

AGATA CUDOWSKA

ZAKŁAD PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

UNIwersytet w Białymstoku

DIALOG W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ – KSZTAŁTOWANIE PRZESTRZENI SPOTKANIA Z INNYM

Dialog jest podstawową relacją z Innym, jest więc konstytutywnym elementem spotkania. Innego traktuję tu jako wielowymiarowe spektrum znaczeń, współtworzone przez odmienność osobową. Inny jako każdy kto nie jest mną, czyli nie „Ja”. Kategoria Innego wyraża sens relacji dialogicznej i osobowej. Jej treść oddaje różnicę i nietożsamość osób, ale też podkreśla podobieństwo, współuczestniczenie w pewnym doświadczeniu, współtworzeniu świata. Inny i Ja, jako także Inny dla Drugiego tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć i działań. Odmienność kulturową traktuję jako szczególny, złożony wymiar bycia w świecie i zanurzenia w codzienności, która coraz częściej jest między- i wielokulturowa. Edukacja, jako jedno z najważniejszych doświadczeń człowieka, realizuje się w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo, w przestrzeni wielokulturowej.

Spotkanie jako źródłowe doświadczenie Innego

Spotkanie, które jest źródłowym doświadczeniem człowieka, może zdarzyć się w edukacji, ale ze względu na swoją specyfikę nie jest w sposób oczywisty i bezwarunkowy w nią wpisane. Jest więc zadane, trzeba się o nie troszczyć, starać i zabiegać, a i wtedy nie mamy pewności, czy dojdzie do dialogicznego spotkania podmiotów. Spotkanie jest konieczne do przeżycia najgłębszego sensu edukacji, jako relacji dialogicznej. Spotkanie jest bowiem warunkiem wejścia człowieka w świat wartości. W przestrzeni spotkania dokonuje się odkrycie aksjologicznego sensu świata, wartości w świecie i rozpoznanie siebie jako wartości. Spotkanie jest zatem jedyną przestrzenią doświadczenia dobra i zła, wolności i tragiczności, których źródłem jest drugi człowiek [Walczak, 2007: 121-122].

Spotkanie jest czymś więcej niż tylko zobaczeniem, usłyszeniem Innego i podaniem mu ręki. Zdaniem Józefa Tischnera „Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego” [Tischner, 1982]. Takie prawdziwe spotkanie zdarza się niezwykle rzadko [Gadacz, 2002], może dlatego tak trudno o nie w procesie wychowania, w którym co prawda wychowanek i wychowawca komunikują się ze sobą, ale właściwie są sobie obcy, pozostają sami. Tymczasem człowiek jest istotą dialogiczną, istnieje dla kogoś innego i to „dla” jest właśnie istotą spotkania. „W życiu takie spotkanie wydarza się raz, a być może nie wydarzy się nigdy. Dlatego tragizm człowieka polega na tym, że może on przeżyć życie i nigdy nie doświadczyć tego, czym jest autentyczne spotkanie” [ibidem: 112-113]. Zdaniem Tadeusza Gadacza nie można określić jednoznacznych okoliczności warunkujących spotkanie, ponieważ jest ono wydarzeniem [ibidem].

Czy wychowanie jako spotkanie nie jest projektem zbyt idealistycznym? Tak pisał o tym Bogdan Nawroczyński: „Decydujące spotkanie człowieka z człowiekiem nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe, to jest szczęście, jak miłość między kobietą i mężczyzną. To spotkanie nie należy do planowanego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły, ani na zamówienie, ani za pieniądze” [Nawroczyński, 1964: 7-19]. Spotkanie w procesie wychowania jest rozumiane jako wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność [Michałowski, 1999]. Partnerstwo wychowawcy i wychowanka przejawia się w dialogicznej wzajemności, której warunkiem jest akceptacja i afirmacja drugiej osoby. Pełne spotkanie ucznia i nauczyciela zachodzi wtedy, gdy nauczyciel otworzy się dialogicznie na dziecko, gdy je zaakceptuje bezwarunkowo, konstatuje Bogdan Nawroczyński [1964].

Jeżeli zgodzimy się co do tego, że edukacja jest m.in., a może nawet przede wszystkim, wrastaniem człowieka w świat wartości, to niezbędnym jest uznanie potrzeby budowania w niej przestrzeni spotkania. Rozumiem ten proces jako tworzenie możliwości stawania się człowiekiem wolnym i dobrym. Wymaga on (proces) zaistnienia relacji między podmiotem edukacji jako osobą, która zaangażowana jest w odkrywanie, urzeczywistnianie, czy też z innej perspektywy aksjologicznej, współtworzenie wartości a osobą wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Tworząca się między nimi relacja osobowa stanowi przestrzeń możliwego spotkania i dialogu. Dialogiczne ujęcie relacji wychowawczej znajdujemy u Martina Bubera, Jacques’a Maritaina, Henri Bergsona, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, a także u wielu pedagogów, m.in. Franciszka Adamskiego, Witolda Komara, Mariana Śnieżyńskiego.

