



EDUKACJA DLA SUKCESU CZY UMIEJĘTNOŚCI? ZNOSZENIE I POKONYWANIE PORAŹEK W PROCESIE KREOWANIA TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ.

**Jedno z zadań Wydziałów i Katedr Teologicznych
w warunkach wielokulturowości**

W ciągu ostatnich lat jesteśmy poddawani silnej presji równocześnie kilku dokonujących się procesów (m.in. modernizacji, urbanizacji, globalizacji, transformacji, integracji) i znaleźliśmy się w wirze nieustannych, dynamicznych, nieprzewidywalnych zmian. Procesy te stawiają edukacji nowe wyzwania, wprowadzając często w stan niezadowolenia i frustracji. Coraz wyraźniej zauważa się, że dogmatem współczesnej edukacji staje się wychowanie dla sukcesu, czyli motywowanie i mobilizowanie do przedsiębiorczości różnymi formami i metodami, podsycanie ambicji, aspiracji, żądz sukcesu (jak się zmobilizujecie to będziecie na topie, jeśli nie – nie jesteście nic warci). Wskazuje się, że wiedza zapewni sukces zawodowy, jak też udane życie osobiste, a więc trzeba się starać.

W tym kontekście rodzą się pytania:

- czy rzeczywiście sama wiedza zapewni sukces, a co z kierunkowymi cechami osobowości, takimi jak: wartości, przekonania, empatia, pokora, wrażliwość, cierpliwość, zrozumienie i zauważanie Innego?
- gdzie jest miejsce tych, którzy mimo starań nie osiągają i nie osiągną sukcesu, jak też i tych, którzy nie będą się starać, co z klęską, przegrana, wegetacją?
- gdzie jest miejsce tych ludzi i grup marginalnych, wyłączonych, zbędnych, wykluczonych społecznie?

W kontekście powyższego uważam, że kultura nastawiona na edukację dla sukcesu uczy żyć w kłamstwie. Zmusza do udawania człowieka sukcesu, zmusza do ukrywania wstydu z niespełnienia, tym samym rodzi kom-



pleksy, frustrację i często wyrzuca na margines. Kiedyś uczyliśmy się, jak żyć po klęsce, utracie niepodległości, a obecnie, po odzyskaniu niepodległości, jakby rzuciliśmy „płaszcz Konrada” i cieszymy się wolnością, kreując tyranię sukcesu i optymizmu. Nie odnosisz sukcesu, jesteś do niczego. Niespełnione nadzieje rodzą agresję, jednak nie podejmujemy analiz i pracy nad przyczynami, a ukierunkowujemy nasze działania na wskazywanie winnych, na karanie, klasyfikowanie i marginalizowanie. Czy musimy dzielić ludzi na tych, którym się udaje i ma się udać, i na tych, którym się nie może udać i nie uda osiągnąć sukcesu?

Coraz większej liczbie dzieci, młodzieży, dorosłych, nie udaje się sprostać współczesnym wyzwaniom, wielu okazuje zobojętnienie, rezygnując z aktywności i twórczych działań. Zauważamy, że w procesie edukacji uczymy posługiwania się technikami nowoczesnego życia, ale w coraz mniejszym zakresie i stopniu jesteśmy w stanie uwrażliwiać, uczyć pokory i kształtować umiejętności ustawicznego prowadzenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego. Coraz częściej dajemy narzędzia pozwalające na intensywne, przyjemne, konsumpcyjne życie, nie uwrażliwiając na obowiązki historyczne i nie kształtując odpowiedzialności pokoleniowej, nie rozwijając autonomii i wolności w działaniu. Zaszczepiono pychę, moc nowoczesnych środków działania, ale nie ducha, pokorę i szacunek do trudu i pracy człowieka, trudu kreowania i zrozumienia siebie i Innego.

Człowiek jednak może się spełniać w niespełnieniu, tylko nie można mu odbierać nadziei i szansy. Uczniowie nafaszerowani mitologią sukcesu niezbyt chcą rozmawiać i rozmyślać o prawdziwym życiu, z kolei rodzice nie chcą kierować do takich szkół i płacić za takie szkoły, które nie zapewniają sukcesu, a więc szkoły stają się coraz wyraźniej kuźnią testów i mają przygotować do osiągnięcia sukcesu egzaminacyjnego. Wartość szkoły mierzy się przede wszystkim liczbą absolwentów zdających na studia, a ci, co nie weszli do tego grona, traktowani są jako balast, do którego lepiej się nie przyznawać.

Przypomnę znane z pewnością słowa Leszka Kołakowskiego: „Prawdziwie wartościowa kultura to taka, która potrafi ludziom pomagać w znoszeniu klęsk. Bo żyjąc, przechodzimy od klęski do klęski”. Z kolei Czesław Miłosz w uroczystym wywiadzie z okazji swojego 90-lecia na pytanie: czy miał udane życie – odpowiedział jednym słowem – „NIE”.

W tym kontekście rodzą się pytania: kto i jak ma przygotować młodego człowieka do zdrady przez kogoś, do oszustwa, do przeżycia utraty zaufania, do poniżenia, znoszenia upokorzenia i bezsilności, do wyśmiania i wyszydzania. Kto ma przygotować i pozbawić lęków w sytuacji otwar-

cia tożsamościowego, szczerzej prezentacji i naturalnie okazywanej ufności, kto i jak ma pomagać i wspierać w sytuacji odrzucenia, marginalizacji, odepchnięcia, pozbawienia godności. Jak i co takiej osobie przekazać, aby zdobyła zaufanie i wiarę w człowieka, udaną rodzinę, radość dnia codziennego, sens i użyteczność trudu i radość z pokonywania przeszkód rozwojowych?

