury [zob. rozdział poprzedni], natomiast organizacja działań, jak i użyte w tym procesie artefakty kultury są już kulturowo partykularne. Są zakorzenione w jakiejś tradycji i postulat świadomości tradycji – rozpoznania gramatyki działań oraz symbolicznego znaczenia artefaktu kultury – wydaje się kluczowy dla konstruowania sytuacji wychowawczej epoki postmodernizmu.

Doświadczeniem kulturowym jednostki nazywa się przeżywanie symboli i rozumienie ich społecznego znaczenia. To nazwa na akt zrozumienia wartości i świadomość ich hierarchizacji. Doświadczenie to rozwija się jednak poprzez akty międzyosobowej komunikacji i w perspektywie antropologicznej. Stąd za Krystyną Ablewicz można by powiedzieć: „Rozumienie sytuacji wychowawczej ściśle wiąże się z jej doświadczaniem. Człowiek doświadcza bowiem w tym przypadku tego, co jakoś rozumie w całościowym procesie poznawania. To, co jest przez niego poznawane, jest zarazem jakoś rozumiane i w jakiś sposób – jemu swoisty – doświadczane” (Ablewicz 2003: 233). Doświadczenie kulturowe jednostki rozumie się jako przeżywanie spotkania z artefaktem kultury. Jest aktem dziedziczenia, który jednak – aby był pełny czy życiodajny, a więc konstruujący etyczną relację jednostki do świata – musi być zapośredniczony w tradycji. Tradycja jest przewodnikiem po treściach kultury porządku moralnego. Jest systemem pozwalającym jednostkom na porządkowanie swoich doświadczeń kulturowych w perspektywie moralnej. Tradycja należy do grupy kulturowej, a systemy etyczne bywają wykluczające się. Jakże zatem

dylematy rysują się w warunkach doświadczenia międzykulturowego? Jeżeli ten sam artefakt kultury może być źródłem dla konstruowania różnych systemów etycznych, to czy możliwy jest wielokulturowy przekaz?

Dzieci wchodzą w kulturę za pomocą interakcji społecznej, rozumianej jako już istniejące w społeczeństwie narzędzia intelektualne. Przez dorosłych owe narzędzia są opanowane i przez nich używane w różnorodnych kontekstach życia codziennego – codziennych, zwykłych sytuacji. Dorosły radzi sobie z rzeczywistością w taki sposób, że uwzględnia różnicę między wzorcem a sposobem jego realizacji. Rozumie, że istnieje wariantowość realizacji wzorca, wynikająca z różnorodnych kontekstów zarówno życia grupowego, jak i indywidualnych aktów percepcji – praktyki życia społecznego. Dziecko jest w sytuacji, gdy z jednej strony jest eksponowane na wzorce, a z drugiej brak mu jeszcze owej biegłości dorosłych w ich praktykowaniu. Jak pisze Wojciech Morszczyński (2005) w swoim eseju *Sytuacje wychowawcze w świetle fenomenologii świata przeżywanego*, „z jednej strony, jego otoczenie to wciąż jeszcze konstytuujący się świat przeżywania, którego centrum stanowi rodzina; świat, w którym rozdział dobra od zła jest wyrazisty, a reguły postępowania znane. W ten świat wraz z treściami kształcenia wkracza racjonalność naukowa, usuwająca jako nieważne te elementy, które nie tylko nadawały koloryt dotychczasowemu spojrzeniu na otaczającą rzeczywistość, lecz także stanowiły wyznaczniki ukierunkowujące postępowanie i określały punkty oparcia aksjologicznych rozstrzygnięć” (Morszczyński 2005: 206).

Pytanie, jakie należałoby sobie postawić w tak zarysowanym problemie dotyczącym sytuacji wychowawczej, to pytanie o skuteczną komunikację. W tym wypadku komunikacja to kulturowy konstrukt, na którym oprzemy założenia aktu wychowawczego, który pozwoli na zrealizowanie w praktyce pedagogicznej postulatów uwzględniających różnicę kulturową. Jak pisze Morszczyński, szukając odpowiedzi na to pytanie, „warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym efektywnego kształcenia, które nie zniweczy wzorców kulturowych zakorzenionych w świecie przeżywanym, jest poznanie dziecięcych konturów tego świata” (Morszczyński 2005: 207).

Sytuacja wychowawcza to konstrukt, który swój sens bierze z założenia czy intencji, aby dziecka nie pozostawić samemu sobie w rozpoznawaniu i odkrywaniu reguł i prawd tego świata oraz własnego stosunku do tych prawd. Z drugiej strony, sytuacja wychowawcza to obraz odpowiedzialności dorosłych za dzieci i sposób jej realizacji. Przez sytuacje wychowawcze dokonuje się proces wychowania, a więc kształtuje się w umysłach następnego pokolenia swoiste środowisko kultury duchowej. Przesłanki, jakie znajdziemy w książce K. Ablewicz pt. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, które pozwolą nam oznaczyć wskaźniki sytuacji wychowawczej czasów postmodernizmu, to przede wszystkim:

- relacja uczuć (współczucia/empatii) i rozumienia,
- relacja rozumienia i poznania,
- relacja wiedzy (poznania) i zrozumienia (czucia) (2003: 212).

W każdym społeczeństwie realizowane jest kulturowe założenie o idei aktu wychowawczego. Są to założenia milczące, praktykowane nawykowo, a jednak odkrywane, badane i przedstawiane jako obraz. I tak np. dzieci z kultur kolektywistycznych, w porównaniu z dziećmi z kultur indywidualistycznych, wydają się być mniej grzeczne, ponieważ w wymianie informacji o charakterze prorozwojowym, z perspektywy matrycy kulturowej, ważniejsze w kulturach kolektywistycznych są radość i zadowolenie dziecka niż dryl kulturalnego zachowania. Wspomniana relacja uczuć i rozumienia jest realizowana poprzez „intuicyjne rozpoznawanie tego, co jest w człowieku naprawdę” (Ablewicz 2003: 212), a jednak owo intuicyjne wnikanie, z perspektywy profesjonalnego działania wychowawcy, winno być rozumiane, to znaczy „posiada pewien przedmiot, pozostaje rozumieniem czegoś” (Ablewicz 2003: 213). Wówczas szala rozważań nad sensownością konstruowania sytuacji wychowawczej koncentruje się nad tym, co jest rozumiane i wedle czego jest rozumiane. Rozporządza tutaj wolność poznawcza i dopuszcza się zróżnicowane interpretacje (Ablewicz 2003: 214). Druga relacja koncentruje się na uprawomocnieniu obiektywnych, zewnętrznych dla aktu wychowawczego czynników, które czynią sensownym działanie wychowawcze. Uświadamiamy sobie, że zarządza

tutaj odniesienie – „według czego” postępuje opis sytuacji wychowawczej (Ablewicz 2003: 215). Trzecia relacja oznacza perspektywę wychowawcy w akcie wychowania, gdzie w horyzoncie wolności interpretacyjnej i horyzoncie władzy nad przekazem symbolicznym, wychowawca świadomie decyduje o kierunku: do świata lub od świata, ku człowiekowi lub od człowieka – jak pisze o tym autorka (Ablewicz 2003: 220). To relacja między tym, co powinnościovio nauczyciel/wychowawca stara się kształcić, a tym, co jest potrzebą/oczekiwaniem wychowanka. Między tym, co możemy nazwać odpowiedzialnością za przekaz kulturowy, a tym, co byłoby innowacją kulturową – zawierzeniem wychowankowi, że jego doświadczenie jest wartościowym uzupełnieniem przekazu wychowawczego.

## Rozdział II

# **ZNACZENIE IMPERATYWU KULTUROWEGO W BUDOWANIU RELACJI EDUKACYJNEJ**

Problem kulturowego imperatywu w budowaniu relacji edukacyjnej staje się coraz wyraźniejszy, kiedy spojrzymy na niego w perspektywie aktów komunikowania. Wielość i różnorodność układów kultury, do której referują mówiący sprawia, że czytelność aktów komunikacyjnych może być pozorna, a co za tym idzie, porozumienie, inaczej efektywność komunikowania staje się zagrożona. Kultura, jako środowisko człowieka, dostępna mu jest jedynie w układach – tradycjach. Odwołujemy się do kultury przez zapośredniczenia czy to przez systemem obyczajów, wzorów kulturowych, czy mentalności. Zapśredniczenia te oznaczają, że istniejące w kulturze artefakty przenoszą wartości docelowe i wykorzystywane są do komunikowania abstrakcyjnej duchowej rzeczywistości – wymiany myśli, wyrażania uczuć. Czytając artefakty wedle tradycji, lub też odnosząc się do nich poprzez istniejące systemy wzorów, w sytuacji wielokulturowości wprowadzamy do komunikacji wielość rozumień, różnorodność interpretacji – generalnie ujmując, przestajemy kontrolować poziom prawdopodobieństwa odczytania intencji, a tym samym porozumienie – jako efekt komunikacyjny – staje się zagrożony.

## 2.1. Relacja edukacyjna a uwikłania w kulturę

Ważne jest uświadomienie, że kulturowy imperatyw relacji edukacyjnej wikła komunikujących się w kulturę na dwa sposoby. Komunikując się używamy artefaktów kultury (rzeczy) – symboli, a te w naszych umysłach funkcjonują w systemie tradycji. Przemawiają do nas, co oznacza, że mają moc transferu wartości docelowej przez filtr obyczajów i wzorów kulturowych. Tradycja lub wzory czy obyczaje nadają bowiem artefaktom (rzeczom) znaczenie. Wyraża się ono zarówno przez określenie części znaczącej artefaktu, jak i jego funkcjonalnego użycia. Byłaby to swoista epistemologiczna warstwa wyrażanych wartości czy komunikowanych intencji, problemem jednak staje się relacja człowieka do artefaktu kultury. W sytuacji różnicy kulturowej podobne intencje mogą być wyrażane przez artefakty kultury na różne sposoby, czy też inną funkcją artefaktu, sprawiając, że stają się wręcz niezrozumiałe, i odwrotnie: absolutnie różne intencje mogą być wyrażane w ten sam sposób. Trzeba bowiem zauważyć, że komunikują się ludzie, ale intencje, które chcą przekazać, są w artefaktach kultury. Byłoby to więc uwikłanie polegające na komunikowaniu się z rzeczami (artefaktami) mówiących. Problemem w tym układzie jest świadomość, że używane w komunikowaniu się słowa, zachowania czy rzeczy żyją w istniejących już układach wzorów, obyczajów, a tym samym ich funkcja komunikacyjna może się znacząco różnić.

Drugi rodzaj uwikłania dotyczy kompetencji komunikacyjnej ludzi ze sobą się komunikujących. Problemem jest tutaj swoiste przeświadczenie o własnej sprawczości w procesie komunikowania się. Jest to więc spojrzenie na proces komunikowania się w perspektywie postaw, przekonań i światopoglądu osób będących ze sobą w relacji. Teoria tego problemu wydaje się być wyrażona koncepcją mentalności. To właśnie mentalność – omówiona w poprzednim rozdziale – odnosi się do spojrzenia i problematyzuje sprawczość komunikacyjną jednostek. Mentalność bowiem ujmuje uwikłanie człowieka w kulturę w perspektywie wartościującej, budującej porządek normatywny społeczeństwa czy poszczególnych jego grup kulturowych.



Tytułowe uwikłanie relacji edukacyjnej w kulturę przyjmuje, wedle słów M. Archer, postać błędu konflacji. Jak bowiem twierdzi autorka, w badaniach i analizach dotyczących kulturowych uwarunkowań życia społecznego ludzi, często zaciera się różnica między „częściami” – jak określa ową materialno-symboliczną perspektywę analizy relacji – a „ludźmi” i ich potencjałem sprawczości. „Nazwałam ten pospolity błąd konflacją” – pisze (Archer 2019: 77). Konflacja opiera się na procesie epifenomenu. Interpretacja sensu obserwowanej relacji międzykulturowej może się sprowadzać do trzech logicznie wywiedzionych rozwiązań epifenomenalnie rozumianego błędu konflacji.

### 2.1.1. Błędy konflacji w aktach międzykulturowego komunikowania się

Epifenomenalność – w myśl rozważań Archer (2019) to zasada, że współuczestniczące w procesie wyjaśniania uwikłania kulturowego w akcie komunikacyjnym dwie perspektywy: „części” i „ludzi” – jak to określa (Archer 2019: 78) – pozostają wobec siebie w związku, gdzie jedna z nich zawsze pozostaje bierna, a drugiej daje się moc sprawczą. „W obu wersjach element zależny, «części» lub «ludzie» zostaje więc uznany za całkowicie bierny. W rezultacie zwolennicy któregoś z tych dwóch rodzajów epifenomenalizmu, tłumacząc stabilność i zmianę kulturową, proponują dosyć prymitywnie, jednostronne wyjaśnienia. Pierwsze z tych podejść głosi, że własności kulturowe są po prostu kształtowane i przekształcane przez swobodne działania grupy dominującej lub stanowią rezultat chaotycznych renegocjacji toczonych przez niczym nieskrępowane sprawcze podmioty. W ramach drugiego podejścia przyjmuje się, że pewien kod kulturowy czy centralny system wartości określa choreografię życia kulturowego, a podmioty sprowadza się do roli nosicieli jego własności, czy to za sprawą przesadnego uspołecznienia, czy mistyfikacji” (Archer 2019: 78). Uwikłanie kulturowe, w świetle tej zasady, oznacza, że relacja między warstwą strukturalną kultury a osobową perspektywą postrzegania rzeczywistości

społecznej może być obarczona trzema rodzajami konfliktu. Autorka nazywa je konfliktami odgórną, oddolną i centralną, przy czym należy podkreślić, że zasada epifenomenalności w pełni stosowana jest w przypadku konfliktu odgórnego i oddolnego. W przypadku konfliktu centralnego, obie perspektywy są bierne. Dla opisu rzeczywistości nie ma znaczenia, która z perspektyw jest analizowana. Wynik będzie taki sam (Archer 2019: 78). Konflikt odgórny opiera się na stanowisku teoretycznym, głoszącym, że „dominujący typ kultury kształtuje typ mentalności ludzi, którzy urodzili się w tej kulturze i w niej żyją (...) i w związku z tym, postępowanie i zachowanie członków tej kultury jest przez nią warunkowane i pozostaje wobec niej w wyraźnym i spójnym związku” (Sorokin 1957; za: Archer 2019: 133). Podobnie przedstawia to Talcott Parsons: „Głównym wątkiem wybranej przez nas konceptualizacji jest okoliczność, że elementy kulturowe należą do uwzorowanego porządku, który zapośrednicza i reguluje komunikację oraz inne aspekty wzajemnej orientacji w procesach interakcyjnych” (Parsons 2009: 247). Stanowisko to ma swoje konsekwencje w metodologicznej perspektywie międzykulturowego badania i praktykowania komunikacji. Zakładając, że świadomością człowieka zarządza mentalność, jako pochodna zanurzenia kulturowego, akty komunikacyjne budowane są zawsze w perspektywie odmienności systemowej. Konsekwencją jest też przekonanie, że poznając strukturę kultury jesteśmy w stanie przewidywać i rozumieć zachowania innych, socjalizowanych w danym systemie kulturowym członków. Ponieważ do porozumienia potrzebne jest zrozumienie, a zanurzenie w kulturę blokuje możliwość docierania do poszczególnych znaczeń, z definicji znaczenia te są odmienne, a porozumienie osiągalne jest jedynie za zasadzie asymilacji. W konsekwencji grupa większościowa wymaga od grupy mniejszościowej swoistej resocjalizacji kulturowej i traktuje to jako warunek relacji edukacyjnej. Konflikt oddolny natomiast to przeświadczenie, że bierna pozostaje „struktura”, zaś moc komunikacyjna jest po stronie „ludzi”. Fundamenty teoretyczne tego nurtu analizy relacji międzykulturowych leżą w teorii neomarksizmu i szeroko rozumianej socjologii wiedzy (Archer 2019). Te podejścia łączą wspólne przekonanie o tym,

że subiektywny wymiar życia społecznego ma nadrzędną rolę w stosunku do zastanych systemów kulturowych, a zasadnicze znaczenie przypisuje się wytwarzanym oddolnie naciskom racjonalizacji (Archer 2019, za: Habermas 1977: 365–381). Jak twierdzi Archer: „Już sam wybrany przez Bourdieu termin «dominująca arbitralność kulturowa» wskazuje, że w obrębie systemu kulturowego istnieje wiele alternatywnych możliwości, których grupy dominujące używają strategicznie jako ruchomych celów, co uniemożliwia podporządkowanym wydobyć się z ich pozycji dzięki mozolnemu opanowaniu pierwotnego, arbitralnego fragmentu systemu kulturowego” (Archer 2019: 183). Relacja edukacyjna określana jest w tym układzie bardzo często jako przemoc symboliczna, kiedy zakłada się automatyczną kontrolę sprawowaną przez grupę dominującą nad aparatem upowszechniania ideologii – nie zajmując się uprawomocnieniem samego aparatu, a koncentrując się jedynie na konstruowaniu teorii odpowiedniości relacji. W efekcie takiego podejścia, relacja edukacyjna i idące za nią akty komunikacyjne konstruowane są w perspektywie instrumentalnej, kierowanej interesem. Przy czym, jak twierdzi autorka, „nie tylko interesy przenikają logikę badań naukowych, ale też odkrywa się wyłącznie rzeczywistość w postaci podporządkowanej konstytutywnym interesom odkrywających” (Archer 2019: 189). Idąc dalej za myślą autorki, śledząc jej wywód o błędzie konflacji oddolnej, trzeba zauważyć, że sprawczość podmiotu dotyczy nie tylko interesu grupy dominującej, ale też podmiotów grupy mniejszościowej. One również postrzegają rzeczywistość w świetle interesu, który z oczywistych powodów jest przeciwstawny, a generalny proces, jaki uruchamia się w tak zarysowanej sytuacji społecznej, „wiąże się z emancypacją i prowadzi do powstawania wiedzy opartej na krytycznej refleksji” (Archer 2019: 193). Niemniej autorka zauważa, że sam efekt w postaci emancypacji grup mniejszościowych i krytycznej refleksji, jako efektu międzykulturowych relacji, nie znosi rzeczywistości społeczno-kulturowej podporządkowania i przeciwstawienia. W tym układzie relacja edukacyjna wydaje się być nacechowana „spekulatywnymi warunkami kulturowym” i obciążona „siłowymi” rozwiązaniami materialnymi.

Konflikt centralny ugruntowany jest w przekonaniu, że „podobnie jak systemu kulturowego nie można rozpatrywać niezależnie od społecznych procesów urzeczywistnienia, tak samo interakcji społeczno-kulturowej nie sposób analizować w oderwaniu od przenikającego ją systemu znaczeń” (Archer 2019: 214). To założenie sprawia, że aktywny w konstruowaniu aktów komunikacyjnych jest zarówno system kulturowy, jak i aktor zanurzony w tym systemie. Moc aktora bierze się z umiejętności refleksyjnej analizy własnego systemu kulturowego i skoncentrowaniu się na znaczeniu. Jest to perspektywa swoistej *praxis*, kiedy traktujemy nierozłącznie i komplementarnie płaszczyznę kontekstową – zanurzenie w kulturę i płaszczyznę znaczeniową – świadomą aktywność podmiotu. Konflikt centralny autorka analizuje opierając się przede wszystkim na studiach i dociekaniach Zygmunta Baumana oraz Anthony’ego Giddensa. Odwołuje się także do piśmiennictwa Umberta Eco i cytuje: „System relacji znaczenia jest autonomicznym konstruktem, który istnieje w sposób abstrakcyjny, niezależnie od któregośkolwiek z umożliwianych przez niego aktów komunikacyjnych” (Archer 2019: 216; Giddens 1970: 98). Błąd konfliktu w tym wypadku dotyczyłby warunku transformacyjności wszelkich reguł społecznych, a kultura stałaby się uzależniona od pojęcia jej przez aktorów. W takim układzie warunków, relacja edukacyjna obciążona jest piętnem niestałości, migotliwości i płynności. Brak jej jakichkolwiek punktów orientujących co do struktury kulturowej, jak też co do normatywności ludzkich zachowań.

### 2.1.2. Problem kulturowej spójności w aktach komunikowania się

Jak pisze M. Archer: „Podobnie jak systemu kulturowego nie można rozpatrywać niezależnie od społecznych procesów urzeczywistnienia, tak samo interakcji społeczno-kulturowej nie sposób analizować w oderwaniu od przenikającego ją systemu znaczeń” (Archer 2019: 8). Aby można było komunikować się i rozwijać myśli, idee, przekazywać doświadczenia i osiągać porozumienie w sytuacji różnicy kulturowej, potrzebna jest kulturowa spójność. Autorka wyróżnia dwa rodzaje spójności: pierwszy – stopień spójności logicznej, który odnosi się do relacji między komponentami kultury, nazywa integracją systemu kulturowego; drugi rodzaj spójności to integracja społeczno-kulturowa, która odnosi się do relacji między podmiotami działań kulturowych. Określana jest stopniem spójności przyczynowej (Archer 2019: 82). Owo rozgraniczenie pokrywa się więc z rozumieniem przekazu kulturowego opisowo – bez ingerencji weń podmiotu. Intencje „zamykają” się w artefaktach – symbolach i są statyczne, uniwersalnie obowiązujące. W drugim przypadku przekaz kulturowy związany jest przede wszystkim z doświadczeniem podmiotów w kulturze oraz z odbiorem wartości kulturowych przez podmioty działające. Perspektywą analizy jest wtedy doświadczenie jednostki w kulturze. Co warto podkreślić, ów zaznaczony dualizm jest powszechny i nieredukowalny.

Oparcie edukacji międzykulturowej na tym założeniu, wedle dowodu przeprowadzonego przez autorkę, pozwoli na wprowadzenie uczniów/wychowanków w przestrzeń kultury globalnej. Umożliwi bowiem relację edukacyjną, prowadzącą do świadomej, odpowiedzialnej i aktywnej postawy wobec różnorodności kulturowej. Archer podaje, że zachowanie założenia o dualności i nieredukowalności perspektywy rzeczowej – logicznej (Archer 2019: 244) i perspektywy przyczynowo-skutkowej pozwoli na otwarcie „cyklu morfogenetycznego obejmującego kolejno etapy warunkowania kulturowego, interakcji kulturowej i przepracowania kulturowego” (Archer 2019: 246). Pierwszy z trzech etapów zakłada,

że relacja edukacyjna opiera się o założenie, że systemy kulturowe są obiektywne i składające się na nie elementy są logicznie powiązane. Powiązanie owo nie ma nic wspólnego z przyczynowo-skutkowym spojrzeniem na nie. Najważniejsze dla każdego systemu kulturowego są relacje spójności i sprzeczności. Tworzą one specyficzne konstelacje, eksponując określony system kulturowy na zmianę kulturową, bądź gruntują jego trwanie. „System kulturowy w każdym momencie stanowi wytwór wcześniejszych interakcji społeczno-kulturowych, ale kiedy już powstanie (przy czym jego kształtowanie się stanowi proces ciągły), jako wytwór posiada własne cechy. Podobnie jak strukturę, kulturę tworzą ludzie, ale wymyka się ona swoim twórcom i zwrotnie na nich oddziałuje” (Archer 2019: 248). W efekcie tego etapu pojawia się rozumienie istnienia odmiennych od naszych form racjonalności i odmiennych od naszych logik (Archer 2019: 253). Realizacja celów pierwszego etapu umożliwi przejście do następnych, które odnoszą się już do perspektywy przyczynowo-skutkowej i kształtują adekwatną dla terażniejszości relację edukacyjną w perspektywie międzykulturowej. Interakcja kulturowa zakłada, że przyjmujemy jakąś perspektywę relacji międzykulturowej, nadając statusy kulturom i jakiś sposób konceptualizacji sprzeczności postaw aktorów biorących udział w życiu społecznym. Trzeci etap – przepracowanie kulturowe – to „przyszłość wykuwana w terażniejszości, z odziedziczonych po przeszłości materiałów i za pomocą dzisiejszej innowacji. Z tego względu wykształcone sekwencje, w toku których dochodzi do przepracowania kulturowego, stanowią wspólne rezultaty logiki sytuacyjnej, narzuconej przez system kulturowy kontekstom, w których znajdują się podmioty działania oraz ich społeczno-kulturowym reakcjom na te konteksty. Jest to uogólniony proces polegający na wytwarzaniu w terażniejszości kulturowej przyszłości” (Archer 2019: 92). Realizacja tych etapów miałyby uczynić zmianę kulturową procesem świadomym, uzgodnionym, a różnego rodzaju hybrydalne formy kulturowe czy innowacyjność i kreatywność działających jednostek – sensownymi.

## 2.2. Relacja edukacyjna w świetle podejścia interakcjonizmu symbolicznego

Problematykę relacji międzykulturowej jako tła procesu komunikowania się znajdziemy w idei interakcjonizmu symbolicznego i rozwijających się licznych szkół teoretycznych, zwłaszcza socjologii interpretacyjnej. Podejście socjokulturowe – o którym mowa – opiera się na przesłance, że rozmawiający ze sobą ludzie tworzą i odtwarzają kulturę (jednocześnie). Zakłada także, że rzeczywistość społeczna jest za pośrednictwem słowem, zachowaniem czy rzeczą – to formy symboliczne – które transferują w sobie tzw. wartości docelowe. Słowa, zachowania czy rzeczy mają sens (mogą zaistnieć publicznie i budować komunikowanie się), gdy opierają się o uzgodniony społecznie standard ich interpretacji. Byłoby to wypełnienie warunku spoistości kulturowej, której waga dla komunikowania się międzykulturowego jest bezsprzeczna (została opisana w poprzednim rozdziale). Wartości docelowe – to tyle, co społecznie zdefiniowany i odtwarzany system wartościowania określonej grupy kulturowej. Proces wartościowania jest czytelny społecznie albo przez system światopoglądowy, albo odzwierciedlony tradycją. W sytuacji komunikowania się, w aktach komunikacyjnych, za pośrednictwem artefaktów kulturowych przekazujemy intencje (Blumer 2009). W warunkach wielokulturowości, aby intencje mogły być odczytane, a spójność kulturowa zachowana, potrzebny jest system regulujący czy też orientujący mówiących w zakresie porządku struktury społecznej. Nazwiemy to standardem społecznym stosunków międzykulturowych. Generalnie to tyle, co przyjmowana milcząco i nieświadomie struktura grup kulturowych w społeczeństwie, swoisty porządek społeczny – ustalona relacja międzykulturowa. W aktach komunikacyjnych za standard społeczny odpowiedzialny jest kontekst społeczny.



### 2.2.1. Wychowanie w kontekście relacji międzykulturowej

Wychowanie – w rozumieniu standardu społecznego stosunków międzykulturowych – można by zdefiniować jako wprowadzanie pokolenia wstępującego w świat wartości. Świat wartości związany jest naturalnie z kulturą, „ukryty” jest w wierzeniach, przekonaniach, postawach. Badanie wychowania w tradycji metodologicznej socjologii interpretacyjnej pozwala na analizy wartościowania i wyjaśnia odmienności tego wartościowania. Jest obrazem poszukiwań, w jaki sposób systematyka wartościowania grup kulturowych pozostaje w relacji do kształtowania osobistego systemu wartościowania jednostek wychowywanych. Pedagogiczne zainteresowanie światem wartości, w sytuacji różnorodności kulturowej, w oczywisty sposób wnosi pytanie o spójność kulturową i autentyczność procesu wychowania. Postuluje bowiem, aby wychowanie odzwierciedlało autentyczność życia w sferze publicznej i przygotowywało wychowanków na wyzwania wielokulturowości i globalizacji. Ów postulat autentyczności odnosi się do doświadczeń wychowanków w kwestii różnorodności kulturowej, globalizacji czy wielokulturowości, praktykowanej lub postulowanej w życiu publicznym, a często nieodzwierciedlonej w systemie edukacyjnym/wychowawczym. System ten bowiem osadzony jest (zwyczajowo) w tradycji kultury jednej grupy, zwykle większościowej, a głosy odmiennych tradycji dopuszczane są sporadycznie, żywiołowo i woluntarystycznie. Stanowią one tym samym jedynie swoiste tło i argument za „naturalną” czy „prawdziwą” interpretacją, odpowiedzią czy wyborem. Jest to konsekwencja opisywanego przez Archer błędu konfliktu i braku spójności kulturowej.