W dialogicznej perspektywie edukacja jawi się jako nadzieja. Józef Tischner pisał „(...) nasza nadzieja jest, jak wierzę, najwłaściwszą dla nas perspektywą odkrywania i oglądania prawdy (...). W nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością” [Tischner, 2000: 140]. Wskazywał na kryzys nadziei w życiu współczesnego człowieka, wynikający z zaburzonych relacji między człowiekiem a światem wartości: „Człowiek Broni się swoją nadzieją i swoją nadzieją walczy o swą ludzką twarz” [ibidem: 6].

Spotkanie jest dialogicznym horyzontem nadziei, który wiąże się z doświadczeniem drugiego człowieka i przeżyciem wartości, które temu towarzyszą. Jest ono jednocześnie warunkiem wejścia „Ja” w świat wartości [Tischner, 2001: 55]. Spotkanie jest więc nie tylko elementem problematyzacji przestrzeni dialogicznej, ale także sposobem strukturyzacji przestrzeni edukacyjnej, która jest częścią przestrzeni społecznej [Giddens, 2003]. Myślenie o edukacji międzykulturowej w kategoriach dialogiki i filozofii spotkania problematyzuje wielowymiarowość procesów wychowania i nauczania otwartych na Innego, na Odmienność. „Wychowanie zaczyna się od tego, że przed wszystkim innym pozwala się drugiemu być” [Tischner, 1975: 92].

Dialog w nowej przestrzeni edukacyjnej

Dokonujące się w edukacji procesy wychowania i nauczania są ze swej istoty dialogiczne, mają charakter interakcji podmiotowej, ale też społecznej. Są osadzone w czasie i przestrzeni, co narzuca swoiste ograniczenia w doświadczaniu spotkania. Sprawa komplikuje się, jeśli uwzględnimy przemiany jakim podlegają czas i przestrzeń w ponowoczesnej rzeczywistości. „To, co lokalne zostaje uwolnione od swych kulturowych, historycznych, geograficznych znaczeń i ponownie zintegrowane w funkcjonalne sieci, lub w kolarze obrazów, wytwarzając przestrzeń przepływów, która zastępuje przestrzeń miejsc. Czas zostaje wymazany w nowym systemie komunikacyjnym, gdyż przeszłość, teraźniejszość i przyszłość można zaprogramować tak, aby wchodziły ze sobą w interakcje w jednym przekazie. Przestrzeń przepływów i bezczasowy czas są materialnymi podstawami nowej kultury (...)” [Castells, 2007: 380].

Szkoła nadal jednak funkcjonuje według logiki miejsc i czasu, pozostając poza przestrzenią przepływów. W tej przestrzeni liczy się przede wszystkim informacja, wszechstronna sieć i proces, który sprawia, że centra produkcji i konsumpcji zaawansowanych usług łączą się w globalną sieć. Przestrzeń

oddziaływań kształcąco-wychowawczych kurczy się, a jednocześnie intensyfikuje. Wzrasta liczba interakcji wychowawczych przypadających na jednostkę i nakładają się na siebie wielorakie oddziaływania edukacyjne. Udoskonalenie środków masowego przekazu umożliwiło swobodny przepływ myśli, koncepcji, paradygmatów interpretacyjnych. Dokonuje się poszerzenie przestrzeni edukacyjnego dyskursu. Media stały się podmiotem edukacyjnym, który wprowadza w przestrzeń spotkania zapośredniczonego nowe treści wychowania i antywychowania. Konieczna wydaje się dziś zmiana logiki funkcjonowania szkoły. Wymaga to zmiany społecznej mentalności i polityki oświatowej. Niezbędne jest, wieloletnie i znaczące, ze względu na liczące całe dziesięciolecia zaniedbania w tym zakresie, zwiększenie nakładów na edukację. Powinna wiązać się z tym zmiana retoryki ekonomicznej, wolnorynkowej na humanistyczne i aksjologicznie nasycone działania w edukacji, traktujące ją jako samoistną wartość [Cudowska, 2009a: 56].

Tworząca się nowa przestrzeń edukacyjna zmienia też dziś cielesność, która nie ogranicza się już tylko do ludzkiej płciowości, ale dotyczy także kwestii tożsamości. Z jednej strony zacierają się granice w wychowaniu jednostek odmiennej płci, z drugiej pojawiają się nowe elementy pedagogicznych narracji: feminizm, pedagogika płci, pedagogika różnicy, pedagogika krytyczna, emancypacyjna. Coraz częściej wygląd zewnętrzny, zgodny na przykład z najnowszymi trendami mody, określa wewnętrzną tożsamość. Związki dwojga ludzi nierzadko oparte są jedynie na kulcie cielesności [Ryk, 2006: 48].