W każdym społeczeństwie wypracowywane są różne koncepcje przedstawiające próby rozwiązywania trudnych problemów współczesności (m.in. przemoc i terroryzm, ubóstwo, bezradność, bezrobocie, zagrożenie naturalnego środowiska, analfabetyzm, problem wartości, więzi międzyludzkich, dziedzictwa kulturowego). Od dawna pojawiają się głosy oskarżania pedagogów progresywistycznych za zaniedbanie standardów w procesie edukacji i w efekcie wychowywanie młodzieży pozbawionej uczuć patriotycznych i młodocianych przestępców. Progresywizm był sprzeciwem wobec tradycyjnej edukacji, wobec formalizmowi, werbalizmowi i autorytaryzmowi, umożliwiając aktywność, samorealizację, uczenie się przez działanie i doświadczanie. Postulując alternatywne rozwiązania uwalniające od uczenia się na pamięć, od autorytetu nauczyciela i podręcznika, skupienie się na dziecku, na wspólnym uczeniu się, a nie na treściach i współzawodnictwie, nie zawsze osiąga się oczekiwane efekty. Szczególnie trudna w realizacji była i jest funkcja relatywizmu kulturowego i etycznego, prowadząca do przyjęcia krytycznej postawy wobec wartości, tradycji, kształtowania postaw wobec procedur demokratycznych.

W tym kontekście, jako krytyka progresywizmu, odradza się idea esencjalizmu i perenializmu wskazująca, że jedynym źródłem wiedzy jest dorobek kulturowy ludzkości, z którego wywodzą się zasady moralne i normy zachowań. Esencjaliści są przeciwni chwilowym modom i uzależnieniom przyjemnościowym wskazując, że najistotniejszą funkcją edukacji jest przechowywanie i przekazywanie podstawowych elementów kultury w sposób akademicki. Perenialiści zaś wyrażają przeświadczenie, że najważniejsze zasady wychowania są wieczne, niezmiennie i nigdy nie tracą aktualności. Promują więc uniwersalne prawdy i wartości, poddając krytyce relatywizm. Jak pisze Gerald L. Gutek, wychodzą z założenia, że „rolą edukacji jest pielęgnowanie wspólnych wszystkim ludziom cech, stanowiących o istocie człowieczeństwa, twierdzą, że można ujmować prawa człowieka i jego wolność w kategoriach uniwersalnych – ponadkulturowych i ponadnarodowych. Uważają, że relatywistyczne filozofie, takie jak pragmatyzm, i teorie edukacyjne, takie jak progresywizm, negując znacze-

nie uniwersaliów, przyczyniają się do zahamowania rozwoju ogólnoświatowej czy globalnej cywilizacji”¹.

Z drugiej zaś strony wskazuje się, że wszystko powstaje na gruncie specyficznych wzorów kulturowych rozwijających się dynamicznie, jednak uwarunkowanych miejscem i czasem, potrzebami i możliwościami człowieka. Człowiek winien więc ustawicznie analizować dorobek kulturowy, wyodrębniać z niego to, co najcenniejsze i wyznaczać kierunki zmian i modyfikacji. Edukacja w takim duchu rekonstruktywizmu winna obejmować krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, wskazywać kierunki kulturowej przebudowy, testować projekty przemian kulturowych poprzez wprowadzanie ich do programów szkolnych.

Wśród projektów edukacyjnych coraz wyraźniej w ostatnim okresie dominują treści dotyczące stosunków między cywilizacjami i kulturami, religiami i wyznaniem, państwami i narodami, projekty podejmujące próby rozwiązań problemów ludzkości na globie ziemskim, edukacyjne propozycje w zakresie ogólnoświatowych programów upowszechniania osiągnięć naukowych, przepływu i wymiany wartości i tradycji oraz z tym związanych perspektyw porozumienia, współpracy czy pokoju. Wielokulturowość społeczeństw stała się bowiem „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym. Sądzę, że można mówić o wielokulturowości jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic. To zjawisko nałożyło się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, uznania praw człowieka i różnych mniejszości etnicznych czy religijnych). W efekcie rodzi to wiele problemów, które zmuszają do refleksji i konieczności poszukiwania odpowiedzi.

Sądzę zatem, że stajemy obecnie wobec podstawowego problemu, jak edukować dzieci, młodzież, dorosłych, aby trwać ze swoistymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, w procesie pokojowego rozwiązywania problemów lokalnych i globalnych, nie znikając kulturowo w Europie i globalnym świecie?

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku stawia się pytania: „jak stawać się stopniowo obywatelem świata bez ztracania swoich korzeni, aktywnie uczestnicząc w życiu

¹ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk, 2003, s. 292.

narodu i wspólnoty lokalnej? [...] jak przystosowywać się, nie wyrzekając się własnej tożsamości, budować własną autonomię w dialektycznym związku z wolnością i ewolucją innych ludzi?”².

W raporcie zwraca się uwagę na to, że należy rozpocząć od zrozumienia samego siebie, podejmując jakby wewnętrzną podróż, której kierunek wytycza wiedza, namysł, stosunek krytyczny do samego siebie. Zauważa się więc problem modernizacji refleksyjnej, która powstała na bazie modernizacji ewolucyjnej i technokratycznej (postęp techniczny, rozwój nauki, oświaty, specjalizacji naukowej i zawodowej, masowej informacji i komunikacji), a obecnie wymaga kreowania nowego typu człowieka charakteryzującego się myśleniem krytycznym, twórczym, z jednoczesną zdolnością do rozumienia siebie i innych, do współpracy i współdziałania w zróżnicowanych kulturowo zespołach ludzkich. Dlatego też zaleca się edukację trwającą przez całe życie (ustawiczną) ze względu na elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu: „...lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu”³.