Osobisty system wartości jednostek kształtowany jest w horyzoncie norm etycznych grupy kulturowej, a nie w instytucjach, w których jest legitymizowany (Brezinka 2005: 32, 89), a więc rzezone intencje, których poszukujemy w akcie komunikacyjnym, wynikają z etyki grupy kulturowej, do której jednostka referuje. Barbara Skarga w swojej pracy pt. *Człowiek to nie jest piękne zwierzę* pisze: „Już Hegel stwierdzał, że uznanie dla innego pociąga za sobą uznanie innych



dla mnie, dzięki czemu odnajduję właściwe sobie miejsce w sensownej przestrzeni świata. Heglowskie uznanie jest więc zapowiedzią podstawowej relacji społecznej o etycznym wymiarze” (Skarga 2007: 134). Autorka, wyjaśniając dalej swą myśl, przeciwstawia uznanie dla wyznania. Według niej wyznanie nie jest zakorzenione w postawie szacunku i otwartości na drugiego człowieka, gdyż w swej wymowie skierowane jest na wyjawienie własnego pragnienia i charakteryzuje się zwróceniem się przede wszystkim ku sobie. Buduje autorefleksję i głębokie rozumienie siebie, buduje relację podmiotu z własnym kulturowym tłem. Jako trzeci termin Skarga poddaje analizie „przyznanie”. W polu semantycznym daje mu status bliskości z terminem „uznanie”, jednak „na ogół sens przyznania jest inny, chybotliwy, zmienny i, jak mi się wydaje, coś traci w stosunku do uznania, jakby przyznawanie samo w sobie nakładało granicę, jakby nie chciało wyrazić szacunku, podziwu” (Skarga 2007: 136). Rozważania o pojęciach: „wyznania”, „uznania” i „przyznania” pozwalają autorce na wykreślenie trzech relacji normatywnych w sytuacji różnicy kulturowej. Pierwsza byłaby to relacja oparta o uprawomocnione normatywnie przekonanie, że nasz osobisty system wartościowania nie wymaga zmian, a jedynie poprawy. Poprawa ta dokonuje się siłą naszej woli i decyzji ewentualnej zmiany. Za wyznaniem nie stoi żadna obiektywnie zdefiniowana sankcja (Skarga 2007: 137). W relacji drugiego rodzaju, nazwanej przyznaniem, jesteśmy przymuszani mocą prawa lub siłą instytucjonalnej organizacji do przyznania swojej zależności. „Ma zatem nad nami władzę. Czy to władza czysto duchowa, rodzicielska czy obyczajowa, prawna, nie jest istotne. (...) Przyznanie zatem odbywa się pod presją takiego lub innego władcy, takiej lub innej społeczności, która zdobyła sobie prawo do wymuszania prawdy i do ostrego karania nieposłuszeństwa. (...) Przyznając się, czujemy, że ktoś nas upokarza, ktoś, kto ma władzę, kto nad nami panuje i panując, odbiera nam naszą wolność i niezależność, nakłada pęta, zazwyczaj moralne, ale niekiedy i prawne” (Skarga 2007: 138). Uznanie natomiast to relacja, która pozwala określić i zdefiniować różnicę: „Trzeba powiedzieć o winie wprost skrzywdzonemu. (...) Nawet wówczas, gdy nie domaga się przyznania, gdy nie domaga się przeprosin, gdy nie ma możliwości

stosowania żadnych sankcji, żadnego prawa by nas ukarać (Skarga 2007: 139). Etyka grupy kulturowej jest pochodną relacji w społeczeństwie. Wyrasta z ładu kulturowego, rozumianego za Florianem Znanieckim przez Elżbietę Hałas jako zdroworoządkowa wiedza, która obejmuje zakładane podstawy istniejącego porządku kulturowego. Ład kulturowy opiera się na klasyfikacjach o mocy znaczącej, wartościującej i porządkującej (Hałas 2007: 191). Różnorodność kulturowa grup w horyzoncie społecznej rzeczywistości buduje strukturę relacyjną: odmienności (kto jest odmienny od kogo?), mniejszości (jaka grupa jest mniejszościowa, a jaka większościowa?), statusowości (która grupa jest bardziej prestiżowa?), władzy (która grupa ma władzę nad którą grupą?). Instytucje publiczne odzwierciedlają ów zdroworoządkowo konstruowany ład kulturowy i legitymizują go poprzez różnego rodzaju zabiegi formalne. Zadaniem i misją publicznych instytucji (szkoły, organizacji młodzieżowych itp.) oraz normatywnego systemu w nich legitymizowanego jest pomoc jednostkom w rozwiązywaniu ich konkretnych problemów życiowych; winny one sprzyjać kooperacji pomiędzy nimi i odpowiadać na wyzwania i potrzeby nowej ery kulturowej – postmodernizmu. Otwiera to szerokie pytanie o problem związany z celami edukacyjnymi i zgeneralizowaną postawą uczącego się. Jak pisze Wolfgang Brezinka: „Subiektywizacja, indywidualizacja i prywatyzacja stylów życia, która charakteryzuje społeczeństwo masowe, medialne i konsumpcyjne, dotknęła oczywiście wielu wychowawców” (Brezinka 2005: 66). Szerzej problem ten zakreśla B. Skarga: „Ulegamy opiniom i modom, technicznym urządzeniom i społecznym instytucjom. Nacisk na nasze zachowanie się, sposoby odczuwania i myślenia wywiera prasa, telewizja, a przede wszystkim sam język, którego używamy w społecznej komunikacji. (...) Nie zdajemy sobie sprawy, że to on nagina nasze myśli, wdraża nas w te, a nie inne przekonania, obcina to, co się rodzi gdzieś w głębi naszego indywidualnego rozumienia świata, niszczy oryginalną wrażliwość. (...) Wciąż jednak nie tracimy nadziei, że uda się nam znaleźć upragniony kompromis, jakąś formę społecznego życia nową, rozumną” (Skarga 2007: 87). Jaką zgeneralizowaną postawę należałoby kreować w obliczu tak zarysowanego problemu z wychowaniem? Spełnienie

warunku przygotowania do globalizującego się świata, życia wartościowego w obliczu zróżnicowań kulturowych, wymaga przedyskutowania postawy rozumności i racjonalności. Rozumność należałoby uznać za pojęcie nie do końca zdefiniowane, nieoczywiste. To kontekst, a nie reguła decyduje o wnioskowaniu rozumnego zachowania. Racjonalne myślenie natomiast wydaje się być warunkowane otwartością na niepoznawalność i nieoczywistość rzeczywistości. Należałoby odejść od myślenia modelami na korzyść myślenia obrazami. Ważne, aby sądy były formułowane powściągliwie, z szacunkiem dla faktów i wrażliwością na ich odbiór przez innych.

### 2.3. Relacja edukacyjna w świetle odmiennej gramatyki kultury – uwikłania w tradycję

Relacja edukacyjna jest sensowna w kontekście tradycji. Tradycję – w kontekście tego rozdziału – będziemy rozumieć jako stosunkowo trwały układ, pozwalający odczytać spuściznę kulturową poprzednich pokoleń w warunkach społecznych współczesnego pokolenia. W tradycji ustalone są reguły interpretacji i zakodowana jest uprawniona interpretacja. Wobec zmian społecznych związanych z globalizacją, pedagodzy coraz wyraźniej dostrzegają, że kategoria tradycji w społecznym standardzie wielokulturowości staje się wyzwaniem pedagogicznym. W obliczu reorganizacji kultury – co pociąga za sobą oczywiście reorganizację relacji edukacyjnej – wyzwaniem staje się standard kulturowy współżycia grup kulturowych. Każda z grup kulturowych żyje swoją tradycją, która definiuje także powinności rozwojowe jednostek, zakłada ich powinności etyczne, wyznacza jednostkom hierarchie wartościowania i nadaje znaczenie zachowaniom. Ważnym zagadnieniem staje się w tym układzie wzajemna zależność pomiędzy dziedziczną kulturą i jej miejscem w edukacji społeczeństwa.

Tradycyjna (w sensie modernizmu) propozycja edukacji, oparta o lojalność wobec własnej grupy, zbudowana na ufności w przewodnictwo intelektualistów, z powodu przeformułowań procesów komunikacyjnych

w kulturze oraz dowartościowania pluralizmu kulturowego, stała się mało komunikatywna. Nową propozycją (postmodernistyczną) w tym zakresie jest oparcie procesów tożsamości kulturowej jednostek na innowacyjności, kreatywności i wolności w zakresie aktów dziedziczenia kulturowego. Jest ona oparta na relacji do artefaktów kultury. Nie odczytywanie tradycji, a trening przeżywania spotkania z artefaktem kultury staje się polem socjalizacji przyszłych pokoleń. W kategoriach przekazu kultury jest to akt dziedziczenia, który jednak – aby był pełny czy „życiodajny”<sup>1</sup> – a więc konstruujący etyczną relację jednostki do świata, musi być zakorzeniony w (jakiejś) tradycji. Tradycja jest przewodnikiem po treściach kultury porządku moralnego, to „gramatyka kultury”<sup>2</sup>. Jest systemem pozwalającym jednostkom na porządkowanie swoich doświadczeń kulturowych w perspektywie moralnej. Tymczasem postmodernizm oprotestowuje odwoływanie się do jakkolwiek zdefiniowanego kanonu w owym porządkowaniu. Wydaje się, że brak nam gramatyki, która pozwalałaby rozsządzać znaczenia artefaktów kultury w tej nowej perspektywie kulturowej. Sytuację tę konstatuje M. Archer, pisząc, że aktorzy społeczni – jak nazywa ludzi uwikłanych w kontekst kulturowy – dysponują pewnym polem wolności w zakresie ich relacji do systemu kulturowego. Mogą tej wolności użyć do wzmocnienia systemu – uprawomocnić go – lub przeciwstawić się mu. Dlaczego ludzie orientują się na którąś z tych strategii? (Archer 2019). Okazuje się, jak twierdzi autorka, że „głównym czynnikiem wpływającym na to, czy aktorzy stoją po stronie systemu kulturowego, czy też stoją wobec niego okoniem (*back or buck cultural system*), jest to, w jakim stopniu ich władza i interesy pasują do logiki sytuacyjnej, z którą się mierzą. Innymi słowy, kiedy konteksty kulturowe, w których się znajdują, są pełne niespójności i w związku z tym wymagają naprawy,

<sup>1</sup> Termin Lecha Witkowskiego (zob. Witkowski 2011).

<sup>2</sup> Takie ujęcie spotyka się w literaturze zarówno u klasyka socjologii polskiej Jerzego Szackiego: J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 1971; antropologa kulturowego Clifforda Geertza, *Interpretacja kultur*, Kraków 2005, jak również w książce Anny Pałubickiej, *Gramatyka kultury europejskiej*, Bydgoszcz 2013 oraz historyka Braudela, *Gramatyka cywilizacji*, Kraków 2006.

władza i interesy zaangażowanych aktorów skłaniają ich do dokonania korekty lub wykorzystania sprzeczności. Kiedy zaś aktorzy stoją w obliczu monolitycznego, bardzo spójnego zbioru idei, wówczas mogą użyć swojej władzy do ochrony tej syntezy, jeśli sprzyja ona ich interesom grupowym, lub – dążąc do realizacji swoich interesów – mogą wystąpić przeciwko tej konkretnej konfiguracji systemu kulturowego” (Archer 2019: 414–415).

Na fali procesów przemian ery kulturowej obserwujemy wiele innowacyjnych idei czy też propozycji teoretycznych, które co do intencji ich powstawania biorą się właśnie z kłopotów z tradycją. Mam tutaj na myśli teorię globalizacji. Sam termin powstał z połączenia dwóch pojęć: *globalization* i *locality*. „Globalizacja jest wyrazem dwóch przeciwstawnych, lecz pojawiających się jednocześnie tendencji: homogenizacji kultury – przez rozprzestrzenianie się identycznych treści – oraz heterogenizacji kultury – przez wyrażanie tych treści w sposób charakterystyczny dla lokalnych społeczności” (Grzymała-Moszczyńska 2009). Jako skutek kłopotów z tradycją można też postrzegać zjawisko opisywane przez psychologów kulturowych i nazywane hybrydyzacją identyczności jednostek i grup społecznych. „Hybrydyzacja polega na powstawaniu nowych identyczności jednostkowych i grupowych będących skutkiem kontaktu między różnymi kulturami” (Grzymała-Moszczyńska 2009). Jeszcze jedną ideą, wpisującą się logikę zmiany kulturowej, jest teoria transkulturowości Wolfganga Welscha (1998), filozofa, która znajduje w literaturze przedmiotu coraz więcej interpretatorów i komentatorów.

W centrum dyskusji o uwikłaniu w tradycji relacji edukacyjnej znajduje się proces dziedziczenia. Transmisja dziedzictwa kulturowego następuje od wieków z pokolenia na pokolenie. Jest nieodzownym czynnikiem trwania kultury. Bez transmisji nie istniałaby ciągłość zachowań umożliwiających konstruowanie tożsamości kulturowej jednostek. Z upływem epok, uwarunkowań ekonomicznych i politycznych, pewne sposoby przekazu opracowane tradycją grupy dezaktualizują się. Zostają przekształcone bądź to poprzez zmiany formy, bądź zmiany treści nadanej artefaktom kultury. Klasyczne w polskiej socjologii analizy dziedziczenia prowadzą nas do studiów Jerzego Szackiego (Szacki 1971). Proponuje on

wyodrębnienie trzech aspektów tradycji, które należy rozumieć w kontekście przekazu dziedzictwa kulturowego: „Pierwsze pojęcie, jakie można spotkać w piśmiennictwie, można by nazwać czynnościowym: ośrodkiem zainteresowania robi się mianowicie czynność przekazywaną z pokolenia na pokolenie takich lub innych przeważnie duchowych dóbr danej zbiorowości. Pojęcie drugie nazywamy przedmiotowym, ponieważ łączy się ono z przesunięciem uwagi badacza z tego, jak owe dobra są przekazywane, na to, jakie to są dobra, co podlega przekazywaniu. Pojęciu trzeciemu możemy dać nazwę podmiotowego, na pierwszym planie znajduje się tu stosunek danego pokolenia do przeszłości, jego zgoda na dziedziczenie lub protest przeciwko niemu” (Szacki 1971: 97–98). Tak więc dziedziczenie może być nawykowe, bezrefleksyjne, niekiedy wymuszane obyczajem, wypracowanym nawykiem lub owładnięte ceremonią czy rytuałem jednostki, która nieświadomie przejmuje system wartościowania pokolenia zstępującego. Taki trend dziedziczenia wymaga specjalnych warunków społecznych w postaci względnej izolacji grupy kulturowej od innych, silnego autorytetu pozycjonalnego oraz małej dynamiki zmian społecznych. Drugi przedstawiony trend dziedziczenia koncentruje się na problemie znaczenia znaków i symboli grupy kulturowej. Dziedziczenie utożsamia się z intelektualnym procesem zapoznawania pokolenia wstępującego z kanonicznymi dla grupy kulturowej interpretacjami znaków i symboli. Ten trend dziedziczenia wymaga zorganizowanego systemu przekazu, np. systemu edukacji, sieci instytucji kulturalnych, struktury życia społecznego. Opiera się jednak dalej o autorytet pozycjonalny. Trzeci trend wyróżniony przez Szackiego – dziedziczenie, pokazuje jako dynamiczny proces odbioru. Decydujące znacznie ma wola dziedziczenia wyrażona w pokoleniu wstępującym. Ten układ wymaga relacji: pokolenie – dziedzictwo, a nie jak w poprzednich układach relacji pokolenie – pokolenie. Pozycjonalny autorytet (autorytet pokolenia) zostaje oprotestowany, a dynamika dziedziczenia wydaje się, że jest związana z dynamiką przemian społecznych i potrzeb tożsamościowych grup. Transmisja dziedzictwa może też być analizowana przez pryzmat stereotypu w kulturze. Zbigniew Bokszański przekazuje kulturę utożsamia ze stereotypem i twierdzi, że tradycja grupy



to całościowo pojmowana część dorobku kulturowego grupy, odnoszącego się do wzorów postrzegania obcych grup (Bokszański 1997). Tradycja jest pewnym schematem czytania i odbierania dziedzictwa kulturowego, zawsze w porównaniu do innych i zawsze wykluczając inne niż uzgodnione w grupie kulturowej znaczenia. Procesy transmisji można uchwycić w trzech poziomach. Na poziomie świadomości będą to skumulowane efekty historii rozpatrywanej grupy, specyficznie odzwierciedlone jej dzieje. Dzieje grupy i konstruowanie historii odbywa się w odniesieniu do wielowiekowych kontaktów z innymi grupami i w konfrontacji (często) z ich tradycją. Drugim poziomem uwewnętrznienia (dziedziczenia) byłoby studiowanie wzorów kultury. Wtedy koncentrujemy się na stereotypowych dla grupy formach zachowań, nawykach, wierzeniach, postawach. Trzeci poziom dziedziczenia spuścizny kulturowej to poddawanie obiektywizacji licznych, indywidualnych aktów percepcji artefaktów kultury. Daje to społeczny efekt dziedziczenia w postaci stwarzania (nowych) artefaktów kultury: np. folkloru, literatury, nowych gatunków muzycznych. Dziedzictwo jest bezadresowe, jak twierdzi Stanisław Ossowski (Ossowski 1967). Jednostka zgłasza wolę dziedziczenia. Proces dziedziczenia natomiast to skomplikowany układ społecznego przekazu i odbioru, uwikłany w konteksty światopoglądowe, ekonomiczne, polityczne i naukowe.

Spółeczny układ owych uwarunkowań możemy określić mianem tradycji. Należy dodać, że tradycja zawsze jest czyjaś: odnosi się nie do kultury, a do grupy. Tradycja to tyle, co uwartościowane (przyjęte) dziedzictwo kulturowe, ułożone w system komunikacyjny danej grupy kulturowej. Jest więc konstruktem, którego funkcją jest usensowienie procesu komunikowania i wymiany wartości. Jest punktem odniesienia dla procesów interpretacji rzeczywistości społecznej, wypełnia treścią kulturową artefakty kultury. Tradycja w sposób totalny i na zasadzie wyłączności zawłaszcza odziedziczony lub wyprodukowany w kontekście tradycji artefakt kultury. Artefakt zaś kultury, włączony w system tradycji grupy, ma status symbolu. Zaczyna podlegać specjalnej ochronie – posiada moc komunikacyjną, staje się rezerwuarem wartości.



Tradycja organizuje pamięć zbiorowości odnosząc przeszłość do teraźniejszości. W dobie kryzysu kultury, kategoria tradycji w narracji Hansa-Georga Gadamera – myśliciela i filozofa, który centrum swoich rozważań hermeneutycznych uczynił człowieka i jego dobrostan, jest istotną kategorią poznawczą. Jego filozoficzny wysiłek skierowany jest na przezwyciężenie kryzysu kultury, a nie na jego opis. Koncept tradycji w nowej sytuacji kulturowej czyni ją kategorią wartą analiz i dociekań. W specyficznym, opartym o metodę hermeneutyki rozumieniu tradycji, szuka rozwiązań kryzysu. Filozof jasno i dobitnie stwierdza: „Słuchać przekazu tradycji i tkwić w tradycji – oto narzucająca się w sposób oczywisty droga prawdy, którą odnaleźć powinny nauki humanistyczne” (Gadamer 2008: 657). Jego spojrzenie skierowane jest na człowieka, który żyje w kulturze i dzięki niej może poszerzać swoją świadomość, podejmując dialog z jej przekazem zachowanym w tradycji. Znacznymi dziełami, Katarzyna Rosner, pisze: „Gadamer wierzy głęboko, że obcowanie z tradycją może nas duchowo wzbogacić. Co więcej, jeżeli obcowanie z tradycją ma sens i wartość, to przede wszystkim ze względu na tę szansę” (Rosner 1991: 170).

Tradycja w studiach Gadamerowskich jest powiązana z podstawowym, centralnym pojęciem jego filozofii – doświadczeniem hermeneutycznym. Stanowi ono postać szeroko ujmowanego codziennego doświadczenia rzeczywistości przez jednostkę i jako takie jest wynikiem relacji do tradycji. Warunkiem tej relacji jest otwartość na przekaz, akceptację roszczeń tradycji. Jest to kontekst jednostki komunikującej się ze światem, świat ten chcąc zrozumieć – dający sens doświadczenia, podstawę rozumienia czy uwarunkowanie działań (Rosner 1991).

### 2.3.1. Dziedziczenie kultury w sytuacji transferu międzykulturowego

Nie można odkryć prawd rządzących kulturą, ale wyłącznie tworzyć fikcje/narracje na jej temat. Narracje na temat kultury to tradycja. W tym układzie tradycja to ukontekstowanie kultury – w świetle teorii standardu kulturowego K.J. Broziego – należy do potrzeb relatywnych (rozdz. 1.4). Tradycja osadzona jest w kontekście społecznym, co powoduje wariacyjność jej obrazu. Przekaz kulturowy więc, z perspektywy sytuacji wychowawczej, może być wieloznaczny, dlatego efektywność komunikowania wartości kulturowych w aktach wychowawczego komunikowania się powinien być relacyjny. Kategorią organizującą ową relację będzie doświadczenie kulturowe jednostki.

Wspomniane doświadczenie kulturowe jednostki rozumiem jako przeżywanie spotkania z artefaktem kultury (Misiejuk 2013: 202-205). Jest aktem dziedziczenia, który jednak, aby był pełny czy życiodajny, a więc konstruuje etyczną relację jednostki do świata, musi być zapośredniczony w tradycji. Tradycja jest przewodnikiem po treściach kultury porządku moralnego. Jest systemem pozwalającym jednostkom na porządkowanie swoich doświadczeń kulturowych w perspektywie moralnej – kategoryzowania wagi materialnego, behawioralnego czy językowego artefaktu kultury. Tradycja zatem to system spajający zbiorowość w upodmiotowioną grupę kulturową. Powołując się na rozważania klasyka przedmiotu – J. Szackiego, należałoby za nim powtórzyć: „(...) przykład, nad jakim chcemy się zatrzymać, to zagadnienie transmisji społecznej [w narracji autora jest to ujęcie w jej funkcjonalnej perspektywie – D.M.], wyłaniające się w warunkach wewnętrznego zróżnicowania społeczeństwa. Okoliczność ta może mieć na transmisję społeczną wieloraki wpływ. Po pierwsze istnieją zbiorowości (kasty, klasy, stany itp.) o kulturach na tyle odrębnych, że trudno bez specjalnych zastrzeżeń mówić o jakiejś jednej «tradycji» całego społeczeństwa. Po drugie, jednostka żyjąca w społeczeństwie o złożonej strukturze może należeć do różnych zbiorowości, będąc tym samym związana z różnymi przeszłościami grupowymi.

Po trzecie, w poszczególnych środowiskach tego samego społeczeństwa dominować mogą odmienne typy transmisji społecznej” (Szacki 1971: 112–113).

Poza tym, powołując się na prace Roberta Redfielda (Redfield 1961: 40), rozróżniamy swoiste kręgi kulturowe tradycji. Są to „tradycje wielkie”, które są opracowywane wysiłkiem intelektualnym wielkich autorytetów i transferowane w agendach danej kultury, i „tradycje małe”, które tworzą się same w toku codziennego życia społeczności ludzkich.

Analiza problemu relacji tradycji i doświadczenia kulturowego jednostki w warunkach współczesności rodzi w układzie pedagogicznym wiele dylematów i sytuacji wychowawczo trudnych. Pierwszym z nich byłoby przekonanie, że nie należy wartościować kultur oraz że winniśmy szanować odmienne od naszych tradycje. Ta powinnościowość wartościowania, przekształcona w normę społeczną, w sytuacji wychowawczej rodzi sytuację trudną. Dylemat jaki rodzi rzeczywistość społeczeństw wielokulturowych to pytanie o równoprawność tradycji, rozpoczynając od zachowań kodowanych kulturowo – obyczaju zakorzenionego w określonej tradycji, poprzez odmienności systemów wartościowania w różnych tradycjach, aż do sposobów myślenia i odczuwania zanurzonego w określonych tradycjach. Często, a nawet można by zaryzykować stwierdzenie, że zawsze, są one źródłem niezrozumienia i konfliktów. Wyrażane w sferze publicznej stają wobec siebie w swoistej opozycji czy też rywalizacji. Stąd pytanie o ich równoprawność. Drugim dylematem, jaki można by wskazać, jest pytanie o (współ)kształtowanie tradycji. Tradycja nie jest niezmienna, procesy jej zmiany są obserwowane w perspektywie „długiego trwania”. W wielokulturowym standardzie świata społecznego należy postawić pytanie o odpowiedzialność w procesie forsowanych zmian w tradycjach grup kulturowych. Jest to pytanie o prawomocność wpływu czy ingerencji z jednej strony, oraz o standard i sposób negocjowania nowych elementów w tradycji czy też zmian poziomu przewartościowań z drugiej. Trzeci dylemat, jaki wyrasta w perspektywie międzykulturowych aktów wychowawczych, dotyczy warunków rozumienia i interpretacji

tradycji. Tradycja jest kodem kulturowym grupy, w tradycji wyrażane są intencje (system wartościowania) danej zbiorowości kulturowej. Jest też ona źródłem dla tożsamości kulturowych jednostek. Myślenie, odczuwanie i zachowania członków danej kultury właśnie za sprawą tradycji przyjmowane są milcząco, nie są poddawane refleksji, ale lokowane jako „normalne” sposoby komunikowania się. Pytanie czy też dylemat, jaki powstaje w tej perspektywie, to pytanie o miejsce tradycji w edukacji. Czy jest ona celem edukacji czy też jej przedmiotem?

To, co reguluje relacje jednostki i kultury w studiach K.J. Broziego, to potrzeba i imperatyw jej zaspakajania. Niefunkcjonalność, swoista nieadekwatność zaspokajania potrzeb zapodane tradycją sprawia, że kultura „staje się zbędnym balastem, jeżeli przestaje realizować większość z wytworzonych w jej warunkach potrzeb i oczekiwań, a także tych konieczności, jakie wynikają z biologicznej natury człowieka” (Brozi 1994: 239). To, co reguluje relacje jednostki do kultury, Gadamer postrzega jako uwikłanie wolności jednostki w autorytet tradycji. Uwikłanie to dotyczy horyzontu czy też punktu, który stanowi ograniczenie jednostki w rozumieniu świata i czerpaniu z niego sensu swojego istnienia, jest „zagadywane” tradycją (Gadamer 1993: 390). O ile Brozi w swoim tekście konstatuje relacje jednostki i kultury, o tyle Gadamer proponuje rozwiązanie tej trudnej sytuacji. Proponuje, by ograniczenia tego nie traktować zachowawczo, ale raczej jako impuls do podjęcia hermeneutycznego wysiłku, który polegałby na „uzyskaniu właściwego horyzontu pytań, jakie stawia przed nami przekaz tradycji” (Gadamer 1993: 415). Podobne stanowisko przyjął też rosyjski filozof Mikołaj Bierdiajew. Ten filozof przełomu XIX i XX wieku skoncentrował rozważania o tradycji w soczewce historyczności dziejów człowieka. W swoich przemyśleniach o relacji jednostki do tradycji wychodzi z założenia, że „nie możemy zrozumieć wyłącznie obiektywnej historii. Potrzebny jest nam głęboki, wewnętrzny, tajemniczy związek z podmiotem historycznym” (Bierdiajew 2002: 21). Kontynuując swoje rozważania, odwołuje się do wagi przypominania jako procesu łączącego podmiot historyczny (los człowieka) z historią. To właśnie przypominanie buduje relację

aksjologiczną człowieka do świata i tworzy sens społeczny jego działań. Pisze: „Mity historyczne mają głębokie znaczenie dla procesu przypominania; w micie historycznym dana jest opowieść przekazywana w pamięci ludowej, pomagająca przypomnieć w głębi ludzkiego ducha jakąś warstwę wewnętrzną, związaną z głębią czasów” (Bierdiajew 2002: 22). Tradycję traktuje jako „źródło głębokiego poznania rzeczywistości historycznej i rzeczywistości duchowej”, która jest „akceptacją wewnętrznego życia poznającego ducha, a nie jako autorytetu” (Bierdiajew 2002: 24). Podejmując wątek relacji jednostki do tradycji oraz specyfiki uwikłania, Bierdiajew pisze: „Przede wszystkim chciałbym wskazać na to, że istnieje fałszywy, popularny we współczesnej świadomości stosunek do procesu historycznego, który czyni ten proces martwym i wewnętrznym nie do zrozumienia. Jedno z kłamstw współczesnej świadomości to antyhistoryczny i anarchiczny, buntowniczy stosunek do procesu historycznego, kiedy indywiduum, osoba, poczuła się oderwana i oddzielona od wszystkiego co «historyczne», zerwała z nim, buntuje się przeciwko procesowi historycznemu jako gwałtowi. Jest to stan nie wyzwalający, ale niewolniczy, gdyż ten, kto buntuje się i powstaje przeciwko wielkiej, Bożej i ludzkiej treści historii, uznaje ją nie za swoją, wewnętrzną w nim się ujawniającą, a za narzuconą z zewnątrz. Buntowniczy i anarchiczny stosunek zbudowany jest na niewolniczym stanie ducha, a nie na wolności ducha. Wolny duchem jest ten, kto przestał odczuwać historię jako narzuconą z zewnątrz, a zaczął ją traktować jako wydarzenie wewnętrzne w rzeczywistości duchowej, jako swoją własną wolność” (Bierdiajew 2002: 31). Myśliciel w swoim dziele wskazuje na dwie rzeczy. Jedna to rozróżnienie podmiotu historycznego i przedmiotu historycznego; druga to krytyka oprotestowywania tradycji całościowo i rewolucyjnie. Trzeba pamiętać, że rzeczywistość społeczna, do jakiej autor się odwołuje i którą interpretuje, to rzeczywistość przemian kulturowych czasów nowoczesnych i finał formacji podstawowej dla modernizmu kategorii tożsamościowej – narodu.