Istotnym elementem strukturującym spotkanie jest poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Dynamika, zmienność, niepewność życia współczesnego człowieka w „społeczeństwie ryzyka” (Ulrich Beck) i konsumeryzmu uniemożliwiają często osiągnięcie dobrostanu, rozumianego jako satysfakcjonujący poziom życia. Wpływają na zagrożenie poczucia bezpieczeństwa personalnego. Dysfunkcje współczesnej rodziny, dewaluacja tradycyjnych wartości, brutalizacja życia codziennego, światowy terroryzm, degradacja środowiska naturalnego grożąca katastrofą ekologiczną, powodują wykorzenienie człowieka ze świata ludzkiej nadziei. Przynoszą też wiele negatywnych konsekwencji dla procesów edukacyjnych [Cudowska, 2007; 2009b]. Daleko posunięta instytucjonalizacja i standaryzacja życia w świecie zaawansowanej nowoczesności nie sprzyja kształtowaniu się przestrzeni spotkania. W takiej sytuacji coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność, jako niezbędne warunki urzeczywistniania relacji dialogicznych, tym trudniejszych im większe jest zróżnicowanie kulturowe podmiotów. Fragmentaryzacja rzeczywistości, której doświadcza współczesny człowiek, także istotnie wpływa na możliwość zaistnienia spotkania w przestrzeni edukacyjnej. Epistemologiczny

chaos nie sprzyja systematyczności i konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych. Utrudnia nadanie procesom edukacji logicznej spójności i aksjologicznego sensu.

Etyczny wymiar dialogu edukacyjnego

Dialogiczność przestrzeni edukacyjnej jest obecna w mojej narracji od początku, konieczne jest więc w tym momencie zwrócenie uwagi na wątek etyczny. Etyczne pojmowanie edukacji wyprowadzam z filozofii Emanuela Lévinasa, który etyczność stawia przed ontologią „poziom etyki jest wcześniej niż poziom ontologii” [Lévinas, 2002: 237]. Ontologię określa jako filozofię mocy i niesprawiedliwości, nie może więc ona wyznaczać horyzontu analiz edukacji międzykulturowej, gdyż stawia Innego w pozycji Obcego. Etyczny punkt wyjścia w dialogu z Innym sytuuje Innego poza horyzontem poznawczym ego, a każdy ruch wobec niego jest znaczący. Nieobojętność ma już charakter odpowiedzialności. To spojrzenie jest szczególnie cenne w urzeczywistnianiu wielokulturowości. Oznacza nieodzowność pozycji dialogowej w relacji z Innym, a także orientację na sprawiedliwość i odpowiedzialność.

Odpowiedzialne wejście w relację z Innym, branie za nią odpowiedzialności jest warunkiem *sine qua non* edukacji międzykulturowej. Przeszkodą na drodze dialogu międzykulturowego jest, zdaniem Emanuela Lévinasa, dogmatyczna wiedza, aprioryczny przesąd. Niezbędne jest tu jej zawieszenie, podanie w wątpliwość, fenomenologiczna epoche, wzięcie w nawias. Samo poznanie filozof ten określa przez zrozumienie i wiąże ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. W tym ujęciu nie jest możliwa wiedza całościowa, każda ma bowiem, siłą rzeczy, charakter redukcyjny. Byty są od siebie odseparowane i nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, dlatego Inność nigdy się nie prezentuje. Jeśli się objawia, to jedynie jako pochodna, ślad pod postacią Twarzy, mowy, relacji, a nie jako esencja, jak konstatuje Rafał Włodarczyk pisząc o tym aspekcie filozofii Emanuela Lévinasa [Włodarczyk, 2009: 192]. Wiedza tak jak mowa ma swój relacyjny charakter, dlatego potrzebna jest taka wiedza, w której perspektywa Ja nie może przeważać. Relacją, która łączy Ja z Innym nie jest rozum, czy interes, ale źródłowa odpowiedzialność, którą Ja odkrywa, jako sferę wolności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego” [Lévinas, 1994: 134]. Emanuel Lévinas wskazuje więc na odpowiedzialność jako zasadniczą więź z Innym. Pierwotnym stanem między Ja i Innym jest separacja, nie ma

bowiem wspólnoty świadomości. Konieczna jest więc odpowiedzialność nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego. Jednocześnie jednak, przekonanie, jakie żywi Ja o słuszności postępowania, nie powstrzyma poczucia krzywdy, jakie może żywić Inny. Świadomości wytworzone na gruncie różnych kultur posługują się różnymi metafizykami uzasadnień, co nie gwarantuje nawet wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest bowiem nieodłącznym składnikiem podmiotowości [Włodarczyk, 2009: 210-211].