W kontekście powyższego Komisja zwróciła szczególną uwagę na jeden z czterech filarów edukacji: **uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi**, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości. W ten sposób można zachęcać do realizacji wspólnych planów i pokojowego rozwiązywania nieuniknionych konfliktów. Pozostałe **trzy filary** wydają się w tym przypadku **dostarczać podstawowej wiedzy, jak uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być)**. Zwraca się bowiem uwagę na to, że nigdy przedtem nie było tak silnej potrzeby solidarności przy jednoczesnym nasilaniu się konfliktów, podziałów i narastaniu przemocy oraz zjawiska terroryzmu.

W kontekście powyższych zadań edukację rozumiem jako najszerszą kategorię obejmującą procesy rozwoju, wychowania i kształcenia, jako ogół oddziaływań służących kształtowaniu – formowaniu się możliwości i zdolności życiowych człowieka⁴. Wskazując na ogół oddziaływań, mamy na uwadze instytucjonalne i nieinstytucjonalne oddziaływania, które mogą mieć charakter świadomy – zamierzony, jak też nieświadomy. Poza

² *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998, s. 12-13.

³ Tamże, s. 17.

⁴ Por. m.in.: *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, 2000, s. 54.

tym mogą być one zaplanowane i konsekwentnie, metodycznie realizowane, jak też przygodne, sytuacyjne, niezorganizowane. Kształtowanie się możliwości i zdolności człowieka dotyczy wielu wymiarów jego funkcjonowania m.in.: biologicznego, społecznego, psychicznego, intelektualnego, egzystencjalnego, religijnego, ekonomicznego, kulturowego. Dlatego też w wielu określeniach dotyczących edukacji zwraca się uwagę na wszelkie wpływy (ogół wpływów) na jednostki i grupy ludzkie. Podkreśla się, że **wzajemne wpływy winny sprzyjać rozwojowi i wykorzystywać posiadane możliwości tak, aby w maksymalnym stopniu jednostki i grupy stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości**⁵. Edukacja z jednej więc strony wspiera procesy zakorzeniania w kulturze rodzimej, sytuuje w świecie i jednocześnie odkrywa i pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać specyfikę i odrębności, a jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości.

W kontekście powyższego zauważam zatem istotne zadanie dla funkcjonujących Wydziałów i Katedr Teologii, zadanie związane z trudnym procesem kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości.

Jak wskazywał Jego Eminencja ks. Metropolita Sawa, na uroczystości inauguracji działalności Katedry Teologii Prawosławnej, teologia „Za swe zadania stawia sprawy Boże i przedstawia prawdy, które Bóg objawił ludziom. Swe źródło ma w Objawieniu, angażuje duszę i intelekt, służy budowaniu i tworzeniu ładu w samym człowieku i w świecie. Oznacza to, że ma wielki wpływ na całe życie ludzkie, religijne, moralne i społeczne. Zaspokaja potrzebę rozumu ludzkiego, bowiem każdy z nas stawia sobie pytanie: Komu jest zobowiązany za swe pochodzenie? Po co egzystuje świat? Jaki jest sens życia ludzkiego?, i temu podobne”⁶.

Podjmując próby określenia nowych kierunków w edukacji wobec potrzeb jednoczącej się Europy i pokoju światowego, coraz częściej zauważamy, że w ludzkim życiu umysł odgrywa bardzo istotną rolę, jednak nie wystarcza czyste i racjonalistyczne trzymanie się zasad. Coraz wyraźniej spostrzegamy więc w złożonym procesie kształtowania pełnych postaw

⁵ Szerzej na ten temat m.in.: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk, 2005.

⁶ Przemówienie Jego Eminencji, Księdza Metropolity Sawy, na uroczystości inauguracji działalności Katedry Teologii Prawosławnej, „Elpis”, 1999, nr 1(14), s. 23.

ludzkich (wiedza, uczucia, działania), potrzebę odróżniania stanowiska rozumowo-prawnego od humanistyczno-chrześcijańskiego. Jak wskazuje ks. Arcybiskup Alfons Nossol „Wiele rzeczy w ludzkim życiu zależy mianowicie od nadziei, która widzi dalej, od miłości spoglądającej głębiej i od wiary, która patrzy inaczej... My, wszyscy chrześcijanie, nigdy nie powinniśmy zapominać o tym, iż nasza chrześcijańska egzystencja jest proegzystencją, tj. życiem, istnieniem dla drugiego człowieka. I jest to powołanie nas wszystkich, wszystkich jako Kościoła, gdyż «Kościół, który nie służy, niczemu nie służy»”⁷.

Życie dla drugiego człowieka jest to właśnie budowanie kultury dialogu otwartego na Innego i to powinno się stać fundamentem działań ludzi w warunkach wielokulturowości. Należy jednak pamiętać, że współczesny świat wielokulturowy jest miejscem ustawicznych konfliktów, właściwie, cały jego potencjał wywodzi się z ciągłych zmagania, tarć, polemik ludzi pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Jednak jego istotą nie jest problem nieudanych spotkań z wieloraką innością, większym problemem jest niechęć do niego, niszczenie jego przestrzeni i zaprzestanie dialogu. Jego zadaniem jest bowiem przezwyciężanie uprzedzeń, mitów i negatywnych stereotypów poprzez ciągle próbowanie. Niechęć do próbowania i wiary w efekt powoduje pozostawanie samemu sobie i zdążanie ku samounicestwieniu własnej kultury, budowanie ideologii nienawiści i zagrożenia, co pociąga za sobą upadek chęci wzajemnego poznania i zrozumienia.