Kiedy autor mówi o podmiocie historycznym w opozycji do przedmiotu historycznego, podkreśla wagę spojrzenia na wydarzenia dziejowe

w perspektywie doświadczenia ludzi, a nie obiektywnie, przez tradycję czy też – nazywając to inaczej – proces historyczny zdefiniowanego wydarzenia dziejowego. Ta zmiana punktu odniesienia ma kapitalne znaczenie dla postrzegania rzeczywistości i z pedagogicznego punktu widzenia wydaje się współcześnie wartościowa dla kształtowania standardu kulturowego. Pomimo że dotyczy warunków społecznych innego czasu, jej zastosowanie jest aktualne. Z jednej strony bowiem nie kontestuje tradycji całościowo i rewolucyjnie, a pozwala ją zrozumieć, wejrzeć w strukturę założeń, paradygmatów i uchwycić matryce dla wartościowania, które tradycja zawsze buduje. Z drugiej strony pozwala na uchwycenie i analizę kontradykcji tradycji konkurujących ze sobą. Buduje zrozumienie, jak losy ludzkie bywają uwikłane z powodów dziejowych oraz osobistych. Efektem zdaje się być, w takim układzie, dotarcie do perspektywy moralnej. Staje się możliwe budowanie wrażliwego i uważnego na drugiego człowieka „tu i teraz” środowiska kulturowego, które możemy postrzegać jako otwarcie na „nową tradycję” – tradycję wielokulturową.

Proces historyczny kształtuje kanon elementów internalizowanych przez ludzi jako znaczące w kulturze artefakty – symbole komunikacyjne, posiadające moc transferu wartości i zakres obowiązku jednostki wobec grupy. Jacques Le Goff pisze: „W społeczeństwach rozróżnienie teraźniejszości, przeszłości i przyszłości implikuje sięgnięcie do pamięci i uwolnienie się od teraźniejszości, co jest możliwe dzięki edukacji oraz pamięci zbiorowej ustanowionej poza pamięcią indywidualną czy raczej ponad nią” (Le Goff 2007: 43). Proces uzgadniania znaczeń tych artefaktów czyni z ludzi zbiorowość, podmiot społeczny. Pozwala z jednej strony na poczucie wspólnoty i przewidywanie, że zostaniemy zrozumiani, gdy w społecznym działaniu wejdziemy w obszar ceremonii, rytuałów, obyczajów, z drugiej strony pozwala na odróżnienie od innych. Zmiany tradycji związane są ze zmianą tożsamości zbiorowej (kulturowej). Jest to proces „długiego trwania”. Le Goff wprowadza istotną uwagę dotyczącą procesu internalizacji. Ma on dwie trajektorie. Jedna to wolność jednostki w orientacji i wyborze pamięci; druga to społeczna pamięć historyczna. Jest ona kreowana pod wpływem tradycji nauczania, a więc

nie jest wyborem jednostek, a punktem orientującym, horyzontem analiz zadanym tradycją. Trajektorja „prywatna” we współczesnych warunkach społecznych wydaje się być wyznaczana procesami globalizacji i procesów technologicznych. Globalizacja jest totalnym procesem zmian w tradycji społeczeństw narodowych. W doświadczeniach społecznych współbrzmiały ze sobą do tej pory odmienne obyczaje, które budowane w innych tradycjach „wrzucają” jednostki w chaos wartości. Przykładem może być rytuał pamięci o zmarłych. Zestawione ze sobą dwie tradycje: uroczystość Wszystkich Świętych w tradycji słowiańskiej i rytuał Halloween w tradycji celtyckiej może być przykładem takiej właśnie kontradycji tradycji. Transferowane w sferze symbolicznej obu rytuałów wartości są realizowane kontradycyjnie. W tradycji celtyckiej radosne zabawy, przebieranki, rozświetlone dynie opracowują strach i nieoznaczoność świata duchów; te same wartości w tradycji polskiej realizowane są poprzez obyczaj odwiedzania grobów, zapalanie zniczy, zadumę i refleksję. Współcześnie w Polsce te dwie formy realizacji wartości koegzystują: przybierają formę zabawy w restauracjach i pubach wieczorem 31 października lub obyczaju odwiedzania cmentarzy 1 listopada. Proces uzgadniania znaczeń może też przybrać formę dyslokacji wartości w tradycyjnym systemie wartościowania grupy. Przykładem może być święto św. Łucji w tradycji skandynawskiej. 13 grudnia – w najkrótszy dzień w roku – obchodzi się święto światła, którego patronką jest św. Łucja. Tego dnia odbywają się malownicze pochody ubranych na białą dziewcząt w koronach z płonących świec. Współczesne interpretacje obchodów tego święta pozwalają także chłopcom na zakładanie korony z zapaloną świecą i przewodzenie paradzie. Robi się tak w imię wartości równouprawnienia, w kontradycji do społecznej kategoryzacji płciowej w tradycji ludu. Drugim wielkim procesem jest zjawisko rozwoju technologicznego. Zasadniczo zmienia on procesy internalizacji uświęconych tradycją obyczajów, ceremonii, rytuałów. Wraz z rozwojem technologii stało się możliwe realizowanie tradycji zaocznie. Sposób przekazywania informacji uległ dyslokacji – nie trzeba być obecnym w określonym miejscu, by zrealizować wartość docelową rytuału, ceremonii czy też obyczaju. Brak elementu fatycznego, którym



charakteryzuje się zapośredniczona nową technologią realizacja rytualna, ceremonia czy obyczaj, prawdopodobnie ma centralne znaczenie dla reprezentacji wspólnoty w indywidualnym umyśle jednostki. Z procesu dziedziczenia wycofany zostaje element perswazji, nacisku społecznego, który podporządkowywał jednostki tradycji nawet bez ich świadomości. Brak elementu fatycznego w transmisji kulturowej stawia pod znakiem zapytania sensowność realizacji rytualnych, obyczajowych czy ceremonialnych w sytuacji, gdy jednostka jest nieświadoma realizowanych wartości.

W opozycji niejako do tych wielkich, fundamentalnych zmian w kulturze człowieka, pojawił się też proces kontradycyjny. Chodzi o zjawisko ruchów regionalnych i fundamentalistycznych we współczesnym świecie, publicznie propagowaną postawę tradycjonalizmu. Możemy postrzegać to zjawisko przez pojęcie resentymentu. Resentyment do obiegu komunikacyjnego wprowadzili Fryderyk Nietzsche i Max Scheler. Pojęcie to może być obrazem umysłu społeczności, grupy czy zbiorowości, i wtedy stanowi element adaptacyjny w kulturze, pozwalający jednostkom na orientację wartościującą i budujący moralny sąd wartościujący. Może też być obrazem uwikłania jednostki w tradycję. Resentyment w pismach Schelera i Nietzschego (Scheler 1997) jest terminem technicznym, odnosi się do stanu emocjonalnego jednostek, które działają w kulturze, nie akceptując w niej zmian. Resentyment rodzi się też wówczas, kiedy sytuacja społeczna jednostki powoduje niemożność zaspokojenia swoich namiętności. Opisuje sytuację jedności przeżycia i oddziaływania w umyśle jednostki. Przeżywanie pewnego stanu nie wypływa z analizy mniejszych jedności, które stwarzają stan, a przeżywanie jest niejako zadane elementem kultury. Jednostka polega na odwróconym porządku wartości. Te wyższe zostają zdegradowane do wartości niższych. Taką postawę rodzi poczucie bezsilności, już to z powodu szybko następujących zmian, już to z powodu osobistych cech. Resentyment, jak możemy dalej interpretować, tworzy zestawy iluzorycznych wartości i formułowania ocen moralnych rekompensujących niemoc oraz ograniczenia podmiotów, które podejmują aktywność. Silnie eksponowane jest przekonanie

o wadze własnych cnót w opozycji do cnót innych. Tym samym uszlachetniają one własną słabość, i w ten szczególny sposób dokonują zemsty na silniejszych (Dróżdż 2000: 157-180). Niezadowolenie, niechęć, uraza wytwarzają własną energię, która potrafi stać się pożywką systemów symbolicznych, tworzywem struktur poznawczych, służących rozumieniu i opisowi rzeczywistości. Krzysztof J. Brozi, filozof z wykształcenia, antropolog kultury z pasji, w swojej teorii standardu kultury podjął wątek adaptacji zmian. Pisze on o kulturach zdegenerowanych. Terminem tym określa relację jednostki do tradycji. Jego zdaniem kultura zdegenerowana to relacja nadrzędności zwyczajów, obyczajów, ceremonii czy rytuałów do potrzeb ludzkich. „Historia zna wiele wypadków, kiedy granice autonomiczności i poszczególnych sfer kultury przekraczały granice jej integralności, przez co następowało zachwianie tożsamości kulturowej i pojawiały się wówczas kultury zdegenerowane” (Brozi 1994: 271). I dalej twierdzi, że taka społeczna sytuacja w kulturze istnieje wówczas, gdy jednostki nie potrafią zrealizować swoich potrzeb w nowym układzie wartościowania. Powstają wtedy dysproporcje w systemie znaczeniowym symboli danej kultury i jednostki podporządkowują się symbolom, a nie realizują przez nie swoje potrzeby. „Każda kultura zdegenerowana charakteryzuje się zatem alienacją jednego jej elementu przeciwko pozostałym, a w szczególności przeciwko ludziom, którzy sprowadzeni zostają w takiej kulturze do wartości instrumentalnych, a nie – jak chciał Malinowski – wartości ostatecznych” (Brozi 1994: 271). Zmiana w kulturze (a tym samym dekonstrukcja tradycji) w tym układzie jest więc dopasowaniem nowego elementu, nie zaś mechanicznym dodaniem do istniejącego systemu. Wiele dają tutaj studia Ruth Benedict, z jej znaną metaforą kubków (pojemników) o odmiennych kształtach, którymi każde społeczeństwo czerpie wodę, każdemu równie niezbędną do życia (Benedict 2002). W postmodernistycznych układach ideologicznych jednostka eksponowana jest na informację bez porządku; dekonstrukcję, zanim jednostka rozumie konstrukt. Szkoła, jako agenda kultury, powinna podjąć trud przeciwstawienia się procesom płynnym, spontanicznym i mozaikowym aktom socjalizacji. Jest to teza, która przyświeca dyskusji Riccarda Mazzeo i Zygmunta Baumana

(Bauman 2012) o edukacji. Właśnie szkole i edukacji przypisują oni obowiązek porządkowania, układania w ciągi, budowania zrębów tradycji nowej ery kulturowej – ponowoczesności, przeciwstawiając się procesom, które w tej erze się rozpanoszyły, jakimi są „kultura niezaangażowania, nieciągłości i zapominania” (Bauman 2012: 40). Edukacja winna podjąć trud rozpoznawania i budowania ciągów znaczeniowych, bowiem, jak chce Ruth Benedict, „znaczenie jakiegoś wybranego szczegółu zachowania możemy poznać jedynie na tle motywów, emocji i wartości, które stały się instytucją w danej kulturze” (Benedict 2002: 131).

## Rozdział III

# TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA – OD DZIEDZICZENIA PO KREOWANIE

Tożsamość kulturowa to nazwa – generalnie rzecz ujmując – określająca proces zakorzenienia człowieka w kulturze, może też określa status kulturowy jednostki, czyli to, kim ona jest w kulturze. Używając pojęcia „tożsamość kulturowa” badacze, w zależności od dyscypliny badawczej, oznaczają różnorodne problemy zakorzenienia w świecie kultury. W zależności od przedmiotu badań, różnorodnie analizują ów problem zakorzenienia. Może to być – zgodnie z teorią Broziego (rozd. 1.4) – perspektywa zewnętrzna dla woli jednostki, kiedy analizujemy warunki woli, lub też wewnętrzna, kiedy obserwujemy akty woli i działania jednostki skierowane na zakorzenienie. Perspektywa zewnętrzna oznacza, że uwaga badacza skoncentrowana jest na warunkach kulturowych, które jednostka powinna/musi spełnić, aby mieć tożsamość. Perspektywa wewnętrzna zwykle opisuje dylematy i koincydencje, jakie jednostka musi rozwiązywać lub sobie z nimi radzić, aby w konkretnych warunkach społecznych posiadać tożsamość. W literaturze przedmiotu oba te podejścia są obecne, oba są aktywne w procesie docierania do sensu tożsamości kulturowej.

W paradygmacie modernistycznym, w ujęciu głównie socjologii, tożsamość, jako słowo-pojęcie, nazywa przede wszystkim podmiot zbiorowy i tylko do niego się odnosi (Kłoskowska 2005). Tożsamość kulturowa jednostek – w takich warunkach – definiowana jest w horyzoncie tradycji narodowej i tożsamości społeczno-kulturowej. Zadaniem jednostki

jest utożsamianie się z zaproponowanym wzorem/modelem przez proces identyfikacji i walencji (Kłóskowska 2005). Odmienne podejście zaobserwujemy w paradygmacie postmodernistycznym, gdzie centralny dla rozważań o tożsamości jest wybór jednostki. Postmodernizm daje pierwszeństwo woli jednostki przed ustalonym wzorem kulturowym, daje jej prawo działania poza tym wzorcem. To znacząca różnica wykreślająca pedagogom zupełnie nowy proces w ramach relacji człowiek – kultura. Ciężar konstruowania tożsamości kulturowej jednostki przesunięty jest niejako z tradycji w innowacyjność. Stąd postulat zgłaszany w wielu tekstach naukowych z różnorodnych dziedzin, aby na tożsamość patrzeć przez pryzmat procesualności, a nie odtwarzania wzoru. Różnica leży w założeniu, że tożsamość wynika z procesu zakorzeniania się w konkretnych warunkach społecznych i egzystencjalnych jednostki, a nie jest funkcją dostosowywania się do teoretycznego wzorca kulturowego tożsamości. Staje ona oczywiście wobec wymagań standardu tożsamości (wzorca), ale jest także wobec niego aktywna. Dopuszczone do głosu publicznego są innowacje, zwane też często formami hybrydalnymi tożsamości kulturowej jednostek. Procesualność – jako swoisty *spiritus movens* tożsamości kulturowej – kieruje naszą uwagę na różnorodność i wariantowość oraz podkreśla indywidualność i niepowtarzalność tożsamości kulturowej jednostek (Mamzer 2000).

Aleksandra Kunce (2004) podkreśla, że na tożsamość kulturową jednostki patrzymy raczej przez różnicę niż przez podobieństwo, że w kreowaniu siebie jako istoty kulturowej godzimy się na doświadczanie i przeżywanie chaosu, nieporządku, godzimy się z nieprzewidywalnością i nieregularnością. Taka sytuacja jest niesamowicie trudna egzystencjalnie, jest też nowa kulturowo w tym sensie, że brak jest wzorca, a pytanie tożsamościowe: „Kim jestem?” ciągle wymaga od nas odpowiedzi w tle jakiegoś porządku i ładu. Potrzebujemy, zdaniem Kunce, „zbawionego kontekstu” – pozwalającego na ekstrapolację kategorii epistemologicznych w obszar ontologiczny. Dlatego kategoria dziedziczenia wydaje się być w tym procesie kluczowa. W jaki sposób odbywa się dziedziczenie w nowym paradygmacie

kulturowym – postmodernizmie? Kreowanie, które wydaje się efektywniej opisywać procesy tożsamościowe, tak czy inaczej opiera się o dziedziczenie. Pytanie, jakie pedagodzy winni stawiać, to pytanie o warunki tego dziedziczenia. Pozostaje faktem, jak pisze autorka, że „jesteśmy bez nadziejnie kulturowi, zakorzenieni w małych kulturach, w swych małych roszczeniach, we własnych praktykach moralnych (które nierzadko traktuje się jako absolutne), czyli w pieczołowicie wznoszonym i potwierdzanym kulturowo *locum*. Z drugiej strony to *locum* nieustannie jest dyslokowane” (Kunce 2004 : 80). Wyzwania edukacyjne związane są z owym imperatywem lokalizacji. Jak szeroko ów imperatyw lokalizacji winien być doświadczany przez jednostki? Jak winna być kształtowana pamięć kulturowa w obliczu ciągłych i wydaje się nie do uniknięcia zderzeń różnorodnych narracji? Narracja edukacyjna, skierowana na poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania, w mojej opinii, otworzy edukację na potrzeby tożsamościowe nowego pokolenia w warunkach kulturowych postmodernizmu. Tożsamość, w takiej wykładni edukacyjnej, wydaje się, że zbuduje nowy jakościowo konstrukt osadzenia tożsamościowego. Dla tożsamości osadzenie jest ważne o tyle, o ile daje jednostkom punkty odniesienia dla dokonywanych wyborów. Osadzenie tożsamościowe pozwala też na oznaczenie i obserwowanie różnicy. Zaobserwowanie i nadanie znaczenia różnicy formułuje nową lokację mentalną, emocjonalną i motywacyjną, ustala nowe jakościowo „ja” w świecie jednostki. Jak pisze Chantal Delsol, „zarysowuje się «nowy człowiek», pozbawiony prawd dogmatycznych czy ideologicznych lub od nich uwolniony – to zależy od punktu widzenia – usiłujący sam sobie wystarczyć w pustym krajobrazie. Jest podobny do dawnych mędrców (...)” (Delsol 2020: 56).

Margaret Archer zdefiniowała procesualność tożsamości kulturowej jednostek w perspektywie potrzeb edukacyjnych podmiotów wychowania – wychowanków. „«Człowiek nowoczesności» – jako istota społeczna potrzebuje raczej poczucia jaźni niż gramatycznej fikcji, by wiedzieć, że podlega konkretnym społecznym zobowiązaniom, a nie luźnym oczekiwaniom, i zdawać sobie sprawę z tego, że kiedy oczekiwania te ścierają

się ze sobą, wtedy to ona znajduje się w centrum uwagi i musi wykazać się kreatywnością, której nie uzyska studiując dyskursywny kanon” (Archer 2013: 255). W definicji tej obserwujemy wyraźne przesunięcie ciężaru narracji o tożsamości kulturowej jednostki z perspektywy tła na proces identyfikacji w sferę świadomości i mocy wyboru. Tożsamość kulturowa jednostki w tym układzie byłaby więc raczej zagadnieniem egzystencjalnym niż procesem identyfikacji z grupą pochodzenia.

### 3.1. Mglistość i płynność jako cecha ponowoczesnej tożsamości kulturowej

Problem z tożsamością kulturową jednostki podejmowany był w świetle niejednoznaczności i wielości – często opisywany przez kategorie płynności i mglistości. Rozważania o historii tak ujmowanej tożsamości kulturowej jednostki opisałam w artykule *Konstruowanie tożsamości kulturowej wyzwaniem dla międzykulturowego poradnictwa* wydanym w „Studiach Poradotwórczych” z 2017 roku. W niniejszym tekście odwołuję się do przemyśleń tam zawartych i rozwijam je w kontekście postawionych w poprzednim rozdziale pytań. Należy podkreślić, że wspólnie badacze problemu zwracają uwagę na cechę tożsamości, którą określają jako płynność oraz podkreślają, że w ponowoczesnym układzie kultury tożsamość kulturowa jednostki przestaje być efektem dziedziczenia, a staje się wyzwaniem egzystencjalnym. W kulturze zakwestionowano odwieczną mechanikę tożsamości, o jakiej piszą Tomasz Szkuclarek i Zbyszko Melosik: „W przeszłości każda epoka, każde społeczeństwo miało swój dominujący typ tożsamości, sposób tworzenia «ja» i jego społecznych interakcji, który w trakcie praktyk społecznych był normalizowany, podnoszony do rangi «uniwersalnej». On to stawał się punktem wyjścia, ową wspomnianą już matrycą tożsamości” (Melosik, Szkuclarek 2009: 47). Czasy przeszłe zakładały, że tożsamość kulturowa jednostki, aby mogła być skonstruowana, powinna odwołać się do jakiejś matrycy; czasy obecne zakładają bezpośrednią relację jednostki



do kultury, bez pośrednictwa owej matrycy. Mechanika procesu kreowania tożsamości jest zupełnie inna. Tradycyjną już w studiach nad tożsamością kulturową jest spojrzenie Baumana i jego koncepcja czterech typów relacji jednostek do kultury, a więc konstruowania tożsamości kulturowej jednostek.

W pracy *Prawodawcy i tłumacze* autor zakreśla perspektywę zmian w kulturze człowieka, prowadzących do przeformułowania mechaniki procesów wyłaniania się tożsamości kulturowej jednostek. Uważa, że podstawowe idee ponowoczesności sprowadzić można do następujących stwierdzeń:

- a) Oprotestowano wiedzę jako uniwersalne, jedyne w świecie dobro ludzkości na rzecz rozbicia jej na segmenty kreowane przez irracjonalne, arbitralnie przyjęte założenia, pozostające w deterministycznej lub tylko przypadkowej zależności od częściowo zamkniętych w sobie systemów, tradycji i doświadczeń historycznych. Tak o tym procesie pisze autor: „Ogólna struktura nowoczesnego społeczeństwa, wraz z wbudowanym w nią kultem edukowania, kultem prawdy, nauki i rozsądku (oraz szacunku dla autorytetu tych, którzy ucieleśniali wartości) gwarantowała istnienie mechanizmu, dzięki któremu potencjalne zagrożenia dla osądów wyrażanych przez elity mogły zostać wchłonięte i tym samym neutralizowane. Ten właśnie autorytet został zakwestionowany: znalazł się w centrum teorii, ale jako problem, a nie jako założenie i to dlatego, że w praktyce okazał się nieskuteczny” (Bauman 1998: 178);
- b) Zadania filozofii i nauk społecznych zmieniają się z definiowania na interpretowanie, bez odwoływania się do swoistego *genius loci*, bez pretensji do uniwersalizmu. Celem nauk społecznych stają się poszukiwania znaczenia i czynienia „innych” rozumianymi i czynienia samych siebie zrozumiętymi. Tym samym standardem staje się perspektywa międzykulturowa;
- c) Zmienia się tradycja, a więc układ odniesienia, sama „gramatyka kultury” – mówiąc językiem klasyka. Nowa gramatyka, założenie o istnieniu niepodważalnych, niezachwianych prawd, uniwersalne-

go podejścia do człowieczeństwa uważa za z gruntu błędne. Nie mądrość absolutna, a wspólnota jest źródłem dla rzeczywistości społecznej człowieka. „«Wspólnota» to rzeczywiście centralne pojęcie samoświadomej ponowoczesnej filozofii i nauk społecznych. Zastąpiło rozum i prawdę uniwersalną oraz metodę do nich prowadzącą. To właśnie we wspólnocie, a nie w uniwersalnym postępie ludzkości intelektualiści zachodu zamierzają szukać bezpiecznego oparcia dla swej zawodowej roli” (Bauman 1998: 188).

W dynamicznej rzeczywistości społecznej, gdzie zmiana jest stałą wartością, ruch – oczywistością, w obliczu przemian kulturowych, tożsamość kulturowa jednostki – jak twierdzą badacze – ulega przeobrażeniom. Badacze proponują analizować tożsamość w perspektywie wspólnot innowacyjnie zdefiniowanych, pomijając perspektywę tradycyjnych zbiorowych tożsamości.

Jedną z pierwszych typologii współczesnych tożsamości zbiorowych nakreślił właśnie Bauman. Wzory osobowości człowieka ponowoczesnego, jak je nazywa, opierają się o założenie zmienności i nomadyczności, jako cech współczesnej kultury, a ruchliwości i przemieszczaniu się nadaje status sensu (Mróz 2014). Cztery typy tożsamości kulturowej jednostek to: „spacerowicz”, „turysta”, „włóczęga” oraz „gracz” (Bauman 1994). Podane wzorce autor ujmuje deskryptywnie, choć da się wyczytać również etyczność każdego z typów. „Spacerowicz” swoją tożsamość odnosi do tłumu, więc jego cechą jest anonimowość. Ta relacja i wynikająca z niej cecha konstytutywna dla tożsamości kulturowej jednostki jest doniosła. „«Spacerowicz» to – jak pisze autor – wszystko widzący, ale sam niewidziany, ukryty w tłumie, ale do tłumu nienależący” (Bauman 1994: 24). Jest to więc osoba bez zakorzenienia, zakorzenienia niepotrzebująca. Konsekwencje tego mamy w postaci nieangażowania się w relacje i życie domysłami. W kategoriach motywów do działań, „spacerowicz” jest sterowany przez reklamę i przekaz medialny, w kategoriach znaczeń brak mu odniesień i wzorów myślenia, które porządkowałyby jego refleksję. Jest reaktywny, czuły na własną przyjemność, nie uświadamiając

sobie, że „dostęp do rozkoszy «spacerowicza» dnia wczorajszego uzyskał «spacerowicz» nowego typu za cenę ubezwłasnowolnienia” (Bauman 1994: 24). Nie ma wspólnoty, jest tłum – jako tożsamość zbiorowa dająca pole do odniesień. Kolejnym typem osobowości przedstawionym w *Dwóch szkicach moralności ponowoczesnej* jest „turysta”. Jego wspólnotą, do której odnosi swoje doświadczenia społeczne i buduje tożsamość, jest dom. Gra tożsamościowa, jaką prowadzi to gra o wrażenia i potrzeba egzotyki. Szuka on różnicy między codziennością domu a życiem „turysty”, który kupuje wrażenia, inwestuje w swoje zaskoczenia i zachwyty. Jego tożsamość kulturowa konstruuje się na fundamentach zachwyty domowników z trofeów, jakie zdobył (zdjęcia, filmy, pamiątki). Kolejny typ to „włóczęga”, którego tożsamość kulturowa zasadza się na negacji. Problem tkwi w tym, że „włóczęga” doskonale wie, od czego ucieka, ale nie wie, ku czemu zdąża. Nie ma określonego celu, ponieważ liczy się sama przyjemność wędrowania i pokusy: „Jawi się więc «włóczędze» świat, który przemierza jako zbiorowisko szans; każda szansa dobra, żadnej nie warto przegapić” (Bauman 1994: 30). „Włóczęga” neguje grupę odniesienia jako istotną dla jego tożsamości, poszukuje znaczeń w próżni sensu, gdyż znaczenia wykuwają się w relacji, a włóczęga kontestuje relacje. Ostatnim typem jest „gracz”. W grze nie ma konieczności ani pewności: „w grze świat i los są miękkie” (Bauman 1994: 34). „Gracz” gra w świecie i ze światem. Liczy się jego spryt i jego szczęście. On nie buduje, nie planuje, a mierzy się z każdym, kto znajdzie się w zasięgu jego działań. Jego życie jest serią kolejnych walk, rozgrywek, meczów, spotkań, z których każde stanowi zamkniętą całość. Wszystko sprowadza się do wygranej, często zależy od szczęścia.

Tekst Baumana pochodzi z końca XX wieku. Autor analizuje tożsamości kulturowe jednostek, odnosząc je do kultury globalnej, a relacje budujące tożsamość widzi przede wszystkim poprzez mass media. Osobowości kulturowe są zanurzone w kulturze globalnej i z tej perspektywy są prezentowane. Czy obroniły się w czasie? Czy obserwacje i analizy autora okazały się słuszne? Na pewno znalazły kontynuatorów. Dały początek i wyznaczyły tropy dla innych opisów. Melosik i Szkudlarek

po piętnastu latach podejmują podobne wyzwanie. Ich typologia tożsamości kulturowych jednostek osadzona jest także na założeniu o zmienności współczesnego świata, jednak autorzy biorą pod uwagę również elementy zakorzeniające: „W tym świecie, gdzie środki masowej komunikacji decydująco wpływają na nasze poczucie «ja», wartości wędrują poprzez przestrzeń znaczeń, zmieniają swoje *loci*, osadzają się we wciąż odmiennych kontekstach. Jest to proces nieustanny, nieuchronny i odbywający się z dużą szybkością. Mimo to, wartości trudno jest oderwać od miejsc, które stanowiły ich źródło.

Można powiedzieć, że wraz z wartościami i miejsca wędrują w czasie, odsłaniając swe zapomniane historie, czasem wędrują w przestrzeni, przenosząc się wraz z migrującymi mieszkańcami; czasem ich sens zmieniają przybysze. Miejsca nie są odizolowane. Stykają się ze sobą i makroułokowane w nich znaki, przekraczając granice, przekraczają same siebie. Smaki potraw, kolory dachów, kroje ubrań przenikają się wzajemnie i zmieniają znaczenia. To jednak tylko pozornie swobodny i niczym niekrępowany przepływ módl i fascynacji odmiennością. Można w nim odkryć pewną logikę przejść, całkiem nie niewinną. Bez prób jej opisanie nie zrozumiemy dziwności naszego życia, nie będziemy w stanie powymyślać strategii edukacyjnych adekwatnych do dokonujących się w nas przeobrażeń” (Melosik, Szkudlarek 2009: 45).