Budowanie dialogicznej przestrzeni spotkania w edukacji międzykulturowej wymaga więc wzięcia odpowiedzialności nie tylko za własną wolność, ale też za wolność Innego. Konieczne jest dążenie do zachowania transcendencji Innego, a tym samym zapewnienia rozwoju Jego podmiotowości. Transcendencję rozumiem tu, jako ideę przekraczającą myśl, która o niej myśli [Lévinas, 2002: 8-10, 80-82]. Transcendencja nie konotuje z konieczności religii, ale jest właściwym wymiarem relacji jednostki i stanowi o możliwości wydarzania się spotkania [Włodarczyk, 2009: 226]. Niszczenie możliwej transcendencji wiąże się z wykluczeniem wydarzania się dobra w bycie [ibidem: 228]. Edukacja powinna być swoistym miejscem, nie w sensie konkretnym, ale w znaczeniu przestrzeni przepływów, w którym podmiotowość Innego może zaistnieć, rozbrzmieć. Dla Emanuela Lévinasa wszelki kontakt Ja z zewnętrżnością ma wymiar pedagogiczny.

W edukacji międzykulturowej, rozumianej jako przestrzeń spotkania powinno się szczególnie akcentować potrzebę wsłuchiwania się w Innego, jego poglądy, przekonania, uczucia. Inspiracją i wzorem takiej postawy może być życie i twórczość mistrza reportażu Ryszarda Kapuścińskiego. Z Jego filozofii życiowej i postawy moralnej płynie dla pedagogiki istotne przesłanie o potrzebie ocalenia człowieka, o potrzebie zachowania Innego w sobie i odnalezienie siebie w Innym. Istotę twórczości i życia Kapuścińskiego dostrzegam w wierności człowiekowi, w wierności Innemu i samemu sobie. W czasie swojej wędrówki po świecie dał świadectwo temu, że na pierwszym miejscu jest świat w człowieku, a nie człowiek w świecie. Chociaż Kapuściński jest niewątpliwie mistrzem opisu, a zwłaszcza semiologii władzy, analizy jej znaków, rytuałów, ceremonii, protokołów, gestów, to jest w moim przekonaniu przede wszystkim, niezrównanym apologetą siły ludzkiego ducha, uskrzydłonego wiarą w zwycięstwo dobra w najtrudniejszych, nawet nieludzkich warunkach. „Inny jest obok ciebie. Więcej – jest w tobie. Idąc – idziemy zawsze na spotkanie z Innym”, pisał Ryszard Kapuściński [2007: 112].

Aksjologiczny sens przestrzeni spotkania

Obok odpowiedzialności, która powinna kreować przestrzeń dialogu w edukacji, należy w moim przekonaniu, wskazać także na wolność, sprawiedliwość, solidarność i nielimitowane dobro. Znaczenie tych wartości w tworzeniu przestrzeni spotkania w edukacji wyprowadzam z dialogiki i filozofii spotkania. Zdaniem Emanuela Lévinasa niepowtarzalność Ja tkwi w odpowiedzialności za drugiego człowieka. Odpowiedzialność ta jest możliwa dzięki wolności. Wolność jednostki jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności. Wolność jest tu rozumiana, jako możliwość podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów, jest uprawnieniem do mówienia i działania. Jest też czymś innym, niż spontaniczność związana z koniecznością zabezpieczenia swoich podstawowych potrzeb. „Wolność nie może urzeczywistniać się poza instytucjami społecznymi i politycznymi (...)” [Lévinas, 2002: 291]. Nie może więc urzeczywistniać się poza edukacją, której instytucje, a przede wszystkim szkoła, współtworzą i legitymizują porządek prawno-polityczny. Wolność, także polityczna, wywodzi się z porządku etycznego.

Aby budować wolność trzeba wejść w relacje z Innym, nawiązać z nim dialog. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy Inny pozwala na to. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Bez zrozumienia tych prostych prawd nie można budować edukacji, także międzykulturowej, nie da się urzeczywistnić dialogu i stworzyć możliwości wydarzania się spotkania. Dopiero spotkanie bowiem daje możliwość ustalenia co jest dobre i dla kogo, w określonym czasie i miejscu. Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale odpowiedzialność za nie jest indywidualna i zawsze wiąże się z postawą odpowiedzialności za i wobec Innego. Ta odpowiedzialność powinna poprzedzać wolność i być określona, czy nawet kontrolowana przez sprawiedliwość. Taką troskę o Innego stawia na pierwszym miejscu „pedagogika azylu”, którą proponuje Rafał Włodarczyk, w oparciu o filozofię Emanuela Lévinasa [Włodarczyk, 2009]. W narracji tej pedagogiki, która idzie dalej niż pedagogika międzykulturowa, Ja stara się przysłużyć życiu Innego, budować coraz bardziej sprawiedliwe społeczeństwo, dba o byt, który jest wspólnym domem. Liczy się w tym bycie nie tylko mój świat, ale też świat Innego (inne światy).