Analizując różne podejścia w definiowaniu wielokulturowości zauważyłem, że to właśnie uświadomienie sobie różnicy kulturowej determinuje wielokulturowość i jednocześnie otwieranie się na odmienność lub zamykanie się w różnym zakresie i stopniu, świadome lub nieświadome reakcje na odmienność lub wchodzenie w interakcje. W tym ustawicznym procesie, zmiennym i dynamicznym, niezbędne są przemyślane i zorganizowane **działania edukacyjne**, aby kształtować i nabywać umiejętności świadomego i odpowiedzialnego dokonywania wyborów. Istotne w tym przypadku jest to, w jaki model działań wpisujemy się, jakie zasady, formy i metody proponujemy, aby w efekcie przechodzić od reakcji konfrontacyjnych do interakcji wpisanych w schemat dialogu i wspólnego budowania społeczeństwa opartego na zauważaniu siebie, wzajemnym szacunku, zrozumieniu i porozumieniu poprzez doświadczanie i współdziałanie ze sobą, mimo różnic, a właściwie to dzięki temu, że zauważyliśmy te różnice kulturowe i potrafimy nimi wzajemnie się ubogacać.

⁷ A. Nossol, *Nasz wkład w budowę jedności Europejskiej, jako „wspólnoty ducha”*, Katowice, 2007.

Wielokulturowość w wielu ujęciach zakłada równość między grupami i podmiotowość wewnątrz każdej z grup. Uznaje się jednak wolę poszczególnych grup kulturowych do twórczych i pozytywnych interakcji z innymi grupami, a przy jej braku mogą mieć miejsce ruchy nacjonalistyczne. Dlatego też w edukacyjnej realizacji szeroko pojętej idei wielokulturowości zwraca się uwagę na opracowanie kodeksu norm kulturowej koegzystencji poprzez wprowadzenie w szkołach i miejscach pracy świąt obowiązków w grupach mniejszościowych, uwzględnienie historii tych grup w programach nauczania, wprowadzenie programu dwujęzycznego dla dzieci, inicjowanie i promowanie festiwali kulturowych, programów kulturowych, umożliwienie tubylcom i imigrantom korzystanie z usług służb publicznych w ich języku rodzimym, zabezpieczenie możliwości kultywowania zwyczajów, rytuałów odnoszących się do kuchni, ubrania, form wypoczynku, zrzeszania się, jak też prowadzenia działań publicznych potwierdzających rolę i znaczenie grup mniejszościowych w funkcjonowaniu społeczeństwa wielokulturowego. Wobec ożywienia i wzrostu nacjonalizmu, fanatyzmu, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji i terroryzmu można wskazywać na wiele istotnych zadań edukacyjnych kształtujących się społeczeństw wielokulturowych.

Powstaje zatem podstawowe pytanie: czy wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodzą wzajemnie w interakcje, ubogacają się w tym procesie wzajemnie i tworzą nowe kulturowe wspólnoty, które można określać społeczeństwami wielokulturowymi z określonymi wizjami rozwoju, zasadami i normami funkcjonowania, wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?

Z fenomenem **wielokulturowości** w najszerszym znaczeniu spotykamy się od początków historii ludzkości. Człowiek i jego kultura najlepiej bowiem egzystują w sytuacji ustawicznego spotykania z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać. Sądzę, że obecnie można mówić o szerokim wachlarzu przestrzeni wielokulturowej, zróżnicowania kulturowego, pluralizmu kulturowego, jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur czy otwarcia granic. Te procesy i zjawiska nałożyły się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, pogranicza, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego).



Z pewnością fenomenem wielokulturowości była Rzeczpospolita Obojga Narodów, w której to współistniało kilka narodowości, religii i wyznań oraz wiele grup etnicznych. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa i można ją ujmować w kontekście zasiedziałości i migracji, ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego „Ja” oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójonej, rozproszonej czy rozszczepionej w kontekście osadzenia kulturowego i aktywnego uczestnictwa w kulturze.

W kontekście powyższego tożsamość kulturową traktuję jako wynik uświadamianego dziedzictwa kulturowego oraz kontaktu z innymi kulturami, gdyż bez tego trudno byłoby ją określać, jednak problemem jest to, jak różnice kulturowe, kontakt z nimi i ich wybór służą w procesie kreowania tejże tożsamości. Jeżeli tożsamość społeczna jest nierozzerwalnie związana z grupą, z określoną społecznością, w której funkcjonuje człowiek, i oparta jest na dążeniu do upodabniania się do członków grupy, to **tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór wartości** i bywa, że dokonywany on jest wbrew grupie. Zasada się ona bowiem na własnym, odpowiedzialnym wyborze, niekoniecznie zgodnym z aprobatą społeczną. Wybory w tożsamości kulturowej nie ograniczają się tylko do tego, co ma miejsce w tożsamości społecznej, ale są obszerniejsze i bogatsze o elementy pochodzące z innych kultur. Jednak tożsamość kulturowa nie musi zawierać wszystkich elementów kultury i może stanowić wybór tylko niektórych wartości, takich jak: język, niektóre tradycje, religia, stosunek do podstawowych symboli, sposoby komunikacji, zachowania w określonych sytuacjach i warunkach czy sposób organizacji życia. Można więc zauważyć, że w procesie edukacji wiele z tych wartości może ulec zmianom, modyfikacjom. Jednak człowiek w trakcie rozwoju tworzy wartości rdzenne i nawet, jeżeli w pewnym okresie życia nie są one na szczycie w hierarchii uznawanych wartości, to jednak zawsze stanowią wartość znaczącą. Tak najczęściej jest z językiem matczynym czy religią (wyznaniem przodków), które stanowią podwaliny, na których powstają i krystalizują się inne wartości.