Tożsamość traktują jako zależną od miejsca i czasu konstrukcję społeczną. Tożsamość doby współczesnej charakteryzuje się prowizorycznością, ambiwalencją i jest dynamiczna. Typy tożsamości kulturowej jednostek w ich interpretacjach mają postać refleksji nad miejscem, czasem i rodzajem relacji prowadzącym do doświadczenia społecznego jednostki, dającej jej informacje, że „ona to ona”. Ramę analiz wyznacza kontinuum globalność – lokalność. Dwie pierwsze tożsamości, nazwane: „tożsamość globalna przezroczysta” i „tożsamość globalna każda” różni relacja do lokalności. W pierwszej jednostka jest ślepa na (lokalne) różnice kulturowe lub też kontestuje ich wartość. Admiruje jedynie standard kulturowy cywilizacji Zachodu i do niego odnosi znaczenia działań. Jedyne wyobrażony sposób funkcjonowania społecznego jednostek

to „europejski styl życia”. Taka tożsamość zdaje się być funkcjonalna tylko w warunkach wielkiego miasta, a znaczenia pochodzą ze sfery profesji, specjalizacji, z pominięciem różnic lokalnych obyczajów. „Tożsamość globalna każda” charakteryzuje się natomiast bezrefleksyjną akceptacją lokalnych obyczajów. „Jednostka umie wtapiać się w lokalny koloryt, działać wedle kodów lokalnej kultury. Jednostka potrafi żyć różnicą kulturową. Żyjąc w danej kulturze «tymczasowo staje się nią»” (Melosik, Szkudlarek 2009: 50).

Kolejne dwa typy tożsamości kulturowej jednostek, w interpretacji Melosika i Szkudlarka, to „tożsamość upozorowana” i „tożsamość autentyczna nieautentyczność”. Obie nie wierzą w zakorzenienie, obie oddane są ideologii konsumpcjonizmu i opierają się na medialnych przekazach. „Tożsamość upozorowana” nie buduje znaczeń i nie widzi różnicy, kiedy „autentyczna nieautentyczność” różnicę admiruje, ale „status różnicy jest konstruowany i podtrzymywany przy pełnej świadomości faktu, iż nie ma ku temu żadnych przesłanek (można po prostu «pozwoić» danej różnicy mieć znaczenie). Różnica staje się więc kategorią absurdalną” (Melosik, Szkudlarek 2009: 51). Obie te tożsamości są dysfunkcjonalne społecznie. Jednostki żyją w świecie bez znaczeń lub w świecie znaczeń pozomych. Budowanie relacji, wybory i etyczne funkcjonowanie jednostek są poza dyskursem. W konsekwencji – jak piszą autorzy – „jakikolwiek zaangażowanie się jednostki polega jedynie na «celebrowaniu» afektywnej dwuznaczności wyobrażeń, które są «fascynujące w swojej powierzchowności i braku treści»” (Melosik, Szkudlarek 2009: 51).

Kolejną tożsamością jest tożsamość typu „supermarket kultury”. Pod tą nazwą kryją się innowacyjne i hybrydalne postaci znanych w kulturze obyczajów, nowe treści w starych nazwach, czy też nowe nazwy na stare treści. „W przypadku tożsamości typu «supermarket» ludzie mają poczucie wolności i są przekonani, że sami świadomie mogą wybierać i konstruować własną tożsamość – z dostępnych źródeł kulturowych” (Melosik, Szkudlarek 2009: 52). Ten typ tożsamości, w uwagach autorów, charakteryzuje się pewną dyscypliną absorbowania standardu mię-

dzykulturowego; istnieje swoisty przymus konstruowania hybrydalnych (fragmentarycznych, ambiwalentnych) form zachowań, wierzeń, wiedzy czy odczuć. Osobowości kulturowe tego typu są fragmentaryczne. Wiodącym wątkiem jest ambiwalencja nie tylko opisu zachowania, wierzenia czy myśli, ale także są ambiwalencja etyczna. Wielość perspektyw kulturowych, które chcą pomieścić we własnej tożsamości, powoduje rozproszenie wartości. Ten proces fragmentaryzacji prowadzi do wykształcenia się kolejnego typu tożsamości kulturowej jednostek. Jest nim „tożsamość typu brzytwa”, wiążąca się z radykalizmem, „to znaczy z esencjalizowaniem określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i odcinaniem wszystkiego tego i wszystkich tych, którzy «nie pasują». Prowadzi to do zjawiska «celebrowania różnicy», zwanego również separatystyczną polityką tożsamości, które polega na swoistym «zamknięciu się» w określonej formie tożsamości. Owa pokusa fundamentalizmu jest wyrazem paradoksu – epoka (i teoria) ponowoczesności, rozbijając metanarracje Oświecenia, które często zamykały ludzi w pułapce (czy klatce) tożsamości, prowokuje powstawanie lub odradzanie fundamentalistycznych ruchów i sposobów myślenia. Stają się one w tym kontekście swoistym antidotum na nieprzejrzystość świata i brak pewności kulturowej. W ponowoczesnym świecie, ludzie i społeczeństwa, tracąc tradycyjne «drogowskazy» i kulturową pewność, zwracają się w kierunku ruchów, które obiecują Prawdę, Wartości i Wiedzę, i które mogą stanowić źródło stabilnej i spójnej tożsamości” (Melosik, Szkudlarek 2009: 55). Cytowany opis tego typu tożsamości karmi się mitem i resentymentem. W perspektywie społecznej buduje ideologię sprzeciwu wobec postępu i zmiany kulturowej. W odróżnieniu od poprzednich typów tożsamości ten jest zakorzeniony w przeszłości.

Wojciech Burszta w swojej książce argumentuje, że w tych nowych warunkach kultury, tożsamość jest nie tylko płynna, ale stanowi nieustanne wyzwanie dla jednostki, która szuka – mimo wszystko – stabilności i zakorzenienia, lecz ich znaleźć nie może (Burszta 2004: 37). Nazywa w ten sposób stan społecznego zagubienia w kulturze, ale, co zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki zdawałoby się ważniejsze, wskazuje też



wysiłek, który ludzie podejmują, by sprostać zmianom. James Clifford natomiast powiada: „Dwudziestowieczne tożsamości nie zakładają już ciągłości kultu czy tradycji. Wszędzie jednostki lub grupy improwizują lokalne przedstawienia ze zgromadzonych (na nowo) przeszłości, używając obcych mediów, symboli, języków” (Clifford 2000: 22). Pokazuje w ten sposób, że ludzie są aktywni w zaspokajaniu swoich potrzeb, próbują w nowych warunkach kultury ułożyć swoją relację ze światem, innymi i samym sobą, nie zawsze przejmując się tradycją i dążeniem do stabilizacji.

Amerykański antropolog społeczny, Gordon Mathews, przeprowadził badania nad tożsamością kulturową jednostek. Efekty tych zakrojonych globalnie i długotrwałych badań przyniosły propozycję struktury tożsamości, która niejako godzi w dwa wyżej przytoczone stanowiska. Mathews (2005) widzi w tożsamości kulturowej wyodrębniające się trzy poziomy:

- poziom oczywistości, czyli formowanie się jednostki przez konkretny język, oraz zbiór praktyk społecznych warunkujących to, jak pojmujemy siebie i świat. Są to te zachowania, które są jednostce narzucone tradycją i obyczajem grupy, z którą jednostka się identyfikuje. Nie poddaje ich refleksji jako konstruowanych i jej narzucanych. To poziom trwałych struktur kulturowej tożsamości osoby. Odwołuje się on natomiast do głębokich struktur mentalności zbiorowej, zakodowanych w jej umyśle jako wynik „długiego trwania”, konstruowanych przez wieki, aktualizowanych w procesach społeczno-politycznego dyskursu;
- poziom środkowy to poziom, który autor nazwa *shikata-ga nai* – „nie ma na to rady” (nic się nie da zrobić), czyli to, do czego jednostka jest przymuszana procesami kontroli społecznej. Wydaje się ważne zanotowanie uwag autora, który, na podstawie badań empirycznych, twierdzi: „Ten poziom kulturowego kształtowania jest znacznie ważniejszy niż badacze kultury zwykli tradycyjnie przyznawać. Zachowanie człowieka nie opiera się na wyznawanych wartościach z pierwszego poziomu [oczywistości], lecz w większości wynika



z podporządkowania się naciskom otaczającego świata społecznego, gdyż sprzeciw względem niego zwykle słono kosztuje” (Matthews 2005: 32);

- trzeci, najpłytszy i najbardziej uświadamiany poziom jest wtedy, kiedy „ja” czuje, że ma swobodę wyboru idei i pomysłów na życie. To, co robi z wyboru. Należy jednak pamiętać, że owo prawo wyboru nie jest nieograniczone. Jak pisze Mathews, zależy ono od zamożności społeczeństwa i ideologii społecznej, która kontroluje pole wyboru. Zależy też od przynależności klasowej, etnicznej, płci, wierzeń religijnych i obywatelstwa, czyli od „półdługiego trwania”.

Zestawione ze sobą powyżej propozycje teoretycznego ujęcia tożsamości kulturowej – w warunkach kultury globalnej – wyrażają się w paradygmacie ponowoczesności. Jednak kulturowe „ja”, aby zakorzeniało człowieka w świecie, winno znajdować odniesienie do tradycji.

### 3.2. Kulturowe „ja” – kreowanie tożsamości kulturowej jednostki

Można by więc mówić raczej o kulturowym „ja”, rozważając tożsamość kulturową jednostki, niż odwoływać się do tradycyjnych wzorów kulturowych w rysowaniu obrazu tożsamościowego osób. Takie ujęcie koncentruje uwagę na kompetencjach potrzebnych do zrealizowania tego wyzwania. Przesuwa także ciężar odpowiedzialności za tożsamość w kierunku jednostki – stąd mówi się o egzystencjalnym zakorzenieniu człowieka w świecie/kulturze. Ponowoczesne ujęcie tożsamości wymaga od jednostek, aby były świadome, decyzyjne i otwarte. Stąd studia nad tożsamością kulturową jednostki bliskie są rozważaniom nad podmiotowością człowieka (Delsol 2018).

W pedagogice zwykliśmy myśleć kategoriami modeli tożsamości i w konsekwencji wnioskować o procesach tożsamościowych na podstawie modelowych założeń. Jednostka rozwija się i wzrasta wtedy, gdy wypełnia warunki modelowego założenia. Generalnie traktujemy je jako

matryce widzenia tożsamości; jedne są bardziej statyczne, inne bardziej dynamiczne. Mirosław Sobecki w swojej książce *Kultura symboliczna a tożsamość* buduje model tożsamości oparty na kanonie, rozumiejąc i dowartościowując elastyczność i innowacyjność jednostek, jednak konsekwentnie każe symbole kreujące identyfikacje kulturowe postrzegać w perspektywie kanonicznej. Tożsamości społeczno-kulturowej współczesnego człowieka Sobecki nadaje zasadniczą cechę: refleksyjność. To właśnie ona pozwala jednostce włączać bieżące wydarzenia świata zewnętrznego w system własnej tożsamości, która nieustannie wpisuje je w istniejącą narrację – nie kwestionując jej (Sobecki 2007: 105–106). Inną propozycją myślenia o tożsamości kulturowej jednostek w perspektywie edukacyjnej jest model tożsamości wielowymiarowej Jerzego Nikitorowicza. Tożsamość kulturowa jednostki w jego pracach jest analizowana jako dokonywane przez jednostkę próby oddzielenia tego, co własne od tego, co obce. Dostrzega on, że warunkiem tego procesu oddzielania jest uświadomienie sobie związku z własną grupą i jednocześnie wagi różnicy z obcymi. Stąd, jak pisze Nikitorowicz, „tożsamość jest uznawana za rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń i poczucia wartości” (Nikitorowicz 2005: 61). Teoria wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości jest ważną pedagogiczną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości oraz w całościowym i zarazem porównawczym ujęciu procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Dynamika, zmienność i nieprzewidywalność procesu kształtowania się tożsamości wydają się coraz bardziej intrygujące – z jednej strony fascynujące, bardzo złożone i wielowymiarowe w medialnym świecie potopu informacyjnego, z drugiej zaś kłopotliwe, konfliktowe i stresujące wobec konieczności bycia i funkcjonowania w wielu grupach, społecznościach i kulturach jednocześnie.

Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na wielokulturowość jako stan faktyczny, fakt empiryczny, co łączy go z sieciowym rozumieniem kultury. Krytycznie podchodzi do praktyk edukacyjnych wiedzionych ideą

wielokulturowości rozumianej jako praktyki społeczne pluralizmu kulturowego. Sieciowe rozumienie kultury, w kontekście tożsamości kulturowej jednostki, przyjmuje jako potrzebę kreowania kilku nurtów w kulturowym rozwoju człowieka. Wyznacza swoiste kody – tradycje, w których mieszczą się części tożsamości kulturowej jednostki. Główne obszary to: nurt tradycji regionalnej, krąg tradycji narodowej oraz perspektywa tradycji obywatelskiej, rozumiana w myśl ustawicznego dialogu kultur, który staje się fundamentem sieci.

W swojej koncepcji poddaje analizie zakresy i wymiary tożsamości oraz jej aspekty – tożsamości grupowej, osobowej i społeczno-kulturowej. Związki i zależności pomiędzy wymiarami budują system. Generalnie opiera go na trzech zakresach tożsamościowych: tożsamości dziedziczonej (społeczno-kulturowej), tożsamości jednostkowej (osobowej) i tożsamości ustawicznie kształtowanej (kulturowej, wielokulturowej, międzykulturowej). Są one kontekstem kształtowania się tożsamości wielopłaszczyznowej. Jednocześnie ich funkcja polega na warunkowaniu obiektywnego i subiektywnego funkcjonowania człowieka (Nikitorowicz 2003). Wymiary tożsamości to: etnocentryczna – jednowymiarowo wbudowująca człowieka w dziedzictwo kulturowe; zintegrowana – różnicująca procesy dziedziczenia względem relacji jednostka – grupa lub jednostka – kontekst społeczny oraz rozproszona, gdy tożsamość kulturowa jednostki buduje się w warunkach kultury obcej dla własnego dziedzictwa, a transfer dziedzictwa kultury własnej jest z różnych powodów nieprzekonujący. Nikitorowicz wymienia także wymiar tożsamości wirtualnej i łączy go z nieodpowiedzialnością przejmowania wzorów kultur funkcjonujących w przestrzeni wirtualnej czy masowej (Nikitorowicz 2003). Koncepcja Nikitorowicza zakłada też opis dynamiki zmian i ich uwarunkowania. „Tożsamość potraktowałem więc jako twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi,

nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań. W efekcie stanowi to zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości, układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie płaszczyzny, pomiędzy które wkracza kultura i edukacja w postaci pneumatoforów (wartości, tradycji, zasad, norm, prawa, obyczajów, rytuałów, zwyczajów itp.), integrując i przenikając wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie chroniąc ich odrębność przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewniając ich ustawiczne trwanie i rozwój” (Nikitorowicz 2005: 20).

Cechą kultury ponowoczesnej jest indywidualizm, który jako społeczny fenomen leży u podłoża procesualnego charakteru tożsamości kulturowej jednostek. Kategorię indywidualizmu w studiach pedagogicznych należy rozumieć dwójako. Jest to zjawisko kulturowe z jednej strony i sprawczość jednostki (jej moc w stosunku do kultury) z drugiej. Wielu badaczy podchodzi do niego krytycznie. Jednak o ile jako fenomen społeczny jest cechą kultury, a więc warunkuje kształtowanie się tożsamości kulturowej jednostek, o tyle indywidualizm – jako cecha społeczna jednostki – może i powinien być kształtowany. Studia nad indywidualizmem doprowadziły filozofkę Ch. Delsol do konstatacji, że „indywidualizm jest złudzeniem” (Delsol 2018: 84). Owo złudzenie indywidualizmu miałoby polegać na tym, że ma postać raczej aspiracji niż nazywa uprawomocnioną sprawność czy też przymiot jednostki, leżący u podstawy jej tożsamości. Problem, jak twierdzi autorka, leży w pożądlivosti, egocentryczności i nieumiejętności opanowania tych emocji przez jednostkę, która, jak pisze, „wszystkie swoje kaprysy chce przekształcać w prawa i unika wszelkiej odpowiedzialności” (Delsol 2018: 103). Tymczasem uprawomocnienie indywidualizmu w kulturze i jego funkcjonalność dla procesów tożsamościowych wymagałoby od jednostki stania się „wolnym podmiotem”, „który działa sam z siebie, to znaczy potrafi coś zaczynać, przyjmujemy, że tylko on ponosi odpowiedzialność za swoje czyny (...). Osoba jest istotą ludzką odłączoną od grupy, nie w tym sensie,

że staje się niezależna (to złudzenie nadmiernego indywidualizmu), ale w tym sensie, że uważa się ją za zdolną do samodzielnego kształtowania swojego losu, do podejmowania działań, które zależą tylko od niej, i do ponoszenia ich konsekwencji. Podmiotowość oznacza, że każdy człowiek jest obdarzony sumieniem, wewnętrznym zakamarkiem zdolnym przeciwstawić się władzy, prawu pozytywnemu, opinii publicznej. Dlatego po prostu żeby istnieć, musi posiadać rzeczywistą autonomię, nie może być mylony z innymi czy z nieprawdopodobną całością” (Delsol 2018: 105). Podobne rozważania nad problemem indywidualizmu prowadzi Martha Nussbaum. Twierdzi ona, że socjalizacja w warunkach kultury masowej daje efekty edukacyjne w postaci jednostek bezrefleksyjnych i niezdecydowanych oraz nieświadomych swojego „ja kulturowego”. Bezrefleksyjność staje się cechą normatywną ludzkich zachowań. Jak pisze, „problem z ludźmi, którzy prowadzą życie bezrefleksyjne polega na tym, że często nie odnoszą się do siebie z szacunkiem” (Nussbaum 2016: 69). Niezdecydowanie jako cecha normatywna powoduje, że jakość argumentów nie znajduje się w centrum uwagi, a ludzie dają się przekonać ze względu na sławę czy prestiż, lub fakt uzyskania powszechnego poparcia. Niezdecydowanie wynika też z szacunku do władzy i presji otoczenia (Nussbaum 2016). Nieświadomość „ja kulturowego” w narracji autorki nazywana jest „hulającym indywidualizmem”. Podobne stanowisko zajmuje Delsol, wyjaśniając problematyczność tożsamości kulturowej jednostki czasów ponowoczesnych, czy też, mówiąc inaczej – nam współczesnych. Wywód rozpoczyna od uwagi, że ponowoczesny człowiek, poszukując sensowności swoich działań, prawomocności decyzji, zwrócił się do swoich uczuć, nie zaś myśli. Swoiste motto kultury masowej: „dla nas istnieć to czuć” wyraża intencję, że to uczucia powinny regulować prawomocność naszych decyzji. Ów zwrot ku uczuciom przewartościował moc sprawczą kategorii budujących naszą relację do świata, konstruującą naszą tożsamość. Przestała nim być myśl zawarta w tekstach kultury, przestał nim być obyczaj, a stały się nim uczucia. Przede wszystkim wrażliwość zmysłowa i cierpienie. Należy jednak

podkreślić, że fenomen kulturowy (uczucia) został zinterpretowany nie przez kategorię cnoty – jak nakazywałaby tradycja europejska, analizowane i opisywane w historii ludzkiej myśli. Został on sprowadzony do rangi pragnienia. Innymi słowy mówiąc, cytowana wrażliwość zmysłowa i cierpienie zostały uwewnętrznione jako wartości nie w kontekście cnoty, a w kontekście subiektywności w analizowaniu świata (Delsol 2018). Znaczenia się pomieszały. „Wydaje się, że moralność jednostkowych zachcianek i kaprysów zdobyła prawomocność, ukazując tylko swoją drugą stronę: cierpienie z powodu niezaspokojonego pragnienia” (Delsol 2018: 43). Wrażliwość zmysłowa stała się kryterium godności, a cierpienie kryterium zła (Delsol 2018). W ten sposób dyskusja o ideałach i obiektywizacja rzeczywistości stała się jeśli nie niemożliwa, to na pewno trudna.

Kulturowe „ja”, aby miało status tożsamości kulturowej jednostki, winno być raczej funkcją jej świadomości niż efektem procesu socjalizacji (akulturacji). Jak powiedział Antonio Damasio w swojej pracy *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, „świadomość jest kluczem do wiedzy o życiu, na dobre i złe, naszą pierwszą przepustką do rozumienia głodu, pragnienia, seksu, łez, śmiechu, kopniaków, ciosów, strumieni obrazów nazywanych myślą, uczuć, słów, historii, poglądów, muzyki i poezji, szczęścia i zachwytu” (Damasio 2000: 13); i dalej: „Interesujące jest to, że świadomość rodzi się jako uczucie tego, co się dzieje, gdy coś widzimy lub czegoś dotykamy. Ujmując to nieco precyzyjniej: jest ona uczuciem, które towarzyszy tworzeniu dowolnego rodzaju obrazu – wizualnego, słuchowego, dotykowego, trzewnego – w naszym żyjącym organizmie. Uczucie to, umieszczone we właściwym kontekście, znaczy te obrazy jako nasze i pozwala nam powiedzieć, że we właściwym tego słowa znaczeniu – coś słyszymy lub czegoś dotykamy” (Damasio 2000: 35). Świadomość koncentruje wiedzę na egzystencji indywidualnego organizmu (Damasio 2000: 327). Jak twierdzi: „Powiedziałbym, że świadomość w swoim obecnym kształcie wymusza, by świat wyobraźni był tym, co najważniejsze dla jednostki, indywidualnego organizmu, oraz «ja» w szerokim tego słowa rozumieniu”



(Damasio 2000: 326). To obrazy świadomościowe w naszych umysłach są źródłem naszej tożsamości kulturowej. Wiedziona emocjami, gdyż jak twierdzi badacz – świadomość i emocje nie dadzą się rozdzielić (Damasio 2000: 24), świadomość buduje obrazy, „które pozwalają nam wybierać z repertuaru dostępnych już wzorców działań i optymalizować realizację wybranego działania. Potrafimy mniej lub bardziej zamierzenie, mniej lub bardziej automatycznie – przeglądać w naszych umysłach obrazy reprezentujące różnorakie opcje działań, różne scenariusze i ich różne rezultaty. Potrafimy odszukać i wybrać najbardziej odpowiednie i odrzucić najgorsze. Obrazy pozwalają nam również wynajdywać nowe działania, które możemy podejmować w nowych sytuacjach, a także tworzyć plany przyszłych działań. Zdolność do przekształcania i łączenia obrazów, działań i scenariuszy jest źródłem kreatywności” (Damasio 2000: 33).

Kreowanie tożsamości kulturowej w warunkach kultury masowej i indywidualizmu stawia pedagogów przed pytaniem o sprawności, jakie powinny charakteryzować jednostki, aby mogły kreować „ja” kulturowe. Postulaty, jakie znajdziemy w literaturze wymieniają: refleksyjność, świadomość celu oraz troskę. Margaret Archer twierdzi, że refleksyjność człowieka jest źródłem zarówno jego tożsamości i podmiotowości, jak również dynamiki procesów osobotwórczych oraz społecznych i kulturowych. Refleksyjność osoby ludzkiej to jeden z najsilniej konstytuujących ją czynników (Archer 2013: 53). Martha Nussbaum podchodzi do kategorii refleksyjności w innej perspektywie: widzi jej wartość w kontekście relacji jednostka – zbiorowość. Píše: „Widzimy więc, że pierwszym negatywnym skutkiem braku autoanalizy [refleksyjności – dop. D.M.] jest niezdolność do jasnego formułowania celów” (Nussbaum 2016: 67). I dalej, prowadząc myśl, autorka argumentuje, odwołując się do Platona, gdzie w tekście dialogów Laches i Nikiasz nie potrafią zdefiniować odwagi żołnierza, choć obaj uważają, że są odważni. To, czego nie wiedzą, lub inaczej – z czego nie zdają sobie sprawy, to celowość odwagi. Jak konstatuje autorka: „kiedy jednak dochodzi do dokonywania trudnych wyborów, dobrze jest wiedzieć, czego chcemy i na czym nam zależy” (Nussbaum 2016: 68). Bowiern to, co jest celem wyznacza sensowność



działań ich wzajemne związki, a tym samym udaje się hierarchizować kwestie zasadnicze i poboczne, mniej ważne w kreowaniu tożsamości. Wydaje się, że tak interpretowana refleksyjność w czasach globalizacji jest fundamentem kreowania tożsamości.

### 3.3. Tożsamość kulturowa jednostki – zadanie edukacyjne

Tożsamość kulturowa stała się zadaniem edukacyjnym dopiero w erze kultury ponowoczesnej. Zasadnicza zmiana dotyczy powszechnie podzielanego poglądu, że tożsamość kulturowa jednostki nie kształtuje się w efekcie procesu dziedziczenia, a jest projektem do zrealizowania tego procesu przez podmiot. Zatem przygotowanie jednostki do kreowania siebie jako bytu kulturowego – osoby korzystającej ze świata symbolicznego, znajdującego tam znaczenia świata społecznego, pożywkę do konstruowania osobistego systemu wartościowania, budowania postawy wobec siebie, innych i świata wartości – jest funkcją jej świadomości, a nie efektem procesu socjalizacji. Wielokrotnie i konsekwentnie problem ten podnosiła badaczka Alina Szczurek-Boruta (Szczurek-Boruta 2007; 2011), pisząc: „Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że tożsamość, jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiąże się z jednej strony z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa” (Szczurek-Boruta 2011: 144). Rolą edukacji jest wyposażenie wychowanka w kompetencje pozwalające mu na podjęcie „gry o tożsamość” (Bauman 2012; Melosik 2012), co było ważne zawsze, a stało się jeszcze ważniejsze obecnie, w okresie ciągle zmieniającego się środowiska życia, w czasach wzmożonego ruchu migracyjnego, rodzącego dylematy związane z wyborem kulturowej przynależności, z przywiązaniem się do tradycji i koniecznością akceptacji wartości kultury kraju przyjmującego, z niezbędną adaptacją do wartości nowej kultury.

Tożsamość kulturowa jednostki w układzie edukacyjnym winna mieć narrację międzykulturową. Schematy identyfikacyjne, dostępne w rzeczywistości społecznej nie są już tylko, jak to było w kulturze tradycyjnej, po prostu dane, czy też zadane jednostkom. Jednostki nie powtarzają przez następujące po sobie pokolenia owych schematów, nie odtwarzają ich, a ustalają wizerunek siebie w relacji do innych. Efekt tych relacji, przez co rozumiemy pewien typ doświadczeń społecznych, to stan uznania wybranego własnego wizerunku za stały – tożsamy. W wymiarze społecznym oznacza nie tylko kategoryzację, ale także etykę. Wybrany wizerunek, aby stał się tożsamością jednostki, musi zostać uznany przez innych, nie tylko w aspekcie epistemologicznym, ale także ontologicznym. Sedno tożsamości kulturowej jednostki lokowane jest nie w podobieństwie, a poprzez różnicę.

Można zgodzić się z Baumanem, że wówczas jednostka staje się świadoma posiadania tożsamości lub ma potrzebę, aby ją posiadać czy wybierać, jeśli coś, co było oczywiste i jasne w polu jej percepcji, przestaje takim być (Bauman 2001). Stąd, wydaje się, że rozważając kategorię tożsamości warto zwrócić się do studiów Martina Bubera i odnieść się do rozpracowywanej przez niego kategorii – „pomiędzy”. Jak sam pisał: „«Pomiędzy» to nie jakaś konstrukcja pomocnicza, lecz rzeczywiste miejsce i nośnik akcji międzyludzkiej. «Pomiędzy» nie spotkało się z należytą uwagą, ponieważ – w przeciwieństwie do duszy indywidualnej i otoczenia – nie wykazuje prostej ciągłości, lecz konstytuuje się zależnie od ludzkich spotkań za każdym razem na nowo; dlatego naturalnie, to, co przytrafia się człowiekowi, przyłączono do elementów ciągłych, do duszy i świata” (Buber 1993: 129).