Odpowiedzialność, w refleksji Emanuela Lévinasa, dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego. Ja odpowiada więc także za odpowiedzialność Innego. „Każdy z ludzi odpowiada za winy drugiego.

Odpowiadamy nawet za sprawiedliwego, każdemu zagraża zepsucie” [Lévinas, 1991a: 22]. Sprawiedliwość wymaga bowiem ponoszenia odpowiedzialności poza granicą wyznaczoną przez obiektywne prawo. Kształtowanie przestrzeni dialogu w edukacji wymaga więc budowania przestrzeni odpowiedzialności podmiotu za współtworzenie sprawiedliwego społeczeństwa. W myśl tej filozofii to nie ktoś Inny jest odpowiedzialny za świat tylko Ja. Od mojej postawy dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne, zależy relacja dialogiczna. Podmiot jest w tym ujęciu odpowiedzialny za możliwość wydarzania się spotkania, za współtworzenie sprawiedliwego społeczeństwa, warunków współżycia i dialogu. Do tego potrzebna jest, zdaniem Emanuela Lévinasa, świadomość, wiedza i sprawiedliwość. Taką wiedzę, umożliwiającą wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sądzenie, formułowanie opinii, powinniśmy zdobywać w procesie edukacji. „Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że «ja» znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy” [Lévinas, 2008: 220-221].

Istotnym elementem kształtowania przestrzeni dialogu w edukacji w ogóle, a w edukacji międzykulturowej w szczególności, jest tworzenie możliwości wydarzania się „poza-ego-istycznego” dobra. Brak filozofii dobra w codziennym życiu, także w edukacji, uniemożliwia tworzenie przestrzeni dialogu i spotkania. Przestrzeni, która fundowana jest na cnocie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, a wyrażającej się w poszanowaniu godności człowieka i jego wolności. Zaniechanie realizowania tych wartości etycznych w edukacji, lub ich zepchnięcie na drugi plan, po prawach rynku i wymogach konsumpcji, uniemożliwia dialog w edukacji, a także w życiu społecznym i politycznym. W myśl idei strukturacji Anthony’ego Giddensa szkoła jako instytucja społeczna konstruuje przestrzeń wzajemnych relacji aktorów społecznych. Wartości te nie znajdują uprawomocnienia w życiu społecznym, jeśli nie będą kultywowane w przestrzeni edukacyjnej, w której upływa znaczna część życia współczesnego człowieka. Ta zależność jest zresztą wzajemna, sprawiedliwość w społeczno-politycznej przestrzeni życia człowieka jest warunkiem jej zaistnienia w instytucjach edukacyjnych.

W braku poszanowania godności Ryszard Kapuściński upatrywał źródeł zniewolenia człowieka w totalitaryzmach. Wskazując na kolonializm, jako zbrodnię XX wieku pisał: „Ideologią handlarzy niewolników był pogląd, że Czarny to nie – człowiek, że ludzkość dzieli się na ludzi i podludzi i że z tymi ostatnimi można zrobić co się chce, najlepiej – wykorzystać ich pracę, a potem

unicestwić. W notatkach i zapiskach tych handlarzy wyłożona jest (co prawda w prymitywnej formie) cała późniejsza ideologia rasizmu i totalitaryzmu, z jej tezą – rdzeniem, że Inny – to wróg, więcej – to nie człowiek” [Domosławski, 2010: 473-474]. Ryszard Kapuściński głosił, że główną przyczyną rewolucji jest brak szacunku dla człowieka, brak odpowiedzialności za Innego, upokarzanie go, pogarda i gwałcenie jego godności. „Szanowanie drugiego to przede wszystkim odwoływanie się do jego poglądów” [Lévinas, 1991b: 254], konstatuje Emanuel Lévinas. Słuchanie Drugiego, które akcentował w swojej antropologii filozoficznej Michaił Bachtin, twórcze rozumienie i postawa niewspółobecności w polifonicznej przestrzeni życia stanowią, w moim przekonaniu, konstytutywne warunki budowania przestrzeni spotkania w edukacji międzykulturowej [Cudowska, 2003]. Niezbędna jest obecność wielu Innych tworzących razem społeczność, w której Ja może współistnieć z Ty, uczyć się od siebie nawzajem i dawać sobie wsparcie. Umożliwia to wydarzanie się dobra, które urzeczywistnia się jedynie w dialogu i dzięki dialogowi.