Dlatego też tożsamość kulturową traktuję jako symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia w kilku wymiarach. W rozumieniu procesualnym jest względnie trwałą, kształtującą się ustawicznie auto-koncepcją wyrażającą się w identyfikowaniu z określonymi wartościami kultury. Jej rola jest szczególna w warunkach, gdy społeczeństwa narodowe



tracą stabilność struktury społecznej oraz jednorodność kulturową. Istnieje bowiem i rozszerza się możliwość dokonywania wyborów kulturowych, które nie są ograniczone przez pozycję i miejsce w strukturze społecznej. Poza tym możliwość wyboru jest potęgowana przez współistnienie, istnienie pograniczne lub przygraniczne, obok siebie, innych kultur lub systemów w jednym społeczeństwie. Z pewnością więc tożsamość kulturowa jest inaczej budowana na obszarach pograniczy i na obszarach należących do centrum. Na pograniczach nie funkcjonują standardy ewaluacji pochodzące tylko od jednej grupy, a wartości i normy społeczne nakładają się na siebie i wzajemnie przenikają, co umożliwia dwukulturowość i funkcjonowanie tożsamości rozproszonej kulturowo⁸.

Zauważamy, że warunki pogranicza kulturowego, zróżnicowania kulturowego, mobilizują jednostki i grupy do przyjmowania postaw obiektywnych w wydawaniu sądów i ocen, dostrzeganiu problemów użyteczności społecznej. Można powiedzieć, że bardziej zauważa się moralny i prawny punkt widzenia lub inaczej humanistyczny i normatywny. To oczywiście wymaga świadomości negocjacyjnej, mając na uwadze prawa indywidualne i potrzeby społeczne, stąd określenie kontraktu społecznego. Istotnym zjawiskiem jest jednak w tym przypadku uświadomienie sobie sprzeczności, trudności w pogodzeniu wartości, konfliktów, co można odnieść do problemów i dylematów kreowania oraz wyborów tożsamości kulturowej, szczególnie w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Przykładem, w kontekście powyższego, może być proces kształtowania tożsamości kulturowej braci Szeptyckich (Andrzeja i Stanisława), którzy przyszedli na świat w polskiej rodzinie arystokratycznej pochodzenia rusińskiego. Matka ich była córką Aleksandra Fredry. Stanisław został polskim generałem i był m.in. dowódcą Frontu Północno-Wschodniego podczas

⁸ Na problemy te zwracam uwagę w swoich pracach i podejmujemy je na cyklicznych konferencjach pod hasłem „Edukacja międzykulturowa”. M.in.: J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok, 1995; tenże, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok, 2000; tenże, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt.; *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok, 1995; *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok, 1997; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok, 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, T. I-II, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok, 2001; *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, T. I-II, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok, 2003; *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok, 2005; *Kultury narodowe na pograniczach*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok, 2006; *Etniczność i obywatelstwo w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok, 2007.

wojny polsko-bolszewickiej. Andrzej został Metropolitą galicyjsko-lwowskim Kościoła greckokatolickiego i stał się przywódcą Ukraińców z Galicji. W obliczu konfliktu polsko-ukraińskiego wystąpiła między nimi zasadnicza różnica postaw. Dopiero w obliczu śmierci Stanisława udało się matce nakłonić braci do zgody, jednak Metropolita nie chciał słyszeć języka polskiego, a generał ukraińskiego. Mamy więc tu szczególny przypadek dwóch systemów wartości w jednej rodzinie, a konflikt udało się rozwiązać, odbywając rozmowę w języku francuskim. Ten przykład ukazuje, że nabywanie tożsamości kulturowej jest świadomym, indywidualnym wyborem w długim procesie rozwoju. Z pewnością proces nabywania tożsamości kulturowej inaczej przebiega w społecznościach wykazujących wysoki stopień homogeniczności etnicznej i wyznaniowej, a inaczej w regionach ustawicznego styku, ścierania się kultur, pogranicza przejściowego. Wspomniany Andrzej Szeptycki, żyjąc w jednym miejscu, funkcjonował w czterech państwach: Austro-Węgrzech, Polsce, podległym Niemcom Generalnym Gubernatorstwie i Związku Radzieckim. Bez względu na to, przy jakiej żył władzy, nie zmienił swoich wartości i zasad związanych z posługą dla ukraińskiego narodu.

W efekcie można powiedzieć, że tożsamość kulturowa jest to ustawiczne autodefiniowanie siebie w rozwoju w kontekście uwarunkowań związanych z dziedzictwem kulturowym, uczestnictwem i świadomym funkcjonowaniem w rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej, w kulturze lub wielu kulturach, jak też umiejętność organizacji życia wobec licznych ofert i „zasadzek” makroświata.

Tak rozumiana tożsamość stanowi zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie warstwy – płaszczyzny, pomiędzy które wkracza edukacja porządkując, stabilizując, utwierdzając w przekonaniu, integrując i przenikając wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie chroniąc odrębność określonych warstw tożsamości przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewniając ich trwanie i rozwój. Problemem staje się coraz częściej tzw. niefortunna socjalizacja, gdyż ma miejsce „zmuszanie” do przyjmowania odmiennych, niekiedy sprzecznych ze sobą obrazów siebie związanych z rolami. Poza tym dochodzi do wzrostu relatywności wyborów i nie przestajemy być wolni od wątpliwości, czy wybór, którego dokonaliśmy, był trafny i jak długo winniśmy uznawać określone wartości i na jakie je zamienić. Tożsamość kulturowa jest bowiem fenomenem rozwijającym się i otwartym na ustawiczną kreację i stawanie się, konstruktem wielowymiarowym łączącym elementy osobowego systemu jednostki z central-

nymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy, oraz świadomym uczestnictwem w wartościach ponadczasowych kultury planetarnej. Uważam jednak, że bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna, ziemia rodzinna, mój obszar, terytorium swojskości, przestrzenna tożsamość, pamięć historyczna), bez wyraźnego samookreślenia we własnej odrębności, powstają trudności w nabywaniu tożsamości otwartej – międzykulturowej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „**kim jestem**” w sferze osobowości oraz „**jak być**” w sferze przynależności regionalnej, etnicznej, wyznaniowej, kulturowej czy narodowej, a także „**jak istnieć i uczestniczyć**” w kulturze narodowej, europejskiej i światowej, może być wyrazem potrzeby samookreślenia, jak też symptomem kryzysu tożsamości. Przynależność do grupy mniejszościowej angażuje bowiem odmienne procesy definiowania „Ja” niż przynależność do grupy dominującej. Bycie członkiem grupy stojącej niżej w hierarchii społecznej może być uznane za czynnik upośledzający, gdyż kategoryzacja (przypisanie) odciąga uwagę społeczeństwa od atrybutów indywidualnych jednostki. Pozytywna informacja o sobie nie musi także mieć pozytywnych konsekwencji dla obrazu własnej osoby, ponieważ jednostka może sądzić, że ocenia się ją pozytywnie ze względu na fakt przynależności do grupy, a nie ze względu na jej indywidualne atrybuty.

W książce *Dżihad kontra McŚwiat*, autorstwa Benjamina Barbera, **nie chodzi wyłącznie o fundamentalizm religijny**. Autor mianem Dżihadu określił siły reakcji wobec McŚwiata, które mogą mieć charakter religijny, nacjonalistyczny, populistyczny i mogą być reprezentowane przez terrorystów. Partie polityczne i inne grupy łączy ich **pozytywne odnoszenie się do tradycji**, do wartości osadzonych w przeszłości i wrogość wobec nowoczesności, głównie z powodu poczucia marginalizacji i wyobcowania w niej. Ich odczucia wobec rzeczywistości i przyszłości są niejednoznaczne, kontekstualne, ambiwalentne, które można określić rozdarciem tożsamościowym, zagubieniem i bezradnością. Przykładem może być symboliczna matka w Iranie jako osoba rozdarta między dwoma biegunami. Z jednej strony boi się, że jej dziecko stanie się częścią McŚwiata i znajdzie pracę w międzynarodowej korporacji i z czasem wyrzeknie się tradycji i świętych wartości, w których zostało wychowane, z drugiej zaś, z takim samym przerażeniem myśli, że jej dziecko nie dostanie żadnej pracy, gdy rówieśnicy robią kariery i udało im się w życiu. Dzieje się tak, jakbyśmy wszyscy, bez względu na miejsce zamieszkania, zostali wepchnięci między Dżihad i McŚwiat i próbujemy się z tego wydostać, aby zachować dziedzictwo przodków, nie zaprzedać się konsumeryzmowi, ale także

i korzystać z oferty nowoczesności. Jak się z tego klinczu wydostać – to jest dylemat współczesnego człowieka. Czy można uchronić się przed tak trudnymi wyborami?

Jego Eminencja ks. Metropolita Sawa zwrócił uwagę na to, że „Rozum ludzki obiecuje pełnię życia za pośrednictwem tego wszystkiego, czym człowiek włada, jak również obiecuje wzbogacenie się przedmiotami i wartościami otaczającego nas świata. Chrystus zaś obiecuje pełnię życia duszy poprzez pogłębienie życia. Dlatego też doskonałość osiągamy dzięki odrzuceniu tego wszystkiego, co człowiek posiada... Tą drogą osiąga się pełnię wolności wobec siebie, świata i Boga”⁹.

W kontekście powyższego formułuje następujące pytania i udziela odpowiedzi: „Co to znaczy wyrzeczenie się siebie i wszystkiego tego, na czym człowiek opiera swój byt i życie? Na czym człowiek będzie budował swoje życie, jeżeli tego wszystkiego wyrzeknie się i jak będzie wtedy żyć? Odpowiedź jest prosta. Będzie żył niewyczerpaną miłością, która objawia się w krzyżu świętym i z Niego promieniuje. Człowiek będzie przemieniony wzrastając w tę samoofiarną miłość”¹⁰.

Ksiądz Józef Tischner pisał, że człowiek prowadzi „grę o odpowiedzialność”¹¹ i albo przyjmuje ją, albo odrzuca. Można powiedzieć, że odpowiedzialność żyje w stanie uśpienia w każdym z nas, wyzwolić ją może z pewnością próba nawiązania kontaktu z Innym lub Innego ze mną. W chwili podjęcia dialogu powołujemy do życia osobową wzajemność będącą przejawem dobra. Człowiek może też wybrać drogę ucieczki od odpowiedzialności, jest to jednak najczęściej ucieczka w stronę zła, ucieczka od ludzi, od relacji dialogu, od pytań, od odpowiedzialności, co jest jednoznaczne z przeniesieniem odpowiedzialności na innych. Są ludzie, którzy zamiast wypełniać czynami przestrzeń odpowiedzialności, chronią się przed nią w kryjówkach, gdzie żyją byle jak, poza dobrem i złem, poza odpowiedzialnością¹². Ich egzystencją rządzi zasada ucieczki od świata i ludzi, w kryjówce zaś znajduje schronienie jedynie pozorna i zalekciona wolność¹³. Ci ludzie nigdy nie nawiążą bezpośredniej relacji z drugim człowiekiem, są zdystansowani i najczęściej prowadzą grę zmierzającą do uzależnienia innych od siebie, prowadzą grę o władanie. Z kolei człowiek odpowiedzialny wybiera świadomie i dobrowolnie określoną drogę życiową, a pragnąc

⁹ Ks. Metropolita Sawa Hrycuniak, *Tajemnica Krzyża Świętego*, „Elpis”, 1999, nr 1 (14), s. 49.