O ile w porządku indywidualnym tożsamość kulturowa jest wyzwaniem ontologicznym, o tyle w porządku zbiorowym, jako funkcjonalna, jest opisowa – przydatna do klasyfikowania podobieństw i różnic między ludźmi. Takie podejście do problemu tożsamości znajdziemy w pracach Pawła Boskiego: „Tożsamość kulturowa zakłada istnienie zewnętrznej, niezależnej od jednostki sfery symboliki i wartości; jest ona relacją

człowieka do tych elementów w postaci subiektywnej wiedzy/kompetencji oraz kateksji afektywnej (przywiązania) i kompetencji behawioralnych” (Boski 2009: 473). Symbole kulturowe są tu wyrazistymi markami przynależności. W procesie konstruowania tożsamości kulturowej jesteśmy do nich akulturowani. Zapoznajemy się z ich mocą, kontaktując się z nimi w różnych sytuacjach społecznych, prowadzeni do ich rozumienia świadomie lub też poprzez odkrywanie ich mocy w zdarzeniach przypadkowych. Jak pisze o tym Boski: „Transmisja tożsamości symbolicznej odbywa się w znacznej mierze w warunkach intencjonalnego procesu nauczania oraz doświadczenia w dyskursie publicznym danego kraju” (Boski 2009: 549). Tożsamość aksjologiczna – jak ją określa Boski – a więc codzienne praktyki i zinternalizowane wartości, to porządek indywidualny tożsamości kulturowej. Uprawomocnia on tożsamość jednostki wobec deklarowanej sfery symbolicznej. To ona jest przestrzenią, gdzie deklaratywna w założeniu tożsamość kulturowa jednostki staje się polem egzystencji. Transmisja tego porządku, jak twierdzi autor, „odbywa się poprzez procesy zwane zbiorczo socjalizacją. Rola refleksji jest w niej ograniczona; znajdujemy się w obszarze kultury intuicyjnej i uczenia incydentalnego, sterowanego mechanizmami modelowania oraz kar i nagród” (Boski 2009: 550).

W podsumowaniu tych rozważań należałoby stwierdzić, że w świetle przywołanych teorii istnieją pewne warunki dla kształtowania się tożsamości kulturowej jednostek. Są także próby określenia stawianych przy tym wymagań:

1. Aby była zjawiskiem społecznym, może być rozpatrywana w horyzoncie tożsamości kulturowej grup, z którymi jednostka się identyfikuje. Realizuje się poprzez tradycję wprowadzania (socjalizacji) jednostki w obszar znaczeń i sensów kultury;
2. Samoświadomość jednostki i jej potencjał poznawczy ma znaczenie dla kształtowania się tożsamości. Są to więc kompetencje jednostki do poruszania się w świecie kodów kultury, z którą jednostka się identyfikuje – uznaje za własną.

Spełnianie tych warunków, uświadomienie sobie przez jednostkę konieczności i możliwości ich dotrzymania oraz związane z tym trudności mogą w praktyce być przedmiotem rozmowy prowadzonej w relacjach doradca – radzący się, wychowawca – wychowanek, terapeuta – pacjent. Uzasadnienie tego można znaleźć w literaturze przedmiotu.

## Rozdział IV

# **PODMIOTOWOŚĆ W ŚWIECIE PONOWOCZESNYM – RZECZYWISTOŚĆ SPOŁECZNA W PERSPEKTYWIE WARTOŚCIOWANIA – OD KANONU DO TRANSKULTUROWOŚCI**

Myślenie o procesie edukacji w perspektywie kulturowej kieruje naszą uwagę na problemy z zakorzeniem kulturowym człowieka z jednej strony i jego wolnością wobec tego zakorzenia z drugiej. Pierwsza perspektywa każe nam pytać o standard społeczno-kulturowy dotyczący modelu człowieka – jego kulturowego obrazu, na którym oparty winien być proces edukacji, druga zaś kieruje naszą uwagę na podmiotowość jednostek, ich sprawczość, możliwości działania, a w perspektywie pedagogiki na celowość kształcenia określonych sprawności, trenowania określonych umiejętności czy propagowania określonych postaw. Sam termin podmiotowości ma w tej dziedzinie szerokie interpretacje, a jego pole semantyczne jest rozległe. Określenia bliskoznaczne dla tego terminu: tożsamość, autonomia czy wolność nazywają rzeczywistość w perspektywie stanu lub warunku dla aktywności człowieka. Podmiotowość natomiast, w przyjętym tutaj ujęciu, nazywa sprawność komunikowania się ze światem na warunkach świadomie przez daną jednostkę ustanowionych lub świadome zabieganie o te warunki.

#### 4.1. Model człowieka w ponowoczesności – sprawczość – racjonalność

Od epoki Kartezjusza pojęcie racjonalności wprowadzane jest w europejską kulturę jako wartość. To w pismach tego wielkiego myśliciela znajdziemy założenia programu/metody, gdzie uprawomocnienie sądu/oglądu czy wniosku związane jest nie z tradycją, ale z indywidualną świadomością człowieka (Martens, Schnadelbach 1995: 686). W kulturze europejskiej to osiągnięcie myśli rozpowszechniło się i zakorzeniło poprzez formułę: „Myślę więc jestem”. Niemniej uzyskanie owej świadomości i jej realizacja społeczna, jako kompetencja do komunikowania się, realizowana była w systemie edukacji biorąc pod uwagę perspektywę standardów społeczno-kulturowych konkretnych społeczeństw, konkretnych zbiorowych tożsamości. Tradycja grupy była punktem odniesienia dla rozsądzania prawomocności sądów o świecie. Tymczasem globalizacja rozsadziła ten horyzont i samo pojęcie racjonalności stało się wieloznaczne. Zaczynamy sobie uświadamiać, że racjonalność ma różne konteksty i staje się racjonalnością w jakimś kontekście, podczas gdy w innym przestaje nią być.

Odnosząc się do propozycji modeli człowieka w kulturze ponowoczesnej, literatura zasadniczo donosi o dwóch modelach: „człowieka nowoczesności”, znanego też jako *homo economicus* oraz człowieka jako „istoty społecznej” – *homo sociologicus* (Leonarska 2015: 125). „Człowiek nowoczesności” – *homo economicus* to człowiek, którego świadomość sterowana jest rachunkiem zysków i strat. Jest to oczywiście model, który w historii rozwijał się wiekami i konstruowany był od czasów Johna Stuarta Milla poprzez wielu innych myślicieli i badaczy (Grzesiuk 2014: 253-288). W interpretacji Doroty Leonarskiej (2015) da się on opisać w perspektywie teorii racjonalnego wyboru, która mówi, że ludzie podejmują decyzje porównując zyski i straty różnych sposobów działania. Za M. Archer autorka powtarza, że człowiek nowoczesności jest jednostką na wskroś racjonalną, można by rzec, że racjonalność jest jego jedyną

właściwością (Archer 2013: 45–56). Co więcej, jak dodaje, możliwość działania motywowanego jakimś innym czynnikiem niż racjonalność, kalkulacja i instrumentalność zostały całkowicie wykluczone. Zatem osoba ludzka motywowana jest wyłącznie racjonalnym bilansem zysków i kosztów, niczym więcej. To przekonanie staje się źródłem kłopotów samego człowieka i problemem do rozwiązania w perspektywie edukacyjnej. Jak twierdzi Archer: Model ten „(o)gołocił człowieka ze wszystkich jego własności, pozostawiając mu tylko jedną z nich – racjonalność. Racjonalność uznano za daną, a zatem nasze relacje ze światem nie określały w żaden sposób tego, kim jesteśmy. (...) Model *homo economicus* nie uwzględniał naszej normatywności i emocjonalności, które mają charakter intencjonalny i dotyczą naszej relacji z otoczeniem – naturalnym, praktycznym i społecznym. (...) Przeciwnie, zubożonym modelem człowieka stał się samotny, wyizolowany i oportunistyczny łowca okazji” (Archer 2013: 7–8). Można przypuszczać, że człowiek nowoczesności myśli o sobie wyłącznie w kategoriach opłacalności rozumianej jako osobisty indywidualny zysk – poza wszelkimi kategoriami zbiorowymi, wymiarem czasu, wartością natury i kultury. Neguje wszelkie autorytety i konteksty tożsamościowe. Cytując Archer można by powiedzieć: „który zna cenę wszystkiego, lecz nie zna wartości niczego” (Archer 2013: 9).

Drugim modelem kultury jest człowiek – „istota społeczna”. Koncepcja tego modelu zakorzeniona jest w konstruktywizmie i generalnie rzecz ujmując zakłada, że człowieczeństwo człowieka jest funkcją społecznego wpływu. Jesteśmy tacy, jakim wpływom społecznym zostaliśmy poddani. Myślimy o sobie tylko i wyłącznie w kontekście realiów społecznych, w których przebiegała nasza socjalizacja. Poza zasięgiem analizy tego modelu stoją takie konstrukty umysłu jak: refleksyjność, myśl, pamięć, emocjonalność, przekonania, wierzenia czy poczucie tożsamości. Zakres mocy sprawczej jednostek tych konstruktów umysłu wyznacza wpływ społeczny: „myśli, pamięć i refleksyjność są pochodne i wtórne wobec dyskursu” (Archer 2013: 104). Tak rozumiany człowiek po prostu odgrywa role społeczne. Sensem funkcjonowania jednostki w tym modelu



zdaje się być konformizm i rytualne odgrywanie scenariuszy przez konkretne jednostki.

Racjonalność obu tych modeli człowieka w kontekście ekspozycji na standard społeczny wielokulturowości nie spełnia warunków pedagogicznych. Nie chcemy wychowywać jednostek racjonalnych w kategoriach osobistego tylko zysku, dbających i kalkulujących ów zysk poza innymi kategoriami. Nie chcemy także wychowywać konformistów orientujących się przede wszystkim na oczekiwania społeczne i poddających się bezrefleksyjne społecznym wpływom. Stąd owe dwa modele, najszersze w narracji o ponowoczesności, w perspektywie pedagogicznej nie wydają się rokujące.

Propozycją modelu człowieczeństwa, która pojawiła się w literaturze, jest koncepcja „człowieka relacyjnego”. Idee leżące u podłoża tej koncepcji są zakorzenione w filozofii dialogu M. Bubera (1991). „Człowiek relacyjny” został zaprezentowany w pismach M. Archer jako „podmiot relacyjny” oraz w namyśle Wolfganga Welscha i jego koncepcji „podmiotu słabego”.

Koncepcja „podmiotu relacyjnego” rozwijana przez angielską socjolog na założeniu, że człowiek osadzony jest w wielopłaszczyznowej relacji do siebie i do kultury; ma moc wpływu na kulturę, ale też ciągle jest poddawany wpływowi kultury. Wielopłaszczyznowość relacji człowieka i kultury oznacza odmienne procesy komunikacyjne w zależności od tego, czy relacja dotyczy kultury (dziedzictwa i tradycji; artefaktów kultury), czy też odbywa się w płaszczyźnie społecznych kontaktów ludzi o określonych tożsamościach kulturowych, a więc już będących „zanurzonych” w kulturze [szerzej tę problematykę poruszam w rozdz. 2, kiedy omawiam błędy konflacji w teorii M. Archer]. To fundamentalne założenie dialektycznego osadzenia człowieka w kulturze jest traktowane przez autorkę bardzo poważnie i służy jej do ukazywania zarówno skutków przyczynowych dla uczestników tej relacji, jak i zmiany zewnętrznej samej relacji – warunków relacji. „Podmiot relacyjny” to człowiek doświadczający rzeczywistości za pomocą sprawstwa. Aby doświadczyć rzeczywistości człowiek musi podjąć

działania niekoniecznie racjonalne. I tylko pod tym warunkiem można mówić o odbieraniu rzeczywistości. Tak pisze o tym autorka: „Życie jest problematyczne, nie przypomina spektaklu, ponieważ nie możemy zrzec się statusu uczestników, co pokazuje nam każda dobra metodologia badawcza. Życie wewnętrzne – jako bohater dramatu, a nie jakiś obojętny «głos zza sceny» – cieszy się swoją własną względną autonomią, czasowym pierwszeństwem i zdolnością do oddziaływania przyczynowego. Czasami chcielibyśmy się go pozbyć, by bezpośrednio skonfrontować się z życiem, bez akompaniamentu tego cynicznego, roztropnego, cenzurującego, tchórzliwego, asertywnego, wymądrzającego się i wyrozumiałego wewnętrznego komentatora, który posiada wszystkie te cechy. Nawet wtedy, kiedy prawie nam się udaje, kiedy jesteśmy całkowicie pochłonięci działaniem, komentarz na chwilę ucicha, lecz nigdy nie zanika na dobre: wspinacz zadaje sobie pytania i wydaje sobie instrukcje odnośnie do chwytów, kochanek sam siebie błaga, żeby jego miłość nigdy nie ustała, a rozleniwiony wczasowicz albo dżokej biorący udział w długodystansowym biegu z przeszkodami – każdy na swój własny sposób – myśli: «to jest życie»” (Archer 2013: 194). Soczewką, w której przeglądamy się w rzeczywistości jako „ludzie relacyjni” są nasze osobiste troski i z powodu indywidualnych różnic oczywiste jest, że relacja jednostki z kulturą będzie przebiegać w poszczególnych porządkach w różnym stopniu i różnym zakresie. Podmiot relacyjny musi formułować troski osobiste, czyli określać, co jest dla niego najważniejsze w każdym z tych porządków. To właśnie indywidualna konfiguracja trosk czy też specyficzny sposób ich porządkowania nadaje ludziom niepowtarzalną i unikatową kulturową tożsamość osobistą (Archer 2013: 13).

Z każdym porządkiem, a Archer wyróżnia trzy porządki rzeczywistości: naturalny, praktyczny i społeczny, człowiek musi utrzymywać „relacje”. Rodzaj i jakość tych relacji stanowi w ostatecznym rozrachunku istotę tego kim jest człowiek, bowiem za każdą relacją stoi specyficzna wiedza. „Pokazuje ona, że ludzie nabywają poczucia ciągłości jaźni we wczesnych etapach swojego życia, by uzyskać tożsamość osobistą (*personal identity*) wraz z osiągnięciem dojrzałości. Choć nasza osobo-

wość ma unikatowy charakter, w dużym stopniu jest ona konstytuowana przez przytrafiające się nam zdarzenia. Jednostka wchodzi aktywnie w relacje ze środowiskiem, w którym się znajduje, nie ma jednak wpływu na wybór tego środowiska. Niemniej jednak pojawienie się tożsamości osobistej uwarunkowane jest tym, czy wykształci ona dojrzałą zdolność do refleksyjnego oglądu trzech porządków rzeczywistości, w które jesteśmy z konieczności zaangażowani” (Archer 2013: 13). W porządku „społecznym” człowiek utrzymuje relacje z innymi ludźmi, i to relacje w rozumieniu autotelicznym, które nie stanowią środka do innego celu. Gdy bierzemy pod uwagę porządek społeczny, jeszcze ściślej powinniśmy trzymać się analitycznego dualizmu między korpusem idei, konstytuującym kulturę propozycjonalną [system kulturowy – przyp. D.M.] a dyskursywnymi relacjami zachodzącymi między jej użytkownikami, ponieważ to właśnie ich wzajemne oddziaływania prowadzą do wypracowania wiedzy dyskursywnej. W porządku „naturalnym” człowiek utrzymuje relacje z otaczającym go środowiskiem, którego jest częścią, nie pozostając na uboczu. Margaret Archer nazywa efekt relacji człowieka ze środowiskiem „wiedzą ucieleśnioną”. „Wiedza ucieleśniona jest wiedzą, którą posiada każda istota ludzka; ludzi pierwotnych (*primitive*) wyróżnia to, iż wiedza ucieleśniona była jedyną formą posiadanej przez nich wiedzy. (...) Tym, co odróżnia nas od zwierząt, jest nasza skłonność do poszerzania i wzbogacania naszej ucieleśnionej wiedzy poprzez wymyślanie i wykorzystywanie artefaktów, tj. rozwijanie kultury materialnej, w której jest zdeponowany porządek praktyczny” (Archer 2013: 162). W porządku „praktycznym” relacje te stanowią takie działania jak praca czy relacje z technologią danej epoki: „(...) jesteśmy zaangażowani w ciągłą aktywność praktyczną w świecie materialnym, a nasze przetrwanie zależy od relacji rozgrywających się pomiędzy nami a rzeczami, których nie możemy sprowadzić do relacji «między ideami stworzonymi przez ludzi». Nasze praktyczne działanie w świecie nie oczekuje – i nie może oczekiwać – na instrukcje od społeczeństwa, lecz zależy od procesu uczenia się, poprzez który wyłania się świadoma jaźń” (Archer 2013: 124). Pojawienie się tożsamości kulturowej osobistej

– jaźni, jak określa ją autorka, zależy od tego, czy jednostka wykształci w sobie zdolność do refleksyjnego oglądu tych porządków rzeczywistości: „Wyłanianie się naszej «jaźni społecznej» jest czymś, co rozgrywa się na styku «struktury i sprawstwa». Dlatego też z konieczności ma relacyjny charakter i aby tak mogło być w rzeczywistości, musimy przyznać niezależne władze i siły zarówno «strukturom» jak i «podmiotom działania». Relacyjny charakter człowieczeństwa należy traktować jako kluczowy dla jego istnienia i rozwoju” (Archer 2013: 255).

Namysł W. Welscha nad człowiekiem ery postmodernizmu prezentowany jest poprzez model „podmiotu słabego”. Sam autor bierze ten termin w cudzysłów, zdając sobie sprawę, że pojęcie „słaby” powszechnie kojarzy się pejoratywnie. Wzięcie w cudzysłów, moim zdaniem, miałoby uczulić czytelnika na specyficzność tego pojęcia – jego metaforyczność. Przede wszystkim Welsch zakłada, że era modeli człowieka jako silnego, wszechwiedzącego, odchodzi w niesławie – okazała się nieprawdziwa. To stanowisko podzielane jest szerzej przez innych myślicieli (Delsol 2020). Wraz ze zmianami ery kulturowej z modernizmu w postmodernizm ulega zmianom, wedle jego słów, także definicja podmiotu. „Nie jest to już absolutny suweren, pan i mistrz, czyli kwintesencja tego rzekomo notorycznego w modernie pojęcia podmiotu – tak na prawdę w postmodernizmie nie jest już podmiotem” (Welsch 1998a: 437). Oczywiście Welsch nie rezygnuje z podmiotu. Twierdzi, że „od dawna już bardziej prawdziwy i skuteczniejszy jest «słaby» podmiot. W nim dochodzi do głosu właściwa moc racjonalności – jej różnorodność. Takie podmioty mogą więcej wiedzieć, szerzej doświadczać, dokładniej uwzględniać i ciągle jeszcze być wrażliwe na odmienność” (Welsch 1998a: 437). Jednakże, nie sama definicja czy też opis podmiotu mają znaczenie w rozwijanej przez niego koncepcji, a działanie rozumu podmiotu. Nowa era kulturowa potrzebuje nowego rozumu. Rozumu, który spełni warunki bycia w relacji ze światem, a w warunkach postmodernizmu i w standardzie wielokulturowości punktem centralnym zdają się być terminy: **pluralistyczne rozumienie racjonalności** oraz **rozum transwersalny**. Istnieje wiele perspektyw widzenia/rozumienia rzeczy, zachowań czy

wypowiedzeń. Każda z nich jest w stanie kreować postawę racjonalności do tej perspektywy adekwatną. Obraz racjonalności tym samym będzie pluralistyczny. „Słaby podmiot” potrafi pluralistycznie podchodzić do racjonalności. Jest „słaby w tym sensie, że nie uzurpuje dominacji wybranego punktu widzenia i nie narzuca go innym podmiotom”. Właśnie tej właściwości Welsch daje moc pojmowania dzisiejszego, pluralistycznego kulturowo świata. W swojej książce *Nasza postmodernistyczna modernia*, odwołując się do historii filozofii, poddaje analizie rozum i racjonalność. Opiera je na dziejach myśli w pojmowaniu rozumu jako jedności, swoistego metajęzyka opisującego rzeczywistość. Pokazuje, jak konceptualizowała się i komplikowała idea rozumu. W podsumowaniu pisze: „W obliczu współczesności mówienie o rozdzieleniu [rozumu] wydaje się trafne, a nawet zbyt skromne: rozum – przynajmniej jako racjonalność – okazuje się coraz bardziej spluralizowany, podzielony, wręcz zatomizowany” (Welsch 1998a: 361). I dalej: „(...) budzi to obawę, że zarzucenie jedności może spowodować zerwanie porozumienia, złamanie związku społecznego, a nawet skostnienie samoświadomości” (Welsch 1998a: 62). Welsch zdecydowanie optuje za jednoczącą (jednościową) funkcją rozumu w ludzkim myśleniu. O ile kategoria intelektu związana z racjonalnością jest przez niego wyjaśniana jako pluralistyczna, to kategoria rozumu związana jest z pierwiastkiem jednolitości. Rozumność to jednak coś innego niż racjonalność. Rozumność pociąga za sobą obowiązek nie tylko racjonalności, ale także jednolitości. Ten wątek w pracach Welscha pobrzmiewa bardzo wyraźnie, jest to sygnalizowany przez niego problem między różnicą a całością. Jak podaje – „współcześnie stało się niewątpliwe, że o rozumie można mówić tylko w obliczu wielości form racjonalności” (Welsch 1998a: 364). „Wielość i konkurencja paradygmatów obowiązują nawet wewnątrz każdego typu racjonalności (...), a przepaście stają się coraz głębsze: panuje koniunktura na «niewspółmierności». Po drugie coraz częściej mówi się o racjonalności pozanaukowej: o racjonalności sztuki, mitu religii, świata, życia” (Welsch 1998a: 364). W swoich pracach niemiecki filozof zwraca uwagę na odmienności związane z paradygmatami analizy: naukowym i społecznym. Debata o społecznych

orientacjach pokazuje, jak twierdzi, „rysy i przepaście pomiędzy racjonalnością naukową a społeczną”. Stają się one niezmierzone i obfitują w następstwa. Stwierdzenie to formułuje Welsch po lekturze prac Urlicha Becka. Cytuje Normana Goodmana: „Ruch postępuje od jednej jedynej prawdy i jednego jedyne go świata do wytwarzania wielości w prawidłowych, a nawet konfliktowych wersjach lub światach” (Welsch 1998a: 366). Posiłkując się formułą Edmunda Husserla, mówiącą, że „rozum jest szerokim tytułem”, W. Welsch czuje się na siłach postulować wielości rozumu. Twierdzi, że „wychodzi naprzeciw obrońcom pluralistycznej racjonalności, form racjonalności poza racjonalizmem kartezjańskim i oświeceniowym” (Welsch 1998a: 363). Niemniej owo napięcie między jednością i różnicą nie daje spokoju uczonemu, który, poszukując rozwiązania, koncentruje się na pojęciu niewspółmierności. „Niewspółmierność – stosowana właściwie, czyli specyficzn ie – ma po pierwsze swoje uzasadnione, niewątpliwe i określone miejsce w klasycznym jądrze racjonalności, w matematyce; (...) po drugie, niewspółmierność nie uchyla racjonalności, ale może być najbardziej racjonalnym określeniem stosunku różnych systemów reguł bądź racjonalności; (...) po trzecie rozwój i utrzymanie palety racjonalności jest w ogóle możliwe tylko z uwzględnieniem niewspółmierności” (Welsch 1998a: 371). Kategoria niewspółmierności i jej opracowanie w umyśle pozwala uzmysłowić sobie jedność (tożsamość). Takie zadanie daje Welsch rozumowi transwersalnemu. „Rozum jest dla nas dzisiaj – w odniesieniu do wielości – zdolnością łączenia i przechodzenia pomiędzy formami racjonalności” – twierdzi (Welsch 1998a: 405). Pisze: „Rozum działa w przypadkach, gdy intelekt nie może już sobie poradzić. Rozum musi mieć zupełnie inną strukturę niż intelekt. (...) Tylko wtedy jest uzasadnione podejmowanie przez rozum zadań leżących poza ograniczeniami intelektu” (Welsch 1998a: 406). Po drugie, „rozum nie może zakładać, że dysponuje całością i dekretować, lecz musi zaczynać od form racjonalności, a stare zadanie przekraczania podejmować w nowy sposób, za pomocą przejść” (Welsch 1998a: 406). Dalej uściśla: „Rozum realizujący się za pomocą powiązań i przejść nazwalimy tutaj «rozumem transwersalnym»” (Welsch 1998a: 406).



## 4.2. Pluralizm kulturowy – wielokulturowość – transkulturowość jako standard społeczny kultury

Ponowoczesny świat buduje pogranicza. Termin ten przestaje być funkcjonalny tylko dla opisu terytoriów, gdzie współwystępuje ze sobą od stuleci kilka systemów kulturowych i gdy centra kulturowe dla pogranicznych zbiorowości zlokalizowane są poza strefą obszaru komunikowania się ludzi (Nikitorowicz 1995; Sadowski 2010), a staje się coraz bardziej terminem nazywającym przestrzeń komunikacji ludzi, którzy postawieni są w sytuacji współwystępowania wielu obyczajów, stylów życia, sposobów organizacji przestrzeni. W takich okolicznościach przestaje być ważne dziedzictwo komunikacyjne (tradycje), a centrum rozstrzygnięć lokuje się w standardzie społecznym komunikowania się. Problemem bowiem staje się uprawomocnienie aktualnego stanu obecności różnych tradycji w rzeczywistości społecznej oraz to, co możemy nazwać standardem społecznym stosunków międzykulturowych. Termin ten odwołuje nas do rozważań o uzgodnieniach dotyczących realizacji społecznych takich wartości jak np. pokojowe współżycie, sprawiedliwość, współpraca oraz uzgodnień dotyczących takich cnót jak altruizm, współczucie lub szacunek. Zróżnicowanie kulturowe może być różnorakie, a podstawową kwestią staje się reakcja ludzi na to zróżnicowanie i umiejętność zbudowania wspólnoty komunikacyjnej pomimo kulturowych różnic czy też w obliczu kulturowych różnic.

Kategorią opracowującą zróżnicowanie kulturowe w komunikującą się zbiorowość jest wspólnota. Jest to kategoria ze swej istoty bardziej ideologiczna niż naukowa (Mikołajewska 1999). Pojęcia, do których odwołujemy się w definiowaniu wspólnoty to sentyment i uczucia. To właśnie uczucia we wspólnocie są fundamentem więzi społecznej i leżą u podstaw takich postaw społecznych jak współczucie, empatia oraz altruizm (Mikołajewska 1999). Wspólnota jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, wywodzi się z prób opisu społeczeństw tradycyjnych, niemniej adaptowane było do opisu społeczeństw zurbanizowanych, przy czym interpretacja tego pojęcia ewoluowała w zależności od metodologicznych



ujęć autorów czy ideologii przekazu. Generalnie rzecz ujmując, wspólnotę możemy zinterpretować jako kulturę ideologiczną grupy i opisać ją poprzez cechy: 1) jest to rzeczywistość komunikowania się; 2) krąg, wokół którego buduje się tożsamość kulturową; 3) wspólnota, która może być tożsama z kulturą pochodzenia jednostki lub może być konstruowana na ideologicznych założeniach; 4) kreowana jest adekwatnie do świadomości kulturowej jednostek; 5) oparta na opozycji „Nas” i „Ich”.

Wspólnota to pojęcie odnoszące do poczucia lub chęci przynależenia do kategorii „My”. Przynależność do wspólnoty nie jest warunkowana procedurami przyjmowania i wykluczania. Regulowana jest akceptacją przez jednostkę systemu wartości zbiorowej i podległością wobec normatywnego standardu grupy. Sensem wspólnoty jest przynależność do wyimaginowanej zbiorowości, której granice wyznaczane są podziałaniem przez jednostki tych samych zasad w życiu społecznym (orientacja jednostek). Zasięg wspólnoty wyznacza krąg komunikacji, a więc podzielana symbolika i uzgodniony system interpretacyjny (Kłóskowska 2005).

W układzie współczesnego, pluralistycznego społeczeństwa, kreowanie wspólnoty w dużej mierze musi być oparte o konfrontację wartości „Naszyc” i „Ich” (odmiennych kulturowo zbiorowości). Rozgrywać się będzie na bazie doświadczenia międzykulturowego. Wywołanie kategorii wspólnoty jest warunkiem i potrzebą edukacji na pograniczu.

Podzielanie wspólnego systemu interpretacyjnego, przez co rozumiem wartościowanie artefaktów kultury w ich obecnym układzie społecznym, a nie ich historycznej reprezentacji, oraz umiejętność bezkonfliktowego konfrontowania systemów wartościowania grup kulturowych pogranicza wydaje się być zasadnicza jako cel edukacyjny realizujący cel społeczny: przygotowanie do harmonijnego życia społecznego.

Drugim problemem, który jest konsekwencją zmiany definicyjnej pogranicza, jest potrzeba zmiany perspektywy widzenia i interpretacji dziedzictwa kulturowego. Skonstruowanie wspólnoty w warunkach różnorodności kulturowej wymaga przewartościowania jego znaczenia. Otóż, treścią dziedzictwa terytorium pogranicza winny stać się artefakty

kultury terytorium, a nie idee poszczególnych grup kulturowych pogranicza, które to dziedzictwo opisują. Dziedzictwo pogranicza w tym układzie winno być zasobem artefaktów kultury i stanowić centralny punkt odniesienia dla konstruowania tradycji, towarzyszących im obyczajów i praktyk społecznych, służący jednostkom do wartościowego i godnego życia.