Postawa otwartości na Innego jako warunek dialogu międzykulturowego

„Wierność odpowiedzialności” (E. Lévinas) jest cnotą wpisaną w relacje dialogiczne we wspólnocie społeczeństwa obywatelskiego. Musi być ona kultywowana w procesie edukacji, jako niezbywalny warunek zaistnienia dialogu międzykulturowego, a jednocześnie jako stała tendencja, ciągle ponawiana, tak by wytworzyć w jednostce postawę otwarcia na Innego. Postawa ta powinna być nacechowana braterstwem, solidarnością, gościnnością, rozumianą jako nieuprzedzone przyjęcie Innego przez Ja. W rozumieniu gościnności u Emanuela Lévinasa dominuje szacunek dla odmienności Innego. Oznacza ona nie stawianie wymagań Innemu, ale podjęcie trudu zmiany własnej postawy, kształtu relacji, bez oczekiwania wzajemności. Wzajemność jest bowiem formą nacisku. Autochtoniczność podmiotowości przyjmującej Innego jest już, zdaniem Emanuela Lévinasa, uprzywilejowaniem, bo ta podmiotowość zawsze jest u siebie. Gościnność jawi się zatem, jako wolność dawania i odmawiania. Inny jest zależny ode mnie, ale także Ja jestem zależny od Innego. Postawę wsparcia Innego, w relacji etycznej z nim, eksponuje także w swoim projekcie pedagogiki azylu Rafał Włodarczyk [2009: 305-307]. Nowych znaczeń nabiera tak rozumiana idea gościnności w świetle aktów terrorystycznych dokonywanych przez Obcego obdarowanego gościnnością w przyjmujących społecznościach. Stwarza to szczególne zagrożenie dla dialogu międzykulturowego

w przestrzeni edukacyjnej i społecznej. Tym bardziej zasadna jest refleksja nad warunkami, istotą i znaczeniem dialogu międzykulturowego. Życie w steroryzowanej rzeczywistości sprzyja kształtowaniu niekorzystnych postaw, raczej lęku przed Obcym, Innym, niż wsparcia Innego.

Emanuela Lévinasa rozumienie edukacji, w zgodzie z jego filozofią, uprzywilejowuje wrażliwość moralną i stawia ją przed wiedzą. Wiedzę jednak uznaje za niezbędną do zdobywania świadomości i nabywania kompetencji w relacjach dialogicznych. Edukacja powinna dawać podstawy do samodzielnego wchodzenia w relacje z Innym, przygotowywać do całościowego uczenia się. Powinna rozwijać naturalną dla człowieka postawę ciekawości ludzi i świata, postawę otwartości na odmienność. Podkreśla wielką wagę instytucjonalnej edukacji, w toku której powinna zostać wykształcona władza sądenia, umiejętność przewidywania skutków własnych i cudzych działań w sytuacjach niejednoznacznych. W tej orientacji wrażliwość moralna musi być wsparta rzetelną wiedzą. Dopiero połączenie obu tych cnót warunkuje bycie sprawiedliwym, odpowiedzialnym i wolnym podmiotem. Edukacja międzykulturowa w takim ujęciu jest ufundowana na dialogu i gościnności. Dialog jednak nie może być przymusem, a gościnność musi być świadomym i wolnym wyborem. Wolność, oraz określająca ją i poprzedzająca odpowiedzialność stanowią filary dialogicznej relacji człowieka ze światem.

Odpowiedzialność wychodząca od świadomości własnej obecności w świecie zamieszkałym przez Innych, czyli świadomości siebie w relacji z Innym, dąży do przyjmowania odpowiedzialności za Innego i świat. Wiąże się z twórczym rozumieniem własnego wpływu na los Innych, warunki w jakich żyją, na kształt świata. Twórcze rozumienie otwiera na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa [Bachtin, 1983]. To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także zdystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Zrozumienie nie może więc zakończyć się na empatycznym wczuwaniu w sytuację Innego i przyjęciu jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy jego uczestnicy, reinterpreterują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność” przestrzeni zabezpiecza przed jednością w rozumieniu. Jedność potwierdza funkcjonujące już znaczenia, a identyfikacja z partnerem dialogu nie stwarza szansy jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”. Porzucenie w dialogu własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensy, natomiast zachowanie jej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla partnera dialogu są niedostępne z jego punktu

widzenia. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” wobec podmiotu relacji dialogicznej pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie [Cudowska, 2003: 131]. Twórcze rozumienie zawsze nasycone jest odpowiedzią, niekoniecznie bezpośrednią. „Dialogowe pogłosy”, jak nazywa je Michaił Bachtin, obecne są w każdej wypowiedzi niezależnie od jej formy [Bachtin, 1986].

W dialogu międzykulturowym dokonuje się nieustanny proces przyswajania „cudzych słów”, które kształtują nasze poglądy. Każde rozumienie ma w tym ujęciu charakter dialogowy, tak więc dialog międzykulturowy inicjuje proces porozumienia, w wyniku którego zawsze powstaje nowa jakość. Nie jest więc on tylko ekspresją stanu gotowego, lecz inspiracją twórczych rozwiązań. Warunkiem niezbędnym w budowaniu przestrzeni spotkania w edukacji jest uświadomienie nauczycielom i uczniom dialogiczności słowa. Nie ma żadnego usprawiedliwienia dla egoizmu i przemocy, zaś dobro wspólne osiągnięte w relacjach dialogicznych jest nielimitowane. Ja jest odpowiedzialne za swoją wolność i wolność Innego.