¹⁰ Tamże, s. 51.

¹¹ J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak”, 1995, nr 10, s. 47.

¹² Tenże, *Myślenie według wartości*, Kraków, 2005, s. 413.

¹³ Tamże, s. 414.

ją wzbogacić, zmierza ku otwartej przestrzeni dialogicznej, opartej na realizowaniu pewnych wartości. „...Człowiek służy wartościom – realizując je, wartości służą człowiekowi – ocalając go...”¹⁴. Spotkanie z Innym może wydarzyć się tylko na płaszczyźnie dialogicznej. „...Ja nie mogę już być Ja – w – sobie – i – dla – siebie, lecz muszę stać się Ja – z – innym a nawet Ja – dla – innego. Muszę się otworzyć na samą inność «innego» [...]. Muszę się w tej inności zanurzyć, zatopić, obumrzeć dla siebie...”¹⁵. Celem dialogu jest więc wzajemne zauważenie siebie i chęć zrozumienia, celem zaś tego zrozumienia jest wzajemne doświadczanie siebie i zbliżenie, a to w efekcie prowadzi do współpracy, współdziałania i brania odpowiedzialności za Innego.

Każde spotkanie z drugim człowiekiem posiada swoistą dramaturgię, gdyż nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co nam przyniesie: ocalenie czy zatracenie¹⁶. Zdaniem Józefa Tischnera, dramat spotkania rozgrywa się nie tylko między ludźmi, ale także między człowiekiem i Bogiem. Spotkanie „dwojga dusz” ma swój czas, którego zakres tworzy rozmowa zajmująca specyficzną przestrzeń spotkania i wzajemności¹⁷, i dokonuje się między „Ja” i „Ty”, a jego istotą jest dobro. Pozwalam na bycie Innemu, a Inny pozwala na to samo mnie. Książd J. Tischner stara się zrozumieć człowieka takim, jakim jest, ze wszystkimi jego zaletami i niedoskonałościami w otoczeniu innych ludzi i w perspektywie Boga¹⁸. To właśnie dzięki spotkaniu człowiek przekracza wymiar podwójnej transcendencji: spotykając drugiego człowieka, spotyka w nim Boga.

Benjamin Barber, znany z książek *Dżihad kontra McŚwiat*, *Imperium zła*, napisał ostatnio książkę *Consumed (Skonsumowani)*, w której wskazuje, że McŚwiat zmienia nas w niedojrzałe osobniki, których jedynym celem jest nieustanna i natychmiastowa gratyfikacja, a gdy jej brakuje wyzwalana jest przemoc i zachowania agresywne. Ameryka została zbudowana na protestanckim etosie odpowiedzialności i dojrzałości, jednak na tym McŚwiat nie chce bazować i mówi – bierz, kupuj, jedz, nie odmawiaj sobie niczego, nie możesz źle się czuć, masz tabletki na wszystko, przez pełną dobę, korzystaj ze wszystkiego, ile możesz, nie ma nic złego w tym, że chcesz mieć wszystko naraz, to dobrze o tobie świadczy. Rynek działa, nie zważając na narodowe tradycje, i często odbierany jest jako gwałt na

¹⁴ T. Gadacz, *Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka*, „Znak”, 2004, nr 5, s. 80.

¹⁵ J. Tischner, *Inny*, „Znak”, 2004, nr 1, s. 22.

¹⁶ D. Kot, *Spory o Józefa Tischnera*, „Znak”, 2004, nr 5, s. 13.

¹⁷ T. Gadacz, *Chrześcijańskie korzenie...*, dz. cyt., s. 84.

¹⁸ Tamże, s. 82.

narodowej tożsamości. Komiksy zalewające świat, coca-cola, McDonald's, muzyka, filmy amerykańskie, to symbole o światowym zasięgu. Problemem jest przynależność do światowego supermarketu kultury i uczestnictwo w kilku kulturach, może nie w pełni, a w wybranych jej elementach, np. w kulturze kuchni, traktując ojczyznę jako węch i smak, z innych kultur wybierając kolejne propozycje i oferty, ważne jest to, aby osiągać zadowolenie i mieć przyjemność.

Ideologia natychmiastowej gratyfikacji stała się siłą napędową McŚwiata i nie wiemy, jak się przed tym uchronić, zachowując jego dobre strony, i bronić się przed złymi, mając nad nim kontrolę. Nie można bowiem nie zauważać takich dobrych stron jak: wyzwalanie przedsiębiorczości, innowacji i postępu w nauce, technice czy medycynie, utrzymywanie pokoju na świecie, gdyż rynek nie lubi wojny. Jednocześnie nie można zauważyć powstawania biedy, nierówności, bezrobocia i tworzenia tandety, zalewu masy niepotrzebnego towaru. Poza tym zmiany, jakie się dokonały w sferze psychospołecznej egzystencji poprzez ruchliwość społeczną, przyczyniły się do rozluźnienia więzi, często zerwania trwałych więzi.