Kluczowa dla integracji społecznej ludzi pogranicza jest zatem wspólnota i poczucie wspólnoty, pomimo różnic lub w obliczu różnic. Badacze problematyki wyróżniają zasadniczo dwa standardy współżycia międzygrupowego na pograniczach: pluralizm kulturowy i wielokulturowość. Owe standardy zbiorowego współżycia nie są tylko wypadkową czasów i zewnętrznych warunków, ale są także warunkowane ideami, ideologią i wreszcie polityką. Pluralizm kulturowy oznacza, że w procesie edukacji odwołujemy się do tradycji kulturowej grupy pochodzenia, oraz że tradycje owe są odrębne. Idea pluralizmu kulturowego zakłada społeczną legitymizację wielu systemów kulturowych terytorium poprzez społeczną stratyfikację tradycji grup etnicznych. Obyczaj i prawo regulują status grup kulturowych i ich wzajemne relacje. Wielokulturowość natomiast pojmujemy jako stan świadomości społeczeństwa i uznanie praw wszystkich jego członków, niezależnie od przynależności kulturowej poszczególnych ludzi. O ile ekspozycja społeczna pluralizmu kulturowego stwierdza po prostu fakt występowania na jednym obszarze wielu kultur, to wielokulturowość zdaje się zapowiadać dialog i wymianę między kulturami. Niemniej obie te ekspozycje bazują na założeniu, że kultura to zamknięty, niezależny i jednorodny wewnętrznie układ, który definiuje los jednostki (Sadowski 2019).

Podejście pluralizmu kulturowego zakłada nieważność indywidualnych potrzeb jednostki i w konsekwencji jej niemoc wobec systemu kultury, i – w przypadku pogranicza – wobec systemu stratyfikacji kultur. Przynależność jednostki do określonej grupy etnicznej wyznacza jej los społeczny. Wielokulturowość, jako ekspozycja społeczna wielości kulturowej, wyznacza jednostce pozycję obok dziedzictwa tradycji własnej grupy. Zakłada, że relacje społeczne jednostek na pograniczu powinny

przebiegać niejako poza tradycją, w ramach prawa. W teorii Jürgena Boltena (2006) idea wielokulturowości może być realizowana w wielu standardach społecznych. Wielokulturowość, jako standard społeczny stosunków międzykulturowych, może zakładać, że uprawomocnienie społeczne wielości tradycji pogranicza będzie zredukowane do tylko tych tradycji, które zdobędą statystyczną większość przez deklaracje tożsamościowe obywateli, np. poprzez spisy powszechne – inne nie uzyskują statusu „kultury pogranicza”. W tym podejściu obserwujemy silny kurs asymilacyjny, a standard społeczno-kulturowy stosunków międzygrupowych koncentruje się na wyodrębnieniu tego, co obce bez chęci włączenia owej „obcości” jakkolwiek w system kultury pogranicza. Inny standard zakłada, że odmienne kulturowo grupy funkcjonują niezależnie od siebie, a prawodawstwo pozwala na organizację, multiplikowanie tych samych instytucji społecznych dla każdej grupy: odrębne szkoły, odrębne biblioteki itp. Wreszcie trzeci, wyróżniony przez Boltena standard stosunków międzykulturowych, zakłada taką społeczną sytuację, w której prawodawstwo organizuje współistnienie różnych grup kulturowych w taki sposób, że zapewnia przestrzeń dla trenowania identyczności – rozwijania tożsamości, ale wszelkimi prawnymi sposobami udrażnia kanały komunikacyjne, kreując możliwości relacji międzykulturowych. W konsekwencji tego trzeciego podejścia, odrębność tradycji kulturowych, oparta na odmiennym dziedzictwie, ulega procesom przededefiniowania na rzecz jednej – tradycji pogranicza. Mamy tutaj na myśli oczywiście procesy „długiego trwania”. Oznacza to, że zmiana społeczna nie dzieje się w perspektywie kilku czy kilkunastu lat, ale następuje powoli, systematycznie, i może być zaobserwowana za co najmniej kilkadziesiąt lat. Niemniej edukacja, jako system przygotowujący kompetentne kulturowo jednostki, winien tę zmianę propagować.

Indywidualizm i oprostowanie tradycji, jako wiodące cechy kultury postmodernizmu, w układzie pluralizmu kulturowego czy wielokulturowości, nie dają jednostce mocy sprawczej, nie pozwalają jej na działania konstruktywne i twórcze. Pojawienie się idei transkulturowości

z tej perspektywy wydaje się rokujące. Koncept W. Welscha osadzony jest bowiem w perspektywie sieciowego rozumienia kultury z jednej strony, i operuje modelem „podmiotu słabego” z drugiej. Transkulturowość nie zakłada relacji pomiędzy kulturowymi całościami, to poszczególne elementy sieci przenikają się wzajemnie. Konsekwencją tego jest proces hybrydyzacji kultur, oprotestowana zostaje prawomocność tradycji grupy. Z założenia sieciowe rozumienie kultury czyni treści innych kultur treściami naszej kultury, o ile jesteśmy zainteresowani dziedziczeniem. Zanika w tym momencie rozróżnienie na „obce” i „nasze”, a pojawia się pojęcie bliskości; pozwala ono uznać za swoje to, co odczuwamy jako bliskie, niezależnie od miejsca pochodzenia czy przynależności. Koncepcja transkulturowości ukazuje pogranicze jako z jednej strony hybrydalną postać kultury, z drugiej przypisuje jej status całości. Moc wprowadzania zmian mają jednostki, które opierając się o wolę dziedziczenia w żaden sposób nie są ograniczone tradycją. Idea transkulturowości zakłada zmianę jakościową w interpretacji zasobów kulturowych regionu pogranicza. Przede wszystkim odnosi nas do myślenia o dziedzictwie i dziedziczeniu z perspektywy terytorium (regionu), a nie z perspektywy grupy. Przy takim założeniu, centralnym pojęciem kodującym dziedzictwo jest artefakt kultury (materialny lub duchowy), w przeciwieństwie do symbolu, który koduje tradycję grupy. Pojęcie artefaktu kultury ma długą tradycję w naukach społecznych. Posługuje się nim wiele dyscyplin, nadając mu specyficzną sobie treść. Archeologia posługuje się pojęciem artefaktu i rozumie go jako wytwór ręki ludzkiej. Będzie to więc każdy przedmiot wytworzony lub zmodyfikowany przez człowieka, a następnie odkryty w wyniku badań archeologicznych. Przedmioty te informują o sferze niematerialnej ludzkiej działalności, pozwalają zobaczyć układ – system funkcjonowania kultury i związany z nim system etyczny. Dlatego mówi się o artefaktach kultury prawnej, gospodarczej, militarnej, łowieckiej itp. (Ławecka 2003). Antropologia kulturowa i socjologia kultury za pomocą artefaktu analizują rzeczywistość społeczną i poszukują odpowiedzi o naturę prawdy, doświadczenia i znaczenia.

Jak pisze Wojciech J. Burszta: „Antropolodzy mają do czynienia z wiedzą i «produktami umysłu» umiejscowionymi w konkretnej czasoprzestrzeni społeczeństw, a nie jak filozofowie z samym umysłem” (Burszta 2004: 13). W teorii Edgara Scheina z dziedziny psychologii społecznej i zarządzania, artefakt rozumiany jest jako widoczna struktura lub proces organizacyjny i, jak twierdzi autor, jest on tym, „co się widzi, słyszy i czuje, gdy się styka z nową grupą o niezależnej kulturze” (Kozłowski, Piotrowski 2010: 211). Artefakty obejmują wyroby, usługi, a nawet zachowania członków grupy. Poprzez analizę artefaktu wnioskujemy o kulturze. W teorii artefaktu wyróżniamy: artefakty fizyczne, a więc wszystko to, co określane jest mianem kultury materialnej; artefakty językowe, przez co rozumiemy charakterystyczny język, którym posługują się członkowie danej kultury, ale także to, co zapisane jest w języku – mity i legendy, które poprzez artefakt właśnie pokazują nam historię grupy z jej punktu widzenia. Kolejna kategoria to artefakty behawioralne, rozumiane jako schematy zachowań, rytuały, ceremonie, zwyczaje (Kozłowski, Piotrowski 2010). Generalnie rzecz ujmując, artefakt to informacja zakodowana w rzeczy lub zachowaniu, dostępna „czytelnikowi”, który świadomie czyta i rozumie nie tylko informację, ale także jej emocjonalną pozycję, a więc znaczenie artefaktu w kulturze danej grupy. Artefakt wyznacza więc relację rzeczy do charakteru tej rzeczy. Ma wagę postulatu znaczeniowego. Dziedziczenie, a więc wola przejęcia i kontynuowania elementów kultury, w tym układzie, jest świadomościowym procesem „czytania” artefaktów kultury obecnych na danym terenie, a nie przenoszenia z pokolenia na pokolenie symboli, które kodują tradycję grupy. Taka zmiana w podejściu do zadań edukacji międzykulturowej pozwala jednostce na swobodniejsze poruszanie się w sferze przekazu, jaki artefakt kultury ma dla niego. Jednostka przede wszystkim nie wyklucza znaczenia danego artefaktu kultury z postrzegania dla własnego „ja” tylko dlatego, że nie jest to dziedzictwo jego grupy. Może wartościować symboliczne znaczenie danego artefaktu zgodnie z własną świadomością i wolą dziedziczenia; koncepcja artefaktu buduje również wspólnotę miejsca, gdzie społeczne znaczenie artefaktu nie jest wartościowane z perspektywy

tradycji grupy. W taki sposób, na terytoriach o skomplikowanej historii kulturowej, daje się zrealizować postulat niewartościowania kultur oraz unikać zawłaszczania dziedzictwa, a także budować swoistą wspólnotę ludzi pomimo różnic. Propagowanie podejścia transkulturowego w edukacji dzieci i młodzieży ma sens i znaczenie tylko wtedy, kiedy uda się wytworzyć u naszych wychowanków osobistą relację do artefaktów kultury. A to oznacza, że proces edukacji skoncentrowany będzie przede wszystkim na budowie kompetencji w zakresie treści kultury regionu, a nie tylko formy kultury. Oznacza to nie tylko wiedzę o artefaktach kultury i ich znaczeniu w określonym czasie historycznym, ale przede wszystkim ukazuje funkcjonalne znaczenie artefaktów dla określonych czasów i stojące za nimi postawy ówczesnych ludzi. Poprzez trening umiejętności kulturowych jednostki czują się osadzone w strukturze kultury, a w efekcie – sprawcze w stosunku do systemu kultury. Nie są już dłużej ograniczone tradycją, a mają moc jej odpowiedzialnego kształtowania. Stratyfikacja społeczna kultur jest efektem waloryzacji tradycji kulturowej tylko jednej grupy społecznej (w ramach tej samej kultury w rozumieniu dystrybutywnym). W przypadku społeczeństwa polskiego społecznie waloryzowana jest tradycja szlachecka i, w efekcie takiego założenia oraz społecznych realizacji opartych o to założenie, jednostkom wydaje się, że wartościowe są jedynie artefakty kultury pielęgnowane w tej grupie. Tak więc, z form kultury właściwych tej grupie, wyprowadza się wartości etyczne i estetyczne obowiązujące współcześnie wszystkich. Tymczasem etos szlachecki jest dziedzictwem zaledwie 10% społeczeństwa; 90% społeczeństwa polskiego jest dziedzicami kultury chłopskiej, a formy i realizacje kulturowe oparte na etosie tej grupy są pozbawione społecznego znaczenia. Traktowane jak folklor, mają niski status społeczny, a tym samym nie pojawia się wola dziedziczenia ich w kolejnych pokoleniach. Na pograniczu proces ten staje się jeszcze bardziej skomplikowany. Otóż pojawia się stratyfikacyjny układ społeczny, gdzie kultury mniejszościowe kojarzone są wyłącznie z dziedzictwem nisko waloryzowanej grupy, a kultura większościowa utożsamiana jest z dziedzictwem grupy o wysokim statusie społecznym. Tym samym awans społeczny jest

utożsamiany z awansem kulturowym, rozumianym jako zmiana tożsamości. Transkulturowe podejście do dziedzictwa powoduje, że dostępne czy obecne w przestrzeni życia społecznego artefakty kultury, waloryzowane z punktu widzenia ich obecności na danym terenie, a nie tradycji grupy, stają się zasobem wiedzy o historii kulturowej i materiałem do poszukiwania tożsamości kulturowej jednostek oraz stanowią zaczyn dla nowatorskich i innowacyjnych społecznych realizacji, dostosowanych do uwarunkowań cywilizacyjnych i potrzeb jednostek.

Podejście transkulturowe w edukacji powoduje też, że kanały społecznego komunikowania się stają się udrożnione w tym sensie, że jednostka nie jest związana uprawomocnionym społecznie symbolem w procesie komunikowania innym własnej tożsamości kulturowej. Staje się oczywistym, że tożsamość kulturowa jednostki to raczej jej biografia niż identyfikacja z grupą. W przekazie społecznym dopuszczalne stają się hybrydalne odmiany i wariacje identyfikacyjne. Jest to trudny edukacyjny moment, bowiem oparty jest on o świadomość dziedzictwa. Innymi słowy mówiąc, jednostka posiadająca tożsamość kulturową to jednostka o wysokiej świadomości kulturowej, o wysokich kompetencjach w wykrywaniu znaczeń i szukaniu sensów, które mają dla niej artefakty kultury. Bez tych kompetencji jednostka narażona jest na przypadkowość w konstruowaniu własnej tożsamości, a w efekcie na ciągły kryzys tożsamości.



## Rozdział V

# ZWIĄZKI IDEI, ZAŁOŻEŃ I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI

System edukacyjny jako agenda kulturowa z jednej strony odpowiedzialny jest za międzygeneracyjny transfer wartości i skierowany na budowanie wspólnoty wartościowania, z drugiej zaś winien być otwarty na przyszłość i propagować rozwój. Ponowoczesność, jako nowa era kulturowa, oprostowuje tradycję i forsuje indywidualistyczne podejście do rzeczywistości. Warto zwrócić uwagę nie tylko na to, co się zmienia i oznaczyć jakość tej zmiany, ale też na to, co pozostaje niezmiennie. Nie zmienia się waga i znaczenie edukacji w kulturze – przed edukacją pozostają przypisane jej od wieków cele i zadania. Zmieniają się jednak warunki kulturowe jej funkcjonowania. Centralny dla postmodernizmu postulat indywidualizmu winien być podjęty w działaniach edukacyjnych, a osadzenie idei tożsamości kulturowej ery postmodernizmu winno znaleźć odzwierciedlenie w praktykach edukacyjnych. Ciężar tożsamości kulturowej jednostki został przeniesiony z wagi dziedzictwa i tradycji na wagę świadomości i kreatywności. Fundamentem sprawczego działania jednostek przestaje być odtwarzanie kultury, a staje się nim kreatywne do niej podejście. Jednak sama kreatywność „[jako] zdolność do tworzenia nowych idei i artefaktów potrzebuje więcej, niż mogłaby kiedykolwiek zapewnić sama świadomość. Potrzebuje obszernej pamięci faktów i umiejętności,

wielkiej pamięci roboczej, zdolności do subtelnego rozumowania, języka” (Damasio 2000: 338). „(...) Co ciekawe, jeżeli cokolwiek wymyślamy, począwszy od norm etycznych i prawnych, poprzez muzykę i literaturę, aż po naukę i technologię, to jest możliwe dzięki odkrywaniu egzystencji lub przez nią inspirowane, a to z kolei jest możliwe dzięki świadomości. Co więcej, w ten czy inny sposób, w mniejszym lub większym stopniu, wynalazki, które wywierają wpływ na odkrywaną egzystencję, zmieniają ją na lepsze lub gorsze. Powstaje zatem zamknięta pętla wpływów: egzystencja, świadomość, kreatywność” (Damasio 2000: 339). Wyzwaniem pedagogiki jest opracowanie **edukacji na rzecz rozwoju kulturowego w tych nowych warunkach**. Idzie tutaj o wypracowanie standardu międzykulturowego edukacji, tak, by uczący się mieli szansę konstruować etyczną relację do kultury świata współczesnego.

### 5.1. Refleksyjna socjalizacja – eksponowanie na różnicę kulturową

Już w książce wydanej w 1999 roku Tadeusz Pilch pisał: „Przewidywać przyszłość, kierować się nią, umieć w rzece zdarzeń dokonać selekcji na zjawiska pożyteczne i groźne, umieć wreszcie odróżnić dobro od zła – to podstawowe warunki, dzięki którym życie i działanie człowieka nabiera sensu” (Pilch 1999: 27). Dalej autor ukazuje, jak oparty na założeniach ideologii pozytywizmu system kształcenia i wychowania jest nieadekwatny do wyzwań kultury współczesnej. Podkreśla, że „określenie pola poszukiwań wartości i reguł dla przyszłego społeczeństwa jest trudniejsze niż to samo zadanie w odniesieniu do jednostki. Świat indywidualnych dążeń i potrzeb człowieka jest bardziej konkretny niż dążenia, zasady i potrzeby polimorficznego społeczeństwa” (Pilch 1999: 29). Niemniej współczesne systemy edukacyjne i pedagogika nie powinny zaprzestawać poszukiwań systemu, modeli czy idei, która określi pole zaangażowania systemu edukacji i wychowania w ramach kultury współczesnej. Wychowanie czy kształcenie koncentruje się na jednostce. W niej upatruje cel procesu, ale aby te jednostki mogły funkcjonować

(mieć cel, doznawać satysfakcji, czuć się potrzebne, wartościowe itp.) powinny wzajemnie się rozumieć, współdziałać, a więc potrzebują wspólnoty (grupy, społeczności), wreszcie społeczeństwa, na forum którego będą mogły zaprezentować swoje kompetencje. O ile więc niekwestionowana jako cel wychowania jest kompetencja społeczna i zawodowa, to zagadnienie standardu kulturowego, na którym opierają się owe kompetencje społeczne i zawodowe jest problematyczne. Problemem jest dzielenie wiedzy interpretującej świat i dostarczającej orientacji jednostkom, także w przestrzeni normatywnej, bowiem to ów skonstruowany kanon wiedzy, ideały, społecznie konstruowane znaczenia, umożliwiają jednostkom budowanie kompetencji, sensowne działanie, a co za tym idzie osiągnięcie satysfakcji czy poczucie rozwoju (Brezinka 2005).

Martha Nussbaum w książce *Nie dla zysku* (2016), w obliczu nowej ery kulturowej, nowych konstrukcji społeczeństw wielokulturowych oraz w obliczu nowych potrzeb sprawnościowych i nowych kompetencji, postuluje siedem punktów – celów edukacyjnych. Sama twierdzi, że jest to szeroko zakrojony program, zreferowany także powinnościowo. W związku z tym czytać go należy raczej jako wskazówki orientujące na wartościowanie niż jako cele do realizacji w istniejącym układzie wartościowania społecznego:

1. „Rozwijać zdolności uczniów do postrzegania świata z punktu widzenia innych ludzi, szczególnie tych, których społeczeństwo przedstawia jako gorszych czy wręcz uprzedmiotawia.
2. Uczyć postawy wobec ludzkiej słabości i bezbronności, zgodnie z którą słabość nie musi być powodem do wstydu, a potrzeba wsparcia ze strony innych nie jest niemęska; uczyć dzieci, by nie wstydziły się potrzeb i braku niektórych zdolności, lecz by traktowały je jako okazje do podjęcia współpracy i wymiany z innymi.
3. Wykształcić zdolność do prawdziwej troski o innych, zarówno o osoby nam bliskie, jak i nieznanne.
4. Podważyć skłonność do odwracania się ze wstrętem do różnego rodzaju mniejszości oraz uznawania ich za «niższe» czy «kalające» otoczenie.

5. Dostarczyć rzeczywistych i prawdziwych informacji o innych grupach (mniejszościach etnicznych, religijnych, seksualnych oraz osobach niepełnosprawnych), tak aby zwalczać stereotypy i towarzyszące im częstokroć poczucie wstrętu.
6. Promować odpowiedzialność poprzez traktowanie każdego dziecka jako odpowiedzialnej, aktywnej jednostki.
7. Intensywnie wspierać myślenie krytyczne, umiejętność i odwagę, jakich wymaga wyrażenie sprzeciwu wobec dominujących opinii” (Nussbaum 2016: 64).

Poddając analizie powyższe punkty, warto zastanowić się nad warunkami, które muszą być spełnione, aby cele te mogły być zrealizowane. Istotna jest też specyfika kompetencji, która wyniknie z ich realizacji. Wydaje się, że warunkiem uprawomocnienia tych celów jest akceptacja różnicy kulturowej, rozumianej jako normalność ludzkiej egzystencji. Jeśli idzie o kompetencje, to sama autorka podpowiada, że najważniejsza jest autoanaliza, która oznacza szereg sprawności umysłu takich jak: świadomość sensowności własnej postawy, racjonalność własnych poglądów w myśl „słabego podmiotu” [koncepcja ta została omówiona w rozdziale poprzednim – dop. D.M.] i umiejętność lokalizowania realnych wartości, którymi kierujemy się w stosunku do innych. Ten syndrom mentalny leży więc u podłoża kompetencji autoanalizy. To on strategicznie pozwoli na uprawomocnienie celów edukacyjnych nowej ery kulturowej. Zdobywana wiedza i rozwijane w procesie edukacyjnym umiejętności winny być spożytkowane w kontekście aktywnej postawy obywatelskiej bardziej niż w świetle kontynuowania dziedzictwa kulturowego.

### 5.1.1. Aktywny obywatel pluralistycznego społeczeństwa ponowoczesności

Idea postawy obywatelskiej w dzisiejszych spluralizowanych społeczeństwach, z politykami wielokulturowości różnych krajów, w obliczu mobilności ludzi, wymaga przewartościowań teoretycznych. Stąd w literaturze mówi się o edukacji do aktywnego obywatelstwa (Branson 1998; Hildebrandt-Wypych 2012: 95-123). W analizach tych na pierwszy plan wysuwa się postulat odpowiedzialności społecznej z jednej strony i solidarności międzyludzkiej z drugiej (Holden, Clough 1998; Grossman 2000). Aktywna postawa obywatelska uwzględnia międzykulturowość jako warunek budowania wspólnoty społecznej, jako wątek rozwoju społeczeństw. Jedność, tak potrzebna w konstruowaniu wspólnoty, w literaturze przedmiotu odwołuje się do kategorii ludzkości. Teksty argumentują, że sensowności kategoryzowania ludzi we wspólnoty poprzez cechy rasowe, etniczne czy klasowe, naukowo nie da się obronić. Filozof Charles Taylor postawił pytanie o to, czy ludzkość powinna być dzielona i na jakich zasadach. Po wielowątkowej dyskusji z różnorodnymi poglądami konkluduje: „Byłoby całkowicie niesłuszne i bezpodstawne zakreślać granice węższe niż wokół całej rasy ludzkiej” (Taylor 1989: 6–7). Niemniej różnice kulturowe, związane z etniczną historią grupy, rasowym dziedzictwem czy klasowym, interesem istnieją i nie powinny być pomijane w narracji edukacyjnej. Ten postulat w teoriach pedagogicznych funkcjonuje w postaci hasła: „Edukacja na rzecz obywatelstwa międzykulturowego” (Byram 2006). „Może to być pouczające doświadczenie (...) przyjmować perspektywy innych, rekonstruując ich perspektywy dla siebie i rozumiejąc je od wewnątrz. Międzykulturowa edukacja obywatelska będzie sprzyjać głębszemu i bogatszemu zrozumieniu własnej tożsamości, a nie ją podważać. Nie jest to po prostu porzucenie własnych perspektyw, ale raczej uświadomienie ich sobie” (Byram 2006: 2). Will Kymlicka (2003: 147-169) w swojej pracy zwraca uwagę na to, że współcześnie społeczeństwa mierzą się z problemami różnicy kulturowej w systemie wspólnoty państwowej. Standard wielokulturowości, jaki

zakładają, wymaga uprawomocnienia jako obywateli członków różnych grup interesu, różnych tożsamości zbiorowych, odwołujących się w swoich historiach do różnie interpretowanych dziejów; odrzucenia polityki asymilacyjnej lub wykluczającej oraz potrzeby odznaczenia historycznych zaszczości i niesprawiedliwości przeciwko mniejszościom i zaofiarowania zadośćuczynienia przeszłym krzywdom, choćby symbolicznie. Te standardy nowoczesnych społeczeństw winny znaleźć zrozumienie u samych obywateli – stąd koncepcja obywatela międzykulturowego. „Obywatel międzykulturowy jest gotowy do podejścia i uczenia się z międzykulturowości lokalnej i międzykulturowości kosmopolitycznej. Lokalna międzykulturowość jest większym wyzwaniem, zwłaszcza w kontekstach, w których w przeszłości dochodziło do złego traktowania i braku zaufania między ludźmi” (Kymlicka 2003: 160).

James A. Banks, opisując kategorię aktywnego obywatelstwa w procesie edukacji, które jako cel ma „działać, by zmienić świat” (2001: 9) używa powiązanego terminu: „wielokulturowe obywatelstwo”. Sprawności, jakie są według niego potrzebne do zrealizowania celu bycia wielokulturowym obywatelem to „wiedza, postawy i umiejętności niezbędne do funkcjonowania w swoich wspólnotach etnicznych i kulturowych oraz poza ich granicami kulturowymi, a także do udziału w budowaniu narodowej kultury obywatelskiej, która jest wspólnotą moralną i sprawiedliwą, co zostało ujęte w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Uczeń musi również zdobyć wiedzę i umiejętności potrzebne do tego, by stać się skutecznym obywatelem w społeczności globalnej” (Banks 2006: 6).

Wyżej opisane postulaty dotyczące cech charakterystyki obywatela międzykulturowego, realizowane w narracji edukacyjnej, kreują nieoczekiwane koincydencje w rzeczywistości społecznej. Obywatel międzykulturowy jest sensownym postulatem tylko wielokulturowego społeczeństwa (Kymlicka 2003). Tylko bowiem polityka państwa, szanującego autonomię grup mniejszości kulturowych społeczeństwa, dowartościowująca wkład dziedzictwa tych grup w jego rozwój, realnie spełnia warunek tego, co nazywamy społeczeństwem wielokulturowym i tylko ono potrzebuje międzykulturowych obywateli. Należy jednak uświadomić

sobie, że na granicy koncepcji wielokulturowego społeczeństwa i międzykulturowego obywatela rodzą się sprzeczności, które istotnie mogą zaważyć na realizacji postulatów edukacyjnych. Kymlicka (2003) wyróżnia trzy takie sprzeczności. Są to:

- a) kontradycja międzykulturowości lokalnej i globalnej. Jeśli wyjdziemy w edukacji z założenia, o którym już wspomniałam, że świat się globalizuje oraz że międzykulturowość wydaje się warunkiem przygotowania do tak rozumianej współczesności czy też przyszłości, materiałem edukacyjnym, na którym budujemy kompetencje międzykulturowe uczniów jest cała gama artefaktów kulturowych, tak materialnych, jak behawioralnych i językowych. Problem polega na tym, do jakich artefaktów sięgamy. Kymlicka (2003) pisze, że często w praktyce edukacyjnej chętniej przepracowujemy i omawiamy międzykulturowość rozumianą globalnie niż sięgamy do dziedzictwa kulturowego grup lokalnie zakorzenionych. Jak argumentuje autor, budując kompetencje międzykulturowe i sięgając do dziedzictwa globalnego, realizujemy cele edukacyjne pozwalające na używanie kompetencji międzykulturowych w rozwijaniu potencjału wychowanków w zakresie dołączania do globalnego świata – włączenia się w obieg globalnej ekonomii czy uczestnictwa w globalnej kulturze (Kymlicka, 2003: 159). Odwoływanie się do systemowo rozumianych różnic kulturowych, w wymiarze pedagogicznym, podkreśla takie wartości jak rozwój osobisty i atrakcyjność poznawcza (Kymlicka 2003: 161). Jednak taki cel budowania kompetencji międzykulturowej stoi w sprzeczności z wartościowością międzykulturowości jako kompetencji społecznej. Nie buduje wrażliwości na odmienności kulturowe ludzi, nie buduje szacunku do drugiego człowieka, nie trenuje umiejętności dialogicznych. Nie buduje też ciekawości (Kymlicka 2003: 160). Standard społeczeństwa wielokulturowego wymaga od edukacji realizowania celów międzykulturowości lokalnej bardziej niż międzykulturowości globalnej. Tylko bowiem skupienie się na lokalnie ukontekstowanych różnicach kulturowych pozwoli na podjęcie wyzwania kształtowania



- kompetencji międzykulturowej w świetle takich wartości jak sprawiedliwość i dialogiczność, które są zawarte w koncepcji międzykulturowości;
- b) drugim wyzwaniem jest sprzeczność, która wyrasta z rzeczywistości relacji międzygrupowych – między grupą większościową i mniejszościową. To sprzeczność, którą Kymlicka nazwał „międzykulturowość *versus* izolacjonizm”. Problem polega na tym, że w procesie kreowania tożsamości potrzeba symbolicznego wyrazu tożsamości zbiorowej może prowadzić do postawy izolacjonizmu (Kymlicka 2003: 162–163). Pokazał ten proces na podstawie konserwatywnych grup religijnych oraz poprzez proces specyficznej (tożsamościowej) symbolizacji artefaktów kultury. W warunkach państwa wielokulturowego, konserwatywna postawa w stosunku do zmian w kulturze jest szanowana. Grupy konserwatywne, karmiąc się niejako tą wartością, żądają praw odróżniania się dla swoich członków. Szkoły, czy szerzej – instytucje publiczne, które w imię postulatu równości, pomimo różnic, budują w członkach grup mniejszościowych przeświadczenie o własnej wyjątkowości, w konsekwencji prowadzą do postaw izolacjonizmu (Kymlicka 2003);
- c) trzecia kontradycja tworzy się na styku międzykulturowości i tradycji. Trzeba sobie uświadomić, że międzykulturowość przede wszystkim zakłada pojawienie się „trzeciej drogi” innowacyjnego obyczaju w kulturze. Staje wobec tego w sprzeczności z postawą admirującą tradycję. Tradycja, rozumiana jako gramatyka kultury powoduje, że taki sam lub podobny jej artefakt może mieć odmienne znaczenie komunikacyjne. W związku z tym porównywanie artefaktów kultury, budowanie ich odpowiedników czy czytanie ich bez kodu tradycji, w której są zanurzone, co jest częstą praktyką edukacyjną w sferze edukacji międzykulturowej, nie działa ani na rzecz tradycji, ani na rzecz międzykulturowości. Kymlicka (2003) postuluje, aby podjąć wyzwanie przekonania wychowanków

(w ramach budowania kompetencji międzykulturowej), że zrozumienie odmienności kulturowej „Innego” oraz wzajemne zrozumienie nie jest w pełni możliwe. Trzeba umieć radzić sobie z niezrozumieniem i godzić się na nie. To jego postulat ominięcia tej sprzeczności w edukacji (Kymlicka 2003: 165).