Kreowanie przestrzeni spotkania w procesie edukacji, gwarantującej zaistnienie dialogu międzykulturowego, wymaga także umiejętności hermeneutycznych przekładu gestów kulturowych, by komentarz był zrozumiany i oswojony. Edukacja jest niezbędna, jako proces uświadamiania tego stanu rzeczy, przekazywania wiedzy o warunkach, które muszą być spełnione, aby mogła urzeczywistnić się odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość w codziennym doświadczeniu człowieka. Według Emanuela Lévinasa edukacja powinna być miejscem gościnnym, przestrzenią gościnności, powinna umożliwiać przemyślenie i przedyskutowanie tradycji, którą wcześniej rzecz jasna należy poznać. Emancypacja poprzez edukację, czy inaczej edukacja emancypacyjna polegałaby w uczeniu się rozpoznawania zjawisk, od których chcemy pozostawać wolni [Włodarczyk, 2009: 310]. Akcentuje się przy tym niewspółmierność podmiotów, niejednoznaczność przypisanych im ról. Inny może być Mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę Mistrza wobec Innego. Nauczyciel jest odpowiedzialny za ucznia, ale uczeń też jest odpowiedzialny za nauczyciela. W akcie dialogu przekształceniu ulegają obie strony relacji, „(...) w tym również potencjał społeczno-kulturowy ucznia i zaplecze edukacyjne nauczyciela” [Włodarczyk, 2009: 311]. W tym ujęciu podstawą i celem wykształcenia człowieka jest solidarność z Innymi, solidarność za spotykające ich cierpienia. W rozumieniu sensu edukacji Emanuela Lévinasa, bliskie jest mi wyrażone w wielu momentach jego narracji przekonanie, że współtworzenie świata rozpoczyna się i rozgrywa w pojedynczych spotkaniach i relacjach. Od ich treści, aksjologicznego i etycznego nasycenia zależy jego pomyślność. Nawet patolo-

giczna, zła rzeczywistość nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości.

Dialogiczne ujęcie edukacji

Zjawiska, na które wskazują w niniejszej narracji zapewne nie wyczerpują źródeł strukturacji przestrzeni spotkania, jako przestrzeni przepływów edukacyjnego dialogu, nie tylko międzykulturowego. Wskazują jednak na istotne dla tej problematyki wątki analityczne. Przydatności tego typu kategorii do analiz metodologicznych problematyki spotkania w strukturze społecznej, dowodzi Andrzej Ryk. Jego fenomenologiczne eksploracje ukazują spotkanie jako przeżycie oraz element budowania rzeczywistości społecznej, także edukacyjnej [Ryk, 2006: 66]. Kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym zakłada postrzeganie edukacji jako procesu interakcji społecznej, który umożliwia podjęcie dialogu, także międzykulturowego, przez dwa równoprawne podmioty. W równym stopniu kreują one rzeczywistość edukacyjną i społeczną zarazem. Z jakościowych, ejdetycznych badań dotyczących istoty doświadczenia spotkania Andrzeja Ryka wynika, że [ibidem: 72-73]:

- konieczne jest dowartościowanie spotkania w procesie wychowawczym, jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości podmiotów edukacji;
- niezbędna jest „wewnętrzna, duchowa dyspozycyjność” pedagoga, wychowawcy, nauczyciela do spełnienia warunków głębokiego spotkania z drugim podmiotem, z Innym;
- spotkanie powinno stać się metodą przezwyciężania w wychowanku poczucia osamotnienia, pustki, lęku, alienacji;
- spotkanie uświadamia nam naszą ontyczną wzajemną zależność i wzywa do wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego. Tak samo przez wychowawcę, jak i przez wychowanka;
- spotkanie umożliwia transcendencję, przekraczanie własnych ograniczeń materialnych, zmysłowych, czasoprzestrzennych, przywraca poczucie wspólnoty, bycia, doświadczenia i przeżywania rzeczywistości oraz siebie nawzajem;
- doświadczenie spotkania pobudza do refleksji i do działania, umożliwia integralny rozwój osoby;
- wychowawca jest w sposób szczególny zobligowany do dzielenia się z wychowankami swoim światem przeżywanym, aby oni chcieli i potrafili dzielić się z Innymi.