Coraz częściej w wielu społeczeństwach poszukiwanie swojego miejsca ma bolesne skutki związane z wkroczeniem na ścieżki niechciane, patologiczne. Istotne z pewnością w najbliższym czasie będą funkcje zbiorowych tożsamości, poczucie przynależności do nich, ale także i możliwości innych wyborów, problem zrozumienia wyborów, tolerancji w zakresie korzystania z wolnych wyborów. Bywa bowiem coraz częściej i tak, że wracamy i nadajemy szczególną wartość tożsamości regionalnej czy etnicznej, może właśnie dlatego, że supermarket kultury może podważyć każdą tożsamość i zająć ich miejsce, ale to nie znaczy, że się wyrzekamy wszystkiego, to nie znaczy, że świat nasz się skurczył. On się rozszerza i nic nie musimy odrzucać, natomiast musimy się nauczyć żyć na wielu poziomach i umiejętnie kreować tożsamość wielowarstwową, międzykulturową. Zawsze bowiem pozostanie problem świadomego wyboru, świadomej obrony tradycji swojej grupy z możliwością swobodnego prowadzenia życia, swobodnych wyborów. Istotą jest, czy się tego podejmujemy świadomie i jak rozwiązujemy konflikty i sprzeczności, jak sobie z tym radzimy, jak korzystamy ze swobody wyborów, czy stajemy w „wietrze myśli”, jak mówiła Hannah Arendt, czy w myśleniu jesteśmy otwarci na nowe problemy i nowe rozwiązania. Jak pisze Barbara Skarga, Grecy łączyli myślenie z troską o własną doskonałość i w tym niezbędny jest dialog jako nieskończona rozmowa z sobą samym, ale przede wszystkim z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens. Dlatego też w swojej ostatniej

pracy B. Skarga wydaje się zadawać bardzo ważne w kontekście kreowania tożsamości otwartej pytania: dlaczego człowiek, będąc zwierzęciem myślącym, nie jest zarazem pięknym zwierzęciem? Dlaczego demokracja tak często prowadzi przez niszczące ją kryzysy? Dlaczego myślenie budujące duchowość Europy tak często krzepnie, zamiera, zwija się, instrumentalizuje, stając się przyczyną nieszczęść i kryzysów?¹⁹.

Może dzieje się tak dlatego, że ograniczamy filozofię życia do jednej osoby – siebie, nie troszcząc się o bliźniego. Martin Buber twierdzi, że postawa człowieka, którego życie skłania do podejmowania wyborów, może oscylować pomiędzy egocentryzmem i zamknięciem na świat a postawą otwartą na dialog. „...Człowiek staje się osobą dopiero w relacji do Ty...”, a „...Ty staje się dzięki Ja...”²⁰. To, że istniejemy („Ja” i „Ty”), ma głęboki sens. Istotą człowieczeństwa jest „bycie naprzeciw”, co oznacza życie oparte na ciągłym dialogu z otaczającym światem (Bogiem i ludźmi), a tym samym na tworzeniu już na tej ziemi Królestwa Bożego. Martin Buber podkreśla, że przedmiotem filozofii dialogu nie jest wyizolowane, sztuczne „Ja”, lecz „My”, tj. wspólnota „Ja” z „Ty”, oparta na relacji bezpośredniej i odwzajemnionej²¹. Człowiek nie może żyć zwrócony tylko do siebie, zapominając o realnej obecności Drugiego, gdyż ztraca swoje człowieczeństwo²². Martin Buber uważa, że świat relacji może być doświadczany w trzech sferach. Pierwsza oznacza życie z naturą i przyjmuje formę przedjęzykową. Druga dotyczy wspólnoty ludzkiej, opartej na relacjach wymiany pomiędzy „Ja” i „Ty” i na ciągłym ofiarowywaniu siebie nawzajem. Trzecia sfera odzwierciedla życie w łączności z bytami duchowymi. Tutaj nie słyszymy języka „Ty”, lecz czujemy jego obecność i intencje naszym sercem. Pomimo różnic jakościowych poszczególnych sfer, w każdej z nich „Ja” dotyka „Ty Wiecznego”²³. Zgodnie z ideą chasydzką Bóg jest obecny we wszystkich stworzeniach, niezależnie od formy swojej obecności.

Mówiąc o dialogu, M. Buber wskazuje trzy jego odmiany:

Dialog fałszywy, czyli monolog, gdzie każdy z uczestników skierowany jest ku sobie, odsuwa się i zamyka na Drugiego.

Dialog techniczny, np. naukowy, handlowy; jest formą, którą charakteryzuje powierzchowność relacji, jednak w sprzyjających warunkach może ulec przekształceniu w wyższą formę, tj. dialog autentyczny.

¹⁹ B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, 2007.

²⁰ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa, 1992, s. 32.

²¹ Tamże, s. 36.

²² J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak”, 1980, nr 7, s. 867.

²³ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór...*, dz. cyt., s. 41.

Dialog autentyczny, prawdziwy (mówiony lub milczący), w którym każdy z uczestników obejmuje myśl Drugiego. „Ja” zwraca się ku „Ty”, aby stworzyć wspólną przestrzeń osobowej wzajemności²⁴. Kiedy „Ja” wypowiada z miłością słowo „Ty”, powstaje nowy świat, nowa wspólnota.

Puentą niniejszego tekstu, najlepiej oddającą sens podjętej problematyki, niech będą słowa naszego Jubilata, Jego Eminencji ks. Metropolity Sawy: „Im większa jest miłość, tym bardziej człowiek jest w stanie pojąć wszystko to, co przynosi mu życie. W ten sposób człowiek umacnia się w dobru i coraz bardziej przybliża się do upragnionego celu. Tajemnica krzyża świętego przeradza nas i wzmacnia, co pomaga człowiekowi wypędzić lęk i rodzi śmiałość oraz niezwykłe męstwo. Miłość, która objawia się człowiekowi dzięki krzyżowi świętemu, ma za zasadę podstawowe prawo: Ofiara z siebie za innego, a nie ofiara z innego dla siebie i swoich własnych interesów. Dlatego też nazywa się ona samoofiara i współczującą miłością”²⁵.

²⁴ Tamże, s. 226.

²⁵ Ks. Metropolita Sawa Hrycuniak, *Tajemnica Krzyża...*, dz. cyt., s. 52.