### 5.1.2. Zasady edukacyjne i wyrastające z nich kompetencje

Kontekst kulturowy czasów ponowoczesności stawia edukację w nowym układzie warunków, przede wszystkim wobec warunku międzykulturowości, i każe odnosić się do uczenia się w perspektywie relacyjności, a nie podawczości. Zakłada przede wszystkim interakcyjne nauczanie – uczenie się; skoncentrowanie go na dziecku/wychowanku oraz zorientowanie na problem rozumiany praktycznie czy też egzystencjalnie. Aktywne uczenie się w obrębie edukacji obywatelskiej jest zróżnicowaną i dynamiczną rzeczywistością, która nie obejmuje z góry określonych i niezmiennych zestawów wiedzy, postaw i zdolności, których można się nauczyć raz na zawsze. Lesie Hendrickson wskazuje, że „podczas gdy badania eksperymentalne nadal wykazują przydatność aktywnego uczenia się, badania ilościowe – opisowe dla występującego procesu wskazują na niewielkie zastosowanie aktywnych metod uczenia się”. Zauważa ona także: „Przewagę aktywności w klasie, w tym słuchania, czytania podręczników, wypełniania zeszytów i arkuszy roboczych oraz quizów – z niedostatkiem działań wymagających rozwiązywania problemów, osiągnięcia celów grupowych, planowania i realizacji projektu przez ucznia i tym podobnych” (Hendrickson 1984). Konieczne jest zatem promowanie koncepcji aktywnego uczenia się i jej wykorzystanie w edukacji młodych ludzi. Uczący się i uczenie się jako proces są centralne w interakcji nauczania. Ference Marton i Roger Saljo (1976: 4-11), Ference Marton, Dai Hounsell i Noel Entwistle (1997), Michael Prosseri i Keith Trigwell (1998), John Biggs i Catherine Tang (1999),

Pam Denicolo, Noel Entwistle i Dai Hounsell (1989) uważają, że definiowanie aktywnego uczenia się jest trudne, jeśli nie bezsensowne. Rozumienie tej metody wpływu wychowawczego zależy bowiem od kontekstu komunikacyjnego edukacji. Jej sensowność wynika bądź z obszaru tematycznego, bądź ze specyfiki grupy uczących się. Decydujący o tym, czym jest ta metoda, staje się realny problem dla uczących się, a nie jej moc. W definicji metody aktywizującej (aktywnej metody uczenia się), badacze problemu koncentrują się raczej na warunkach, które gdy są spełnione, kreują metodę. Wyróżniają oni następujące cechy charakterystyczne aktywnego uczenia się: poszukiwanie znaczenia i zrozumienia; większą odpowiedzialność ucznia za uczenie się; troskę zarówno o umiejętności, jak i o wiedzę; podejście do programu nauczania, które uwzględnia uwarunkowania zawodowe i społeczne. Reginald W. Revans (1982) sugeruje, że aktywne uczenie się polega na przekazaniu uczniom większej odpowiedzialności za ich własną naukę, tak, by mieli oni pełną możliwość aktywnego zaangażowania się – odpowiedzi na wezwanie do samodzielnego myślenia oraz dzielenia się i dyskusowania pomysłów z innymi. Aktywne uczenie się to coś więcej niż tylko opanowanie zasobu wiedzy i związanych z nią postaw i zadań: to pomaganie uczniom w nabyciu i doskonaleniu umiejętności, które są im potrzebne do wykorzystania tego, co wiedzą. Jest to trudne do osiągnięcia i stanowi główne wyzwanie dla nauczycieli współczesnej edukacji, zwłaszcza w kontekście redefiniowania tradycyjnych układów „swój” – „obcy”, jak również przeformułowań dotyczących kontekstualizacji tej opozycji w kontradycji do klasyfikacyjnego doń podejścia.

Źródłowa dla aktywnej postawy obywatelskiej autoanaliza, w interpretacji M. Nussbaum, to swoista umiejętność dialogowania mówiącego, który kontroluje swój proces świadomościowy, a więc wie, dlaczego zajmuje takie a nie inne stanowisko w określonej kwestii; wie, dlaczego używa takiego a nie innego argumentu. W efekcie tej źródłowej autoanalizy wypowiedź to narracja jasno formułowanego celu wyrażania myśli. Prezentowana myśl formułowana jest z perspektywy intencji, nie celu. Argumenty wysuwane w procesie dialogu wynikają ze świadomo-

ści interesów grupy czy zbiorowości, w imieniu której wypowiada się jednostka lub w imię której jednostka walczy. Wagę koncepcji autoanalizy autorka opiera na myśli Sokratesa i zgodnie z jego pismami zauważa, że opieranie dialogu na autoanalizie oczywiście nie daje gwarancji na realizację i osiągnięcie celu. Daje natomiast pewność, że związki między postulatami a argumentami będą dobrze widoczne, a kwestie zasadnicze dla problemu nie zostaną pominięte wskutek pośpiechu i nieuwagi (Nussbaum 2016: 68). Autoanalizę, jako kompetencję, można zdefiniować przez postawę mówiącego. To niepoddawanie się wpływom zewnętrznym oraz dbałość o jakość argumentów. Postawa niepoddawania się wpływom pozwala na odsłonięcie struktury opinii. Łatwiej wtedy opinię czy postulat zobaczyć w świetle logicznej konstrukcji, a nie totalnej spójnej narracji. W związku z tym można znaleźć podzielane założenia i podobieństwa argumentów, wtedy łatwiej o koncyliację i wzajemne zrozumienie.

Inną podkreślaną zasadą w świetle refleksyjnej socjalizacji jest globalna odpowiedzialność – to, co zakorzenia nas w świecie kultury nadchodzącej ery można tak właśnie określić. Proces socjalizacji opiera się i jest definiowany poprzez osadzenie w kulturze społecznej jednostek. O ile nasi przodkowie zostawili nam dziedzictwo socjalizowania się w warunkach społeczeństw narodowych, gdzie kulturowo oznaczone były takie wartości jak suwerenność, o tyle postmodernizm wymaga zakorzenienia globalnego, a tym samym wywołuje wartość globalnej odpowiedzialności. Można przywołać słowa autorki: „W procesie edukacji musimy więc wszyscy nauczyć się efektywnego uczestnictwa w takich dyskusjach, postrzegania samych siebie jako – by posłużyć się klasycznym już zwrotem – «obywateli świata», a nie jedynie jako Amerykanów, Hindusów czy Europejczyków. (...) Szkoły i uniwersytety świata mają zatem do wykonania pilne zadanie: rozwijać w uczniach i studentach zdolność postrzegania samych siebie jako członków zróżnicowanego narodu (bo wszystkie współczesne narody są zróżnicowane) w jeszcze bardziej zróżnicowanym świecie oraz kształtować umiejętność przynajmniej częściowego rozumienia historii i charakteru zamieszkujących

ten świat grup” (Nussbaum 2016: 99). Można by, opierając się na tekstach Philipa Candy, Gaya Creberta oraz Jane O’Leary (1994) powołać się na charakterystykę kompetentnego uczącego się nowej ery. Badacze założyli pięć elementów charakterystyki, pięć sprawności umysłu, które pozwolą kompetentnie wejść w perspektywę globalną. Pierwszy z nich to „dociekliwy umysł” – tak nazywają sprawność widzenia problemu będącego funkcją różnicy kulturowej oraz brak obawy w kwestionowaniu obowiązujących paradygmatów czy narracji. Druga, nazywana przez nich metaforycznie „wizją helikoptera”, oznacza sprawność polegającą na tym, że umiemy wznieść się poza partykularne interesy grupowe i ujrzeć problem jako wspólny dla wszystkich, jako wiążący wszystkich. Trzecia to sprawność w zdobywaniu i poszukiwaniu informacji. W mnogości źródeł wiedzy, ich różnorodności narracyjnej, zwłaszcza jeśli idzie o źródła elektroniczne, sprawność czytania faktów, izolowania ich od kontekstów i narracji, oddzielania wartościowania od procesualności i rozumienie logiczności, następowności poza tradycyjnym podejściem dla określonej tożsamości zbiorowej, dzisiaj urasta do rangi swoistej „piśmienności” [angielski termin *literacy* wydaje się tutaj bardziej informatywny]. Z tą sprawnością wiąże się kolejna, która mówi o posiadaniu przez uczącego się „repertuaru sprawności uczenia się”, który oznacza specyficzną postawę w stosunku do siebie, pozwalającą zajmować pozycję uczącego się niezależnie od wieku, tematu czy zainteresowań. Ostatnia z pięciu sprawności związana jest z omawianym już w tej pracy indywidualizmem jako fenomenem kulturowym – to silne przekonanie, że jako jednostki mamy moc wprowadzania zmian i jesteśmy w stanie efektywnie doprowadzić do końca nasze przedsięwzięcia, wziąć za nie odpowiedzialność; że mamy moc definiowania rzeczywistości i przekonywania do niej innych.

## 5.2. Paradygmat refleksyjności – imperatyw refleksyjności

Drogą, która może prowadzić do osiągnięcia efektu refleksyjnej socjalizacji jest zbudowanie kultury indywidualnego sprzeciwu. Proces edukacyjny winien być nakierowany na uczynienie z młodego człowieka jednostki autonomicznej, zdolnej do niezależnego myślenia i samodzielnego rozwiązywania praktycznych problemów, bez konieczności polegania na autorytetach. W warunkach różnicy kulturowej – co jest immanentną cechą nadchodzącej ery kulturowej – odwołać by się można do „myślenia sokratejskiego” (termin M. Nussbaum). Opiera się ono na idei, że każdy bierze odpowiedzialność za własne rozumowanie i wymienia się myślami z innymi, w atmosferze wzajemnego poszanowania dla rozsądku (Nussbaum 2016). Kładąc nacisk na znaczenie opinii każdej osoby promowana jest również kultura odpowiedzialności.

Rozsądek – ten wydaje się być imperatywem refleksyjności. Jak go kształtować? I czy można go kształtować? W książce filozofa Roberta Piłata, zatytułowanej *O rozsądku i jego szaleństwach* analizowane są różnorodne postacie i operacjonalizacje rozsądku: co jest rozsądne, kiedy jest rozsądne? Ustawia on rozsądek blisko moralności, a ćwiczeniem rozsądku i rozwijaniem kompetencji bycia rozsądnym wydaje się być dyskusja o gustach. Píše: „Podstawowe zagadnienie etyczne [co jest rozsądne – dop. D.M.] można wyrazić w języku wartości lub w języku norm. Pierwsze sformułowanie brzmiałoby: ile to jest [to] dobro i jak najlepiej realizować je w działaniu? Drugie brzmiałoby: co powinienem czynić? Wyrażenie normatywne oddaje, jak sądzę, ducha europejskiej etyki, która dobro moralne chce osiągnąć nie tyle przez naśladowanie ludzi uznanych za dobrych, ile przez uznanie właściwych reguł. Zgodnie z tą etyką moralność jest niczym wewnętrzną tama, przez którą ma się przedostawać jedynie strumień godziwych (zgodnych z etyczną zasadą) intencji i aktów woli. Reguły działania mają charakter przede wszystkim prewencyjny” (Piłat 2019: 2493). Ale odwołanie się do reguł jest założeniem kulturowym. W sytuacji międzykulturowej otwarta jest też druga kulturowa perspektywa – nieeuropejska – osadzenia dobra w języku wartości.

Wtedy etyczność wynikać będzie z rozsądzeń o (znanych) ludziach dobrych. Rozmowa o gustach może być doskonałym ćwiczeniem odkrywającym te reguły i prowadzącym dyskutujących do perspektywy różnicy kulturowej w indywidualnych rejestrach postrzegania świata. Opanowanie umiejętności dyskusji o gustach ma moc przekraczania kulturowego warunkowania. Jak twierdzi Piłat (2019): „Kwestia gustu wykracza poza niewinną dyskusję o upodobaniach; gust wyraża siły kształtujące społeczeństwo, również te najbardziej złowieszcze. (...) Przekonanie kogoś do własnych gustów zdarza się rzadko i wcale nie jest pewne, czy należy do tego dążyć – skrywa się tu bowiem zawsze jakiś element nacisku, perswazyjnego przymuszenia do zmiany punktu widzenia. Jest jednak inny rodzaj rozmowy o gustach. Nieoceniony Immanuel Kant nazywał ją rezonowaniem. Wątki, spostrzeżenia, argumenty dodają się tu do siebie, zamiast stawać w opozycji; buduje się stopniowo wspólna tkanka sensu, pozwalająca uczestnikom rozmowy na jednoczesne doskonalenie się. Rozmowa o gustach jest nieodzowna i jest najprzyjemniejszą częścią kultury, odwieczną inspiracją dla subtelnych rozumowań. Jest ćwiczeniem władzy sądenia (w sensie jaki nadał temu pojęciu Kant), czyli zdolności do korzystania z ogólnych przesłanek w celu sformułowania sądu o konkretnych zjawiskach. Rozmowa o gustach jest też celebracją ludzkiej różnorodności, która w naturalny sposób dochodzi tutaj do głosu; nasze indywidualne gusta nie miałyby sensu, gdyby nie istniały odmienne gusta innych ludzi. Wreszcie jest wyrazem nadziei, że tu i ówdzie uda się jednak rozszerzyć sferę wspólną, odkryć wartości podzielane – również w dziedzinach tak subtelnych jak urok, styl, wrażenie, doznanie piękna czy wzniosłości” (Piłat 2019: 598). Autor postuluje: „Nie trzeba przywiązywać się zanadto do starożytnej maksymy zabraniającej dyskutować o gustach” (Piłat 2019: 478). Gusta są bowiem kształtowane w procesie edukacji i zmieniają się także w wyniku komunikowania się. Gusta dotyczą kategorii estetyki, a argumentacja w tych kwestiach jest trudna, wymaga sięgania do wiedzy i doświadczenia jednocześnie. Jest trudna z innego też powodu. Jest blisko związana z kategorią tożsamości i własną podmiotowością. Prawdopodobnie bronimy własnych



gustów, instynktownie chroniąc własną podmiotowość i moc sprawczą jako jednostki. Rozmowy o gustach są z definicji drażliwe i konsensus jest trudno osiągalny, jeśli nie niemożliwy. Tymczasem, jak postuluje autor, przy założeniu rozsądku, rozmowa o gustach i poddawanie ich dyskusji, czyniłaby je obiektywnymi i, w obliczu argumentów rozsądnych, argumenty silniejsze działałyby na rzecz nie tyle zmiany gustów, co raczej uświadomienia sobie źródeł, z których te gusta wynikają. W efekcie, taka rozmowa działałaby na rzecz budowania wewnętrznej autonomii i byłaby przesłanką dla realizacji osobistej wolności ludzi ze sobą dyskutujących (Piłat 2019).

Imperatywem refleksyjnej socjalizacji wydaje się też być przeciwstawienie się masowości w kulturze. Zakorzenie w świecie, rozumiane w opozycji do kultury masowej jako rozumienie znaczeń artefaktów kultury w perspektywie jakiejś tradycji, odbieranie niuansów interpretacyjnych i decyzyjność w sprawie dziedziczenia przez odbiorców komunikatów, w obliczu globalnej zmiany kulturowej, należałoby rozumieć w kategoriach konstruowania nowej tradycji – adekwatnej do procesów kultury postmodernizmu. Wymagałoby to przyjrzenia się i odniesienia do zaproponowanego w literaturze przedmiotu przez M. Archer (2019) teorii cyklu morfogenetycznego kultury [zob. rozdział 2]. Otóż autorka widzi trzy jego fazy. Za każdym z nich stoi przepracowanie jakiegoś etapu warunkowania kulturowego. W perspektywie pedagogicznej to informacja o praktyce edukacyjnej, możliwej i postulowanej, która prowadziłaby do postulowanej sprawności – innowacyjności.

Jako jednostki jesteśmy warunkowani kulturowo – zanurzeni w kontekście ideacyjnym, którego sami nie stworzyliśmy (Archer 2019). Wielokulturowość, jako standard społeczny stosunków międzykulturowych czasów postmodernizmu, wymaga od nas, abyśmy zareagowali na ten odziedziczony kontekst kulturowy i odwołali się do własnej refleksyjności jako mocy, która pozwoli podjąć walkę z warunkowaniem kulturowym (Archer 2019). Aby to zrealizować „potrzebujemy nawykowej zmiany nastawienia umysłu, motywowanej ciekawością stawiania pytań, i otwartej postawy, która w efekcie głosi: «oto jest inna istota ludzka. Ciekawe

co ona widzi i słyszy właśnie teraz»” – jak, cytując Kanta, stwierdza autorka. „Ta ciekawość karmi się faktami, ponieważ bez poprawnych informacji historycznych i empirycznych nie możemy odpowiedzieć na takie pytanie. Potrzebuje ona czegoś więcej: gotowości do przekroczenia siebie i wkroczenia do innego świata” (Nussbaum 2016). Stąd, w świetle etapów cyklu morfogenetycznego kultury, pierwszym zadaniem jest budowanie świadomości odmienności systemów kulturowych – odmienności ich logik funkcjonowania. Efektem edukacyjnym w tym układzie byłaby świadomość istnienia odmiennych od naszych (w sensie zbiorowym) logik i odmiennych od naszych (w sensie zbiorowym) racjonalności. Drugim zadaniem jest trening interakcji kulturowej, która powinna zostać osadzona na odmiennych od etnocentrycznych zasadach. Najważniejsza w tym układzie wydaje się umiejętność przyjmowania perspektywy „Innego” jako zasady budowania relacji międzykulturowych. W pedagogice przyjmowanie perspektywy „Innego” funkcjonuje już powszechnie jako postulat, jednak stanowisko M. Nussbaum (2018) i jej refleksje przeprowadzają ten postulat w sferę zadań wychowawczych. Przede wszystkim autorka podkreśla obezwładniającą moc strachu przed obcym/odmiennym kulturowo i proponuje „rozpraszenie go” zasadą godności ludzkiej; problemy społeczne wyrastające z różnicy kulturowej proponuje rozwiązywać w perspektywie przybliżania systemów wartościowania oraz przez wyobraźnię przeciwstawiać się „naszym egoistycznym celom i pragnieniom, postrzegając innych ludzi jako narzędzia służące zaspokajaniu pragnień”; poprzez realizację tych zadań zbudujemy postawy otwarte wobec odmienności kulturowej (Nussbaum 2018: 93). Trzecim zadaniem edukacyjnym, wynikającym z cyklu rozwoju morfogenetycznego kultury, jest przepracowanie kulturowe. Jak podaje M. Archer jest to „przyszłość wykuwana w terażniejszości, z odziedziczonych po przeszłości materiałów i za pomocą dzisiejszej innowacji” (Archer 2019: 92). Odwołanie się do teorii cyklu morfogenetycznego kultury jako źródła zadań edukacyjnych pozwoli nam na osiągnięcie postulatu kultury postmodernizmu – innowacyjności w relacji do tradycji, czy też z tradycją w tle.

### 5.3. Zasady komunikacyjne w perspektywie różnicy kulturowej

Wspomniane w rozdziale 4.2. rodzaje wielokulturowości są w perspektywie komunikacyjnej funkcją gotowości społeczeństwa do akceptacji specyficznych dla nich standardów społeczno-kulturowych. W zależności od różnorodnych standardów społeczeństw będą pozytywnie wartościowane odmienne zasady porządkujące to, co nazywamy komunikacją międzykulturową. To standard społeczno-kulturowy społeczeństwa wyznacza sensowność poczynań dydaktyczno-wychowawczych.

#### 5.3.1. Synergia a synteza jako zasady międzykulturowych aktów komunikacyjnych

Wielokulturowość, a przede wszystkim jej obraz w postawach ludzi realizuje zasada relatywizmu kulturowego. Rozumienie związku między kulturowym warunkowaniem a reakcją indywidualną zależy od układu wartościowania, który rządzi naszym myśleniem w zakresie opracowania różnicy kulturowej. Czy w obliczu różnicy kulturowej powinniśmy poszukiwać syntezy, czy też działać na rzecz synergii? Efekty opracowania różnicy kulturowej będą odmienne. Synteza każe nam rozumieć efekt komunikacyjny opracowania różnicy kulturowej niejako ponad podziałami, ale wedle z góry przyjętego aksjomatu. Owym aksjomatem, wedle którego poszukujemy syntezy, zdaje się być kanon kultury narodowej (Kłoskowska 2005: 43). Różnica kulturowa opracowywana jest w świetle kanoniczności dla określonej tożsamości narodowej, a jej warianty niekanoniczne są redukowane/kasowane jako bariery niepozwalające na funkcjonowanie różnokulturowej grupy jako wspólnoty. Synergia, jako proces uwspólniania, definiowany jest w literaturze przede wszystkim w świetle procesualności i oznacza generalnie, że w efekcie synergetycznego procesu komunikowania się uzyskana całość/wspólność jest większa od sumy jej części. Daje to efekt zwielokrotnienia. Efekt ten uzyskuje się poprzez przywołanie nieoczywistych dla rozmówców perspektyw.

Efektywność synergii opiera się o zaufanie i relacje interpersonalne. To atmosfera zaufania, oparta o podmiotowe traktowanie uczestników synergetycznego procesu sprawia, że wynik opracowania różnicy kulturowej jest twórczy, nieoczywisty i akceptowalny dla wszystkich stron procesu dialogowego (Stewart 2002: 68). Jak argumentuje autor, „zamiast opozycji i obrony (w sytuacji różnicy zdań, czy poglądu) pojawił się autentyczny wysiłek zrozumienia. Dominowała postawa: «jeśli osoba o twojej inteligencji, kompetencji i zaangażowaniu nie zgadza się ze mną, to musi być w tym coś, czego nie rozumiem, więc powinienem to zrozumieć. Chciałbym poznać twoją perspektywę i twoje punkty odniesienia». Rozwijała się pozbawiona obaw interakcja, narodziła się nadzwyczajna kultura” (Stewart 2002: 68). Mirosław Sobecki w swoim studium nad procesami międzykulturowego komunikowania się pisze: „Różnica kulturowa nie może pozostać jedynie zarejestrowana. Powinna stać się źródłem nacechowanych synergią relacji, w których kontakt z odmiennością prowadzi do kreowania wartości dodatkowej” (Sobecki 2016: 153). Wartość dodatkowa w narracji autora to uwzględnienie nieoczywistej perspektywy danego problemu, artefaktu kultury czy poglądu. Różnica kulturowa i jej opracowanie buduje wiedzę nieoczywistą i pozwala jednostkom na twórcze funkcjonowanie społeczne (Sobecki 2016).

W zależności od rodzaju kreowanej wielokulturowości (patrz rozdz. 4.2.), synteza, jako zasada komunikacyjna, będzie powszechnie akceptowana lub też odwołanie się do procesu synergii stanie się wymogiem komunikacyjnym. Wspominany już J. Bolten, właśnie w systemie wielokulturowości trzeciego typu widzi synergię jako zasadę komunikacyjną (Bolten 2006: 120). Argumentuje: „Interkulturowe działanie nie podlega wszakże prawom intrakulturowego codziennego działania. Stąd też podawanie w wątpliwość oraz tematyzowanie zarówno własnych przesłanek do działania, jak i tychże przesłanek partnerów z obcych kultur, stanowi warunek zapewnienia długoterminowego sukcesu interkulturowego działania; warunkiem konsensusu jest więc

refleksja, zdolność do sprostaną napięciom między tym, czego nie daje się pogodzić oraz do tolerowania przeciwieństw” (Bolten 2006: 122). Kluczowe dla zrozumienia tego poglądu jest zdefiniowanie inter- i interkulturowego działania. Działanie intrakulturowe ma tę cechę, że jest codzienne, zwyczajne, nawykowe. „Jest to synergia wewnątrz nas samych. (...) Ludzie głęboko zakorzenieni w myśleniu logicznym, werbalnym, właściwym lewej półkuli mózgowej, odkryją prędzej czy później, jak zupełnie nieadekwatne jest takie myślenie podczas rozwiązywania problemów wymagających dużej dozy twórczości” (Stewart 2002: 71). Jest więc źródłowe dla efektywności działania interkulturowego. Wymogiem w tej sytuacji jest tolerancja, rozumiana jako respektowanie identyczności rozmówcy i zachowanie własnej, z całym bagażem odmienności wiedzy, wiary i uczuć. Kluczowe jest tutaj doprowadzenie do homeostazy pomiędzy zewnętrznym rozumianym działaniem w kierunku „Innego” a wewnętrznym poczuciem o prawdzie tych relacji. Wydaje się to być warunkiem, aby postulat synergii nie był w istocie ukrytą syntezą.

### 5.3.2. Zasada konsensusu i jej pedagogiczne warunki

Każde działanie, które podejmuje próbę opracowania różnicy kulturowej powoduje, że uczestnicy są konfrontowani z odmiennymi od własnych normami, konwencjami czy poglądami na świat. Uzyskanie efektu wspólnotowego (zob. rozdz. 4.2.) – podobnego poziomu orientacji wartościującej – przy odmiennościach, wywołuje potrzebę konsensusu opartego raczej na synergii niż na syntezie. Synergia powoduje, jak pisze Bolten, że „konsensus, jaki zostaje wypracowany, opiera się na przeświadczeniu, iż w strukturze głębokiej u jego podstaw leży odmiennosc myślenia” (Bolten 2006: 123). Nie można pominąć odmiennego myślenia o problemie, własności funkcjonalności rzeczy czy zachowań oraz odczuć, a skupić się przede wszystkim na zachowaniu czy formie wypowiedzi. „Owa tendencja może doprowadzić do tego,

że nie będzie już się rozróżniać interkulturowych i własno-kulturowych schematów działań, że działania interkulturowe będą interpretowane z pozycji własno-kulturowego zasobu wiedzy. Właśnie dlatego, że proces ten nie jest świadomy, zaprogramowane są nieporozumienia, które we wspomnianym porozumieniu intrakulturowym nie dają się już pogodzić” (Bolten 2006: 123). Możemy wtedy mówić o „bezrefleksyjnym consensu” – sprzyja on nieporozumieniom, a wręcz kreuje obszary dla nieporozumień (Bolten 2006: 123). Warunkowanie kulturowe, któremu jesteśmy poddawani, co jest efektem naszego życia w kulturze, powoduje, że czynimy nieświadomie założenia, rozumiemy intencje, ale zawsze w perspektywie umysłu kulturowego, gdzie funkcjonują skróty kulturowe takie jak obyczaje, wzory zachowań, czy też zachowania zawsze czytane są w perspektywie gramatyki kultury, czyli tradycji. Ten układ zanurzenia powoduje, że nie „czytamy” intencji wywołujących obserwowane akty komunikacyjne w sytuacji różnokulturowości. W związku z tym mamy mylne informacje, które są źródłem nieefektywności komunikowania się międzykulturowego. „Każde działanie interkulturowe implikuje to, że uczestnicy są konfrontowani z innymi, bardziej lub mniej obcymi konwencjami, normatywnymi założeniami i poglądami na świat. Z reguły jest permanentnie wypracowywana i korygowana jakaś wspólnota i w tym sensie «trzecia» podstawa działania w procesie współpracy lub współżycia. Dzieje się to z zasady niepostrzeżenie; ale może się to także – głównie w sferze ekonomicznej i politycznej – dokonywać w sposób dalece zaplanowany” (Bolten 2006: 125). Tytułowa zasada konsensusu oznaczałaby więc przede wszystkim wiarę w istnienie nieredukowalnej różnicy i jej nieredukowalność jako zasady społecznej. Wyrastająca z zasady konsensusu kompetencja do międzykulturowego komunikowania się oznaczałaby, że należy wypracowywać jak największe przestrzenie tolerancji (Bolten 2006: 128). Tolerancja winna jednak przybierać postać zrozumienia i akceptacji odmienności, a nie znoszenia i cierpienia odmienności w imię osiągnięcia tolerancji. Aby stało się to możliwe, „niezbędne jest uznanie i respektowanie suwerenności

partnerów, rozpoznanie, ale też tematyzowanie tego, co nie daje się pogodzić, czyli wyjaśnienie swoich oraz rozumienie cudzych pozycji” (Bolten 2006: 128).