Niewątpliwie, spotkanie ma w sobie walor pedagogiczny oraz ogromny potencjał wychowawczy i kształcący. Refleksja nad jego znaczeniem w edukacji może przyczynić się do legitymizacji, innego niż pozytywistyczne, spojrzenia na sens edukacji. Spojrzenie, które uprawomocni dialog równoprawnych, wolnych, autonomicznych podmiotów, a nie będzie jedynie apoteozą standaryzacji i specjalizacji. Może przyczynić się do zmiany paradygmatu w analizach oświatowych, z doskonałości i efektywności na wolność, równość i solidarność. Warunkiem kształtowania przestrzeni spotkania, promującej dialog jako podstawowy sposób współistnienia z Innym, jest więc relacyjne i głęboko etyczne postrzeganie edukacji.

Prezentuję w swojej narracji tylko jeden, określony przez perspektywę dialogiki i filozofii spotkania, sposób myślenia o edukacji międzykulturowej, ponieważ jego sens i przesłanie jest mi bliskie. Czynię to także w przekonaniu, że może on wzbogacić analizy prowadzone w obszarze pedagogiki międzykulturowej, odsłonić jeden z fragmentów całej palety problemów tworzących dyskurs międzykulturowości we współczesnej humanistyce. Jedną z podstawowych jego konstatacji jest, w moim przekonaniu, stwierdzenie, że bycie we współczesnym świecie, świecie zaawansowanej nowoczesności i zarazem niewyobrażalnych nierówności społecznych, oznacza także uczestniczenie w dialogu międzykulturowym. Prezentowane w niniejszym tekście spojrzenie na edukację międzykulturową jako przestrzeń spotkania wolnych i odpowiedzialnych podmiotów, może zostać uznane za utopijne. Szczególnie w konfrontacji z doświadczaną i przeżywaną rzeczywistością. Jednak takie spojrzenie na edukację poza „tu” i „teraz”, jest w moim odczuciu bardzo ważne, ponieważ pozwala dostrzec horyzont nadziei. Nadziei na zmianę. Wszak Józef Tischner postrzegał edukację właśnie jako ludzką nadzieję [Tischner, 2000]. Taką nadzieję pokładał w niej także Aurelio Peccei, kiedy myślał o edukacji, pisząc „przyszłość jest w naszych rękach” [Peccei, 1987]. Być może bez takich utopijnych projektów edukacji nie byłoby nadziei na „jutro”, na tworzenie lepszego świata przez następne pokolenia.

Bibliografia

- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Warszawa.
- Bachtin M. (1983), *Dialog – język – literatura*, E. Czaplewicz, E. Kasperski (red.), Warszawa.
- Castells M. (2007), *Spółczesność sieci*, przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa.

- Cudowska A. (2003), *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, (w:) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok.
- Cudowska A. (2007), *Nowe doświadczanie edukacji w innej nowoczesności Ulricha Becka*, (w:) J. Kojkoł (red.), *Filozofia tożsamości*, Gdańsk.
- Cudowska A. (2009a), *Edukacja w kulturze rzeczywistej wirtualności*, (w:) K. Denek, T. Koszycz, W. Starościanek (red.), *Edukacja jutra*, t. 2, Wrocław.
- Cudowska A. (2009b), *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa personalnego w świecie (po)nowoczesnym*, (w:) R. Rosa, R. Matysiuk (red.), *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, Siedlce.
- Domośławski A. (2010), *Kapuściński. Non-fiction*, Warszawa.
- Gadacz T. (2002), *O umiejętności życia*, Kraków.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przekł. S. Amsterdamski, Poznań.
- Kapuściński R. (2007), *Lapidarium VI*, Warszawa.
- Lévinas E. (1991a), *Religia dorosłych*, (w:) idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, J. Migasiński, Gdynia.
- Lévinas E. (1991b), *Zasada wyłączności*, (w:) idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, J. Migasiński, Gdynia.
- Lévinas E. (1994), *Bóg i filozofia*, (w:) idem, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Kraków.
- Lévinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przekł. M. Kowalska, Warszawa.
- Lévinas E. (2008), *Bóg, śmierć i czas*, przekł. J. Margański, Kraków.
- Michałowski S. (1999), *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*, Kraków.
- Nawroczyński B. (1964), *Szukajmy człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Peccei A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*, przekł. I. Wojnar.
- Ryk A. (2006), *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków.
- Tischner J. (2001), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań.
- Tischner J. (1975), *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak”, nr 1.
- Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Kraków.
- Tischner J. (2000), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków.
- Włodarczyk R. (2009), *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa.

SUMMARY**Dialog in intercultural education
– the creation of a space for meeting the Other**

The following article attempts to present some aspects of the dialogue in the postmodern society as a context of intercultural education changes. Its aim is to analyze: the meeting as a source experience of the Other, the axiological meaning of the meeting, the ethical dimension of education, an open attitude towards the Other, the dialogical view of education. The philosophy of the meeting as a development perspective of intercultural education is also shown. The article also points out the meaning of taking responsibility for one's own freedom and for the freedom of the Other in intercultural education.