Aby tak zdefiniowana zasada konsensusu mogła być zrealizowana, Bolten (2006) podaje szereg własności umysłu, które należałoby rozwijać w systemie edukacji. Byłoby to: (a) trenowanie tolerancji rozumianej przede wszystkim jako wytrzymywanie napięć, odsuwanie w czasie konfrontacji, przy jednoczesnym koncentrowaniu się na akceptowalnych częściach całości; (b) umiejętność obserwowania siebie we własnym działaniu przez filtr własnych intencji, a nie realizacji celu i umiejętności odczytywania intencji zachowań u innych – tzw. wewnętrzne oczy w postulatach M. Nussbaum; (c) gotowość do korygowania swoich nastawień, zdolność akceptowania sytuacji niezwykłych; (d) trenowanie umiejętności definiowania „głębokości” różnicy kulturowej; (e) budowanie wiedzy kulturowej i umiejętność tematyzowania problemów opartych na różnicy kulturowej.

### 5.3.3. Zasada komplementarności poznania i doświadczenia

Jadwiga Królikowska we wstępie do pracy *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego* (2009) przyrównuje kontekst kulturowy aktów komunikacyjnych do rozjaśniania rzeczywistości, o której pisał Karl Jaspers: „Proces poznawania natury kontaktu kulturowego upodabnia się do filozoficznej procedury rozjaśniania rzeczywistości scharakteryzowanej przez filozofa Karla Jaspersa w stwierdzeniu, że «nie ma czegoś takiego jak świat, którego się można nauczyć i tym sposobem osiąść go jako poznany». Ponieważ wszelkie poznanie urzeczywistnia się tylko w jedności doświadczenia i myślenia, przeto jedno bez drugiego nie przynosi owoców. Rozległość poznania jest uwarunkowana przez rozległość doświadczenia, a zarazem przez stopień, w jakim to doświadczenie staje się przedmiotem własnych pytań i przemyśleń. Nowe doświadczenie jest



możliwe tylko dzięki już zainwestowanemu poznaniu. Doświadczenie jako ogląd zawsze ma już określoną strukturę. Człowiekowi, który niczego nie wie i stąd jest niewykształcony również w widzeniu, przedmiot, o który chodzi w poznaniu, nie może się jasno «ukazać» (Królikowska 2009: 10). Relacja komplementarności poznania i doświadczenia jest więc zasadą otwierającą komunikację międzykulturową. Relacja ta ustawia też możliwą perspektywę i głębię komunikowania się. Relacja poznania i doświadczenia buduje w umysłach dyskutujących obrazy innych, które wyrażając – zamyka w kręgu znanych i dostępnych sobie znaków/symboli. Jakość znaczeniowa tych znaków/symboli jest funkcją relacji poznania i doświadczenia mówiącego. Relacja ta wydaje się więc źródłowa dla dyskusji o wspólnych (międzykulturowych) problemach czy wyzwaniach, zarówno społecznych, jak i egzystencjalnych.

## ZAKOŃCZENIE

Edukacja rozumiana jako imperatyw kulturowy znalazła się w centrum chaosu kulturowego. Zmiana kulturowa, jakiej doświadczamy, ma konsekwencje w tytułowym dla tej pracy kontekście kulturowym wychowania. Tytułowy kulturowy kontekst wychowania generuje szereg problemów czy wyzwań, wobec których staje współczesna pedagogika. Utożsamienie kultury z komunikacją wyzwala całe spektrum problemów związanych z przekazem – zarówno w kontekście jego formatowania, jak i problemów porozumienia w aktach komunikacyjnych, gdzie wprowadzony jest czynnik różnicy kulturowej. Jest to problem z konstruowaniem edukacji jako zjawiska społecznego, z całym bagażem treści jej reprezentacji symbolicznych i politycznych zabiegów organizujących przekaz. W niniejszym tekście odniosłam się do tej problematyki przez odwołanie się do teorii konflacji M. Archer.

Dowartościowanie różnorodności kulturowej i promowanie wielokulturowości jako standardu społecznego współczesnych społeczeństw oznacza dla pedagogiki problemy i tym samym wyzwania związane z procesami komunikowania się pokoleń wstępującego z zstępującym – socjalizacją. Nowe warunki kulturowe niejako wymuszają innowacje i podejmowanie starań w zakresie działań wychowawczych, które w systemie socjalizacji nie są obecne. Potrzebujemy nowych wzorców i standardów socjalizacji, aby podejmowana w jej ramach komunikacja wychowawcza miała sens dla pokolenia wstępującego. Chaos w tym kontekście objawia się przede wszystkim przez ideologiczne traktowanie tradycji. Dzieje się tak, gdy troską nie jest poszukiwanie etycznych wskazówek

w jak najszerszym horyzoncie społecznym, lecz forsowanie dziedziczenia wizji partykularnych dla różnych grup kulturowych. Widzimy to przez spontaniczne, masowe lub incydentalne kontestacje tradycji, mające na celu ekspozycję jednej tylko wiązki wartości lub wręcz jednej deklarowanej wartości wobec tradycyjnego dla społeczeństwa układu wartościowania. Kulturowy kontekst wychowania w tym zakresie omawiany jest w myśl teorii standardu kulturowego K.J. Broziego.

Wreszcie obraz chaosu kulturowego w edukacji przejawia się w zwrocie ku kulturze masowej. W konsekwencji, odwołania się do przemyśleń M. Archer, Ch. Delsol oraz M. Nussbaum traktuję jako jedno z podstawowych zadań pedagogiki czasów współczesnych: przeciwstawienia się w edukacji kulturze masowej. W moim głębokim odczuciu nie powinna ona stać się kontekstem wychowania. Potrzebujemy nowego, innowacyjnego odwoływania się do tradycji lub „nowej tradycji” jako kontekstu kulturowego, na której oprzeć działania wychowawcze. Wydaje się, że to warunek niezbędny, aby wola jednostki była odczytana, zrozumiana i aby jej działanie miało efekt w tworzeniu dobra wspólnego.

Ludzie są warunkowani kulturowo, ale też dysponują pewnym zakresem wolności w kulturze. Wychowanie w kontekście wolności to troska i działania idące w takim kierunku, aby wolność nie była swawolą, bezrozumnym „hulaniem” indywidualnych pożądlivości czy bezrefleksyjnym podążaniem za trendami masowej kultury. Wychowanie oznacza tu takie działanie, które da jednostce moc sprawczą w stosunku do kultury, opartą o refleksyjność wobec odmiennych od własnej tradycji, świadomość realizowanych w świecie kultury potrzeb i umiejętność sensownego odniesienia się do rzeczywistości. Przede wszystkim jednak oznacza odpowiedzialność za własne decyzje w perspektywie dobra wspólnego. Tych postulatów nie da się zrealizować wychowawczo bez osadzenia ich w systemie organizacji społecznej kultury. To ekspozycja systemowa kultury – jej wyraz instytucjonalny, który konstytuuje moc sprawczą jednostki wobec kultury. Innymi słowy mówiąc, nie od deklaracji i zapisów wartości w programach edukacyjnych zależy to, czy jednostki będą

sprawcze, a od istniejącej spójności systemowej kultury. Kiedy system jest spójny, przekaz jest jednoznaczny i wychowanie zdaje się wtedy zabiegiem międzygeneracyjnego transferu wartości; kiedy system jest niespójny, rządzi logika sytuacyjna. Przekaz zaczyna mieć wiele postaci ideowych, koncepcji ideologicznych, pojawia się konkurencja wartości – nie wartościowania – co jest stanem normalnym we współczesnych społeczeństwach. Moc sprawcza jednostki ma wtedy postać orientowania się, w jaki sposób jej władza i jej interesy pasują do sytuacji. Nie wydaje się to korzystne, ponieważ eksponuje partykularyzm wobec jedności; agresję wobec koncyliacji i egocentryzm wobec wspólnotowości. Wychowanie w takim kontekście kulturowym przestaje być procesem transferu, a staje się polem, na którym konkurują ze sobą wartości, ścierają się ideologie, a brak jest punktów orientujących i uwspólniających jednostki w sensowności wyboru systemu wartościowania czy hołdowania tej czy innej ideologii.

Jednym z postulatów, wydaje się ważnym w kontekście tak zarysowanych warunków, jest postulowana przez M. Nussbaum walka z uwarunkowaniem kulturowym. Różnorodność kontekstów kulturowych współczesnego pluralistycznego świata wymaga skierowania wychowania na naukę kultury – kształtowania umiejętności obserwacji i otwartości wobec tego, co obce, przy czym chciałabym podkreślić, że te dwie sprawności stanowią całość. Otwartość nie może się obyć bez uprzedniego wobec niej procesu uważnej obserwacji, gdyż nie idzie o postulatorywność, a o sensowność. Jeżeli chcemy być otwarci na to, co obce, musimy określić obszar wartościowego podobieństwa i obszar wartościowej odmienności. Potrzebujemy tego, aby móc wprowadzić ogólne reguły wspólnotowego bycia, z zachowaniem różnorodności. Ten postulat z kolei wymaga od nas umiejętności nawiązywania kontaktu i budowania relacji w pluralistycznym standardzie wartościowania. Otworzy nam to drogę do synergetycznego komunikowania się, gdy cudze doświadczenia, z definicji odmienne, zamiast być źródłem problemu, staną się pozytywne dla wspólnotowego funkcjonowania. Walka z warunkowaniem kulturowym

wymaga od nas także nowego podejścia do problemów opartych o różnice kulturowe. Winniśmy unikać definiowania ich w kategorii opozycji: nasze – wasze; winniśmy je przewartościowywać w kierunku mocy sprawczej jednostek. Kategoryzowanie bowiem prowadzi do przeceniania problemów, a skierowanie ich na tory mocy sprawczej otwiera na odmienne perspektywy. Należy jednak zauważyć, że postulat skierowania problemów, których źródłem są różnice kulturowe, na perspektywę mocy sprawczej jednostek, trzeba rozumieć nie jako bagatelizowanie różnic czy bezkrytyczne ich niwelowanie. Różnicy kulturowej należy się przyjrzeć uważnie i rozsądnie; rozumnie wyciągać z niej wnioski.

Standardem kulturowym tożsamości czasów współczesnych staje się hybrydyzacja oraz budowa koncepcji transkulturowości. Kulturowy kontekst wychowania w tym zakresie zarysowuje nowe wyzwania w obszarze wychowania. Nie dziedziczenie jest w centrum procesów konstrukcji kulturowej tożsamości jednostki, a proces świadomego wyboru i antycypacja wagi dziedzictwa. Zmiana warunków kulturowych, od ery modernizmu do ery postmodernizmu, pociąga za sobą przeformułowania dotyczące warunków i zasad ich funkcjonowania. Wydaje się, że kategoria refleksyjnej socjalizacji jawi się jako centralna w procesie tych przemian. Wiedziona jest ona przede wszystkim zmianą orientacji: od lojalności wobec własnej grupy i ufności w niezmienną dziedziczenia, do dowartościowania pluralizmu kulturowego i budowania kultury indywidualnego sprzeciwu. Kultura indywidualnego sprzeciwu, jako kontekst kulturowy współczesnego wychowania, opierać by się miała na autorefleksji jako podstawowej sprawności umysłu człowieka ponowoczesnego. Procesy tożsamości kulturowej jednostek oparte miałyby być na innowacyjności, kreatywności i wolności w zakresie aktów dziedziczenia kulturowego. Przewartościowań i uwagi w układzie nowej tradycji potrzebuje zwłaszcza koncepcja indywidualizmu. Omówiona w książce refleksyjna socjalizacja ma za cel danie mocy przeciwstawienia się kulturze masowej. Do realizacji tego celu przyczyni się kształtowanie cnót:

refleksyjności, odpowiedzialności i wyobraźni. Refleksyjność w socjalizacji oznacza rozumienie sensowności praw i obowiązków, ograniczenie pragnień rozumianych jako pożądlivość i nakierowanie na wspólnotę jako fundament aktywności społecznej.

Soczewką, która zbiera te sprawności w osobowości jednostek, a więc ma moc ich publicznego prezentowania, są poglądy na świat. Nie w oglądzie światopoglądowym jednak, a w jej odmianie indywidualnej – gustu. Jako jednostki w kulturze, gdzie oprotestowana jest tradycja, a indywidualizm jest cechą kultury, to właśnie gust jest wykładnią naszej wizji świata. Stąd w książce teza o potrzebie przygotowania następnego pokolenia do dyskusji o gustach.





## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz Krystyna, 2003, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Agar Michael, 1994, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, New York: Quill, William Morrow.
- Archer Margaret, 2019, *Kultura i sprawczość*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Balcerczyk Ilona, 2014, *Zmiana paradygmatu, czyli Tocqueville'owskie spojrzenie na społeczeństwo amerykańskie*, „Civitas Hominibus. Rocznik Filozoficzno-Społeczny”, nr 9.
- Banks James A., 2001, *Citizenship education and Diversity: Implications for Teacher Education*, „Journal of Teacher Education”, vol. 52, s. 5–16.
- Banks James A., 2006, *Race, Culture and Education*, London: Routledge.
- Bauman Zygmunt, 1994, *Dwa szkice moralności ponowoczesnej*, Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman Zygmunt, 1998, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bauman Zygmunt, 2000, *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Warszawa: PIW.
- Bauman Zygmunt, 2001, *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Warszawa: LTW.
- Bauman Zygmunt, 2005, *Europa niedokończona przygoda*, tłum. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Zygmunt, 2012, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. P. Poniatowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Benedict Ruth, 2002, *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda.

- Bierdiajew Mikołaj, 2002, *Sens historii. Filozofia losu człowieka*, tłum. H. Paprocki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Biggs John, Tang Catherine, 1999, *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Blumer Herbert, 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Nomos (wydanie oryginalne: Blumer Herbert, 1969, *Symbolic Interaction. Englewood Cliffs*, New York: Prentice-Hall).
- Bokszański Zbigniew, 1997, *Stereotyp a kultura*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum.
- Bokszański Zbigniew, 2005, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa: PWN.
- Bolten Jürgen, 2006, *Interkulturowa kompetencja*, tłum. B. Andrzejewski, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Boski Paweł, 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu Pierre, Wacquant Loïc J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Braudel Fernand, 1999, *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Branson Margaret Stimmann, 1998, *The Role of Civic Education: A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network*, Waszyngton: Center for Civic Education.
- Bremer Józef, 2005, *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem świadomości*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Bremer Józef, Chuderski Adam, 2011, *Pojęcia. Jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brezinka Wolfgang, 2005, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz SJ, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Broda Marian, 2007, *Mentalność, tradycja i bolszewicko-komunistyczne doświadczenie Rosji*, Łódź: Wydawnictwo IBIDEM.
- Broda Marian, 2009, *Rosyjskie pytania o rosję jako problem filozoficzny*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, r. 18, nr 1(69).
- Brozi Krzysztof J., 1994, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Buber Martin, 1982, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa: PAX.
- Buber Martin, 1993, *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa: PWN.
- Buliński Tarczycjusz, 2002, *Człowiek do zrobienia*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Burszta Wojciech Józef, 2004, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Burszta Wojciech Józef, Dobrosielski Paweł, Jaskułowski Krzysztof, Majbroda Katarzyna, Majewski Piotr, Rauszer Michał, 2019, *Naród w szkole*, Gdańsk: SWPS.
- Byram Michael, 2006, *Developing a concept of Intercultural Citizenship*, [w:] *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*, red. G. Alred, M. Byram, M. Fleming, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassier Ernst, 1971, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Stanińska, Warszawa: Czytelnik.
- Castells Manuel, 2013, *Władza komunikacji*, tłum. J. Jedliński, P. Tomanek, Warszawa: PWN.
- Castells Manuel, 2008, *Siła tożsamości*, Warszawa: PWN.
- Citizenship Education at School in Europe*, 2005, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Clifford James, 2000, *Kłopoty z kulturą: dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, tłum. E. Dżurak i in., Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Cylkowska-Nowak Mirosława, 1998, *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Damasio Antonio Rosa, 2000, *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Delsol Chantal, 2018, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Delsol Chantal, 2020, *Czas wyrzeczenia*, tłum. G. Majcher, Warszawa: PIW.
- Denicolo Pamela, Entwistle Noel, Hounsell Dai, 1989, *What is Active Learning?*, Edinburg: CVCP Universities' Staff Development and Training Unit.
- Dróżdż Jacek, 2000, *Resentyment w ujęciu Friedricha Nietzschego i Maxa Schelera*, „Pisma Humanistyczne”, nr 2.
- Filipiak Marian, 1996, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gadamer Hans-Georg, 1993, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Kraków: Wydawnictwo Prima.
- Gadamer Hans-Georg, 2008, *Prawda w naukach humanistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Inter Esse.
- Galarowicz Jan, 2011, *Powrót do wartości*, Kraków: Wydawnictwo Petrus.

- Galewicz Włodzimierz, 1988, *Analiza dobra*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Geertz Clifford, 2000, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Gieysztor Aleksander, 1960, *Ideowe wartości kultury polskiej w X-XI wieku: przyjęcie chrześcijaństwa*, „Kwartalnik Historyczny”, r. 67, nr 4.
- Giddens Anthony, 2002, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” w społeczeństwie i epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Gołębski Franciszek, 2008, *Kulturowe aspekty integracji europejskiej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Grossman David, 2000, *The Global and the Local Partnership: Innovative Approaches to Citizenship Education*. Paper presented at 6<sup>th</sup> UNESCO-ACEID International Conference, Bangkok. Za: T. Bauer, M. Clarke, E. Dailidienė, 2003, *Active Learning and Citizenship Education in Europe*, London: CiCe Guidelines.
- Grzesiuk Kalina, 2014, *Powstanie i ewolucja modelu homo economicus*, „Roczniki Ekonomii i Zarządzania”, t. 6(42), nr 2.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, 2009, *Proces akulturacji*, [w:] *Integrakulturowe badanie kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, red. J. Królikowska, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hajduk Edward, 2001, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Hall Edward Twitchell, 1978, *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa: Wydawnictwo PI.
- Hall Edward Twitchell, 1984, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa: PWN.
- Hall Edward Twitchell, 2003, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Hałas Elżbieta, 2007, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Hildebrandt-Wypych Dobrochna, 2012, *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym*, „Studia Edukacyjne”, nr 21.
- Herder Johann Gottfried, 1962, *Myśli o filozofii dziejów*, tłum. J. Gałęcki, Warszawa: PWN.
- Herder Johann Gottfried, 1987, *Rozprawa o pochodzeniu języka*, tłum. B. Płaczkowska, [w:] *Wybór pism*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: PWN.

- Holden Kathie, Clough Nick (red.), 1998, *Children as Citizens: education for participation*, London – Philadelphia: J. Kingsley.
- Hroch Miroslav, 2003, *Małe narody Europy: perspektywa historyczna*, tłum. G. Pańko, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kłoskowska Antonina, 1969, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa: PWN.
- Kłoskowska Antonina, 1980, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa: PWN.
- Kłoskowska Antonina, 1983, *Socjologia kultury*, Warszawa: PWN.
- Kłoskowska Antonina, 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: PWN.
- Kmita Jerzy, 1981, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: PWN.
- Kmita Jerzy, 1982, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa: Centralny Ośrodek Upowszechniania Kultury.
- Korporowicz Leszek, 1983, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1(27).
- Koźmiński Andrzej Krzysztof, Piotrowski Włodzimierz, 2010, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koralewicz Jadwiga, Ziółkowski Marek, 2003, *Mentalność. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, wyd. nowe zmienione, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kroeber Alfred Louis, 1973, *Istota kultur*, Warszawa: PWN.
- Kula Marcin, 2003, *Wybór tradycji*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Królikowska Anna, Zbigniew Marek SJ (red.), 2007, *Refleksje nad godnością człowieka*, Poznań: Wydawnictwo WAM.
- Królikowska Jadwiga (red.), 2009, *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kunce Aleksandra, 2004, *Zlokalizować tożsamość*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kaluga, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Kwiatkowska Sławomira, 2008, *Tożsamość trans kulturowa*, Katowice: Instytut Terapii Integralnej.
- Kymlicka Will, 2003, *Multicultural States and Intercultural Citizens*, „Theory and Research in Education”, t. 1(2).
- Leonarska Dorota, 2015, *Koncepcja człowieka w teorii społecznej Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 10.
- Levi-Strauss Claude, 1970, *Antropologia strukturalna*, tłum. B. Suchodolski, Warszawa: PIW.

- Linton Ralph, 2000, *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa: PWN.
- Le Goff Jacques, 2007, *Historia i pamięć*, tłum. A.Gronowska, J. Stryczyk, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Ławecka Dorota, 2003, *Wstęp do archeologii*, Warszawa – Kraków: PWN.
- Machaj Irena, 2005, *Spółeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Malinowski Bronisław, 1958, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Macrae Neil, Sangor Charles, Hewstone Miles, 1999, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: GWP.
- Majewski Piotr, Rauszer Michał, 2019, *Naród w szkole*, Gdańsk: Wydawnictwo SWPS.
- Mamzer Hanna, 2000, *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości*, [w:] *Edukacja wielokulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki i in., Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Martens Ekkehard, Schnadelbach Herbert (red.), 1995, *Filozofie – podstawowe pytanie*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Marton Ference, Hounsell Dai, Entwistle Noel (red.), 1997, *The experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton Ference, Saljo Roger, 1976, *On Qualitative Differences in Learning – 1: outcomes and process*, „British Journal of Educational Psychology”, t. 46.
- Mathews Gordon, 2005, *Supermarket kultury*, tłum. E. Klekot, Warszawa: PIW.
- Melosik Zbyszko, 2012, *Tożsamości w społeczeństwie współczesnym: pop – kulturowe (re)interpretacje*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Melosik Zbyszko, Szukdlarek Tomasz, 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Matuchniak-Krasuska Anna, 1988, *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo”, r. 30, nr 1.
- Mc Laughlin Terence H., *Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective*, „Journal of Moral Education”, nr 2(3).
- Mikołajewska Barbara, 1999, *Zjawisko wspólnoty*, New Haven: The Linton’s Video Press.
- Misiejuk Dorota, 2013, *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.



- Misiejuk Dorota, 2015, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 25.
- Misiejuk Dorota, 2017, *Konstruowanie tożsamości kulturowej wyzwaniem dla międzykulturowego poradnictwa*, „Studia Poradnicze”, nr 6.
- Niemczuk Andrzej, 2005, *Stosunek wartości do bytu. Dociekania metafizyczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nietzsche Friedrich, 2003, *Z genealogii moralności*, tłum. L. Staff, Kraków: Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda.
- Nikitorowicz Jerzy, 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz Jerzy, 2003, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna”, nr 1.
- Nikitorowicz Jerzy, 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz Jerzy, 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nussbaum Martha C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Nussbaum Martha C., 2018, *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, tłum. S. Szymański, Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna i MULTICO Oficyna Wydawnicza.
- Olbrycht Katarzyna, 2019, *Edukacja kulturalna jako edukacja o wzrastaniu w człowieczeństwie*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Olbrycht Katarzyna (red.), 1994, *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Olszewska-Dyoniziak Barbara, 1994, *Społeczeństwo i kultura*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Ossowski Stanisław, 1967, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] S. Ossowski, *Dzieła*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Pałubicka Anna, 2011, *Opozycja dwóch postaw wobec świata a koncepcja kultury Jerzego Kmity*, „Filo-Sofija”, nr 12.
- Parsons Talcott, 2009, *System społeczny*, tłum. M. Kaczmarczyk, Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Pilch Tadeusz, 1999, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piłat Robert, 2019, *O rozsądku i jego szaleństwach*, Warszawa: PWN.



- Prosser Michael, Trigwell Keith, 1998, *Teaching for learning in higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Redfield Robert, 1961, *Peasant Society and Culture*, [w:] *The Little Community and Peasant Society and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Revans Reginald W., 1982, *The origins and Growth of Action Learning*, Bratt-Institut für Neues Lernen.
- Rosner Katarzyna, 1976, *A. J. Greimas semiotyka narracji*, „Pamiętnik Literacki: Czasopismo Kwartalne Poświęcone Historii i Krytyce Literatury Polskiej”, nr 67/2.
- Rosner Katarzyna, 1991, *Hermeneutyka jako krytyka kultury: Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Warszawa: PIW.
- Rothenbuhler Eric W., 2003, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, tłum. J. Barański, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sadowski Andrzej, 2010, *Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym*, [w:] *Edukacja międzykulturowa – teorie poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sadowski Andrzej, 2019, *Spółczesność wielokulturowa z perspektywy pogranicza*, Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Scheler Max, 1997, *Resentyment a moralność*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Skarga Barbara, 2007, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Słaboń Andrzej, 2006, *Problemy związane z przemianą mentalności zbiorowej*, „Zeszyty Naukowe. Akademia Ekonomiczna w Krakowie”, nr 712.
- Sobecki Mirosław, 2007, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie*, Białystok: Trans Humana.
- Sobecki Mirosław, 2016, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Stewart John (red.), 2002, *Mosty zamiast murów*, Warszawa: PWN.
- Stomma Ludwik, 1981, *Metoda strukturalna w etnologii*, [w:] *Metody etnologii (część I)*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szacki Jerzy, 1971, *Tradycja*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Szczurek-Boruta Alina, 2007, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Szczurek-Boruta Alina, 2011, *Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII.
- Taylor Charles, 1989, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas Wiliam, Znaniecki Florian, 1976, *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, Warszawa: PWN.
- Toynbee Arnold J., 1991, *Cywilizacja w czasie próby*, tłum. W. Madej, Warszawa: Wydawnictwo Prześwit.
- Turner Victor, 2005, *Gry społeczne, pola i metafory*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Welsch Wolfgang, 1996, *Estetyka poza estetyką*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Welsch Wolfgang, 1998a, *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubiak, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Welsch Wolfgang, 1998b, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, cz. 2, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wielecki Krzysztof, 2018, *Prawda socjologiczna i realizm krytyczny*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, t. 24, z. 1.
- Wilkoszewska Krystyna (red.), 2004, *Estetyka trans kulturowa*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Witkowski Lech, 1997, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Witkowski Lech, 2011, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Wisbert Reiner, 1987, *Historia i edukacja w koncepcjach Johanna Gotfrieda Herdera*, [w:] *Rozum i świat. Herder i filozofia XVII, XIX i XX wieku*, red. M. Heinz, M. Potępa, Z. Zwoliński, Warszawa: Genesis.
- Włodarczyk Ewa, 2003, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. J. Pilch, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żygulski Kazimierz, 1972, *Wartości i wzory kultury. Rozważania socjologa*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

**Netografia**

- Burdzik Tomasz, 2013, *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, „Czasopismo Naukowe. Kultura i Historia”, <https://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/4715> [dostęp: 17.06.2013].
- Hendrickson Leslie, 1984, Active Learning ERIC Digest No 17; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253468.pdf> [dostęp: 13.13.2020].
- Huddleston Edward, Garabagiu Angela (red.), 2005, *Edukacja obywatelska 2001–2004. Poradnik szkolenia nauczycieli edukacji obywatelskiej i praw człowieka*, [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2004\\_44%20\\_Tool%203TTPolishdraft\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2004_44%20_Tool%203TTPolishdraft_en.pdf) [dostęp: 17.03.2020].
- Kongres Obywatelski, *Kultura umysłowa Polaków – dlaczego myślimy tak, jak myślimy?*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/kultura-umyslowa-polakow-dlaczego-myslmy-tak-jak-myslmy/> [dostęp: 20.12.2020].
- Mróz Tomasz, 2014, *Nomadyczność wieloznaczna, wieloznaczność nomadyczna, czyli o wzorach osobowości Zygmunta Baumana*, „Refleksje. Pismo Naukowe studentów i doktorantów WNPiD UAM”, nr 10; <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/t/article/view/8592> [dostęp: 17.03.2020].
- Schwartz Shalom H., 2012, *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*, „Online Readings in Psychology and Culture”, 2(1), <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> [dostęp: 20.01.2020].
- Wędzińska Magdalena, 2013, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/943>, [dostęp: 20.02.2